

Antología
1997-2007

Seminarios Internacionales
“Aprendizaje y Servicio Solidario”

Autoridades

Lic. Juan Carlos Tedesco

Ministro de Educación

Prof. Ignacio Hernaiz

Jefe de la Unidad de Programas Especiales

Prof. María Nieves Tapia

Asesora

Prof. Sergio Rial

Coordinador del Programa Nacional Educación Solidaria

Compiladora

Lic. Alba González

Producción Gráfica

DlyS. Pablo Daniel Buján Matas

Diseño Gráfico

DG. Rafael Clariana

1º edición: agosto de 2007

2º edición: junio de 2008

Este libro fue impreso por EUDEBA (Editorial Universitaria de Buenos Aires S.E.M.).

Índice

Presentación	7
I. Fundamentos teóricos del aprendizaje-servicio	9
Educación prosocial y aprendizaje servicio	
<i>Michele De Beni</i>	11
Fundamentos psicológicos y pedagógicos del aprendizaje-servicio: la educación para la prosocialidad	
<i>Dr. Roberto Roche-Olivar</i>	19
El Concepto de Resiliencia	
<i>Dr. Aldo Melillo</i>	33
La resiliencia relacional: aproximaciones y desafíos para los Proyectos de aprendizaje-servicio	
<i>Lic. Paula Luengo Kanacri</i>	40
II. Qué es el aprendizaje-servicio	53
El aprendizaje de la solidaridad	
<i>Lic. Daniel Filmus</i>	55
La educación para la solidaridad como política educativa	
<i>Dr. Juan Carlos Tedesco</i>	60
El aprendizaje-servicio. en el sistema educativo: el caso del estado de California	
<i>Dr. Wade Brynelson</i>	64
El rol del docente en el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio (Videoconferencia)	
<i>Dr. Andrew Furco</i>	71
La pedagogía del aprendizaje-servicio, un estado de la cuestión	
<i>Prof. María Nieves Tapia</i>	74
La propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio	
<i>Prof. María Nieves Tapia</i>	99
El aprendizaje-servicio en las Organizaciones de la Sociedad Civil	
<i>Prof. María Nieves Tapia</i>	123
III. Evaluación de proyectos de aprendizaje-servicio	141
<i>Lic. María Gabriela Malacrida</i>	143
<i>Escuela N° 4-055 "Presbítero Constantino Spagnolo", Docentes Lorena Paola García y Carlos Alberto González</i>	147
<i>Lic. Margarita Poggi</i>	152

IV. Aprendizaje-servicio y calidad educativa	157
Aprender a aprender en un proyecto de aprendizaje-servicio	
<i>Lic. Alba González</i>	159
Aprender a hacer en un proyecto de aprendizaje-servicio	
<i>Prof. Eduardo Tasca</i>	164
Aprender a ser en un proyecto de aprendizaje-servicio	
<i>Prof. María Marta Mallea</i>	166
Aprender a vivir juntos y educación para la ciudadanía en un proyecto de aprendizaje-servicio	
<i>Terry Pickeral</i>	171
Impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio	
<i>Dr. Andrew Furco</i>	175
Impacto del aprendizaje-servicio en sus protagonistas	
<i>Presentación a cargo de ex alumnos de programas de aprendizaje-servicio</i>	184
V. Panorama del aprendizaje-servicio en el mundo	193
V.I. El aprendizaje-servicio en Europa y Estados Unidos	193
La experiencia alemana y europea	
<i>Dr. René Bendit</i>	195
El servicio comunitario de los jóvenes	
<i>Elizabeth Hoodless</i>	219
La experiencia de Cataluña	
<i>Lic. Rosa Batlle Suñer</i>	222
<i>Dra. Mónica Gijón Casares</i>	223
<i>Dra. Laura Rubio Serrano</i>	224
Criterios de calidad en Estados Unidos	
<i>Dr. James Kielsmeier</i>	227
V.II. El aprendizaje-servicio en América Latina y el Caribe	233
El aprendizaje-servicio en Chile	
Aprendizaje-servicio y calidad educativa	
<i>Lic. Teresa Marshall</i>	235
El aprendizaje-servicio en las políticas educativas chilenas	
<i>Lic. Daniela Eroles</i>	241

<i>El Premio Bicentenario Escuelas Solidarias en Chile</i>	
<i>Lic. Daniel Tarwicky</i>	245
Voluntariado educativo y Escuelas Solidarias en el Brasil	
<i>Dra. Priscilla Cruz</i>	248
El aprendizaje-servicio en el Uruguay	
<i>Lic. Eugenia Puglia</i>	251
El aprendizaje-servicio en Bolivia	
<i>Lic. Silvia Meruvia de Landers</i>	254
Construcción de una iniciativa de fomento del voluntariado juvenil en aprendizaje-servicio en la República Dominicana	
<i>Lic. Adyys Then Marte</i>	259
La experiencia de Costa Rica	
<i>Prof. María de los Ángeles González</i>	264
Aprendizaje-servicio en la legislación de Venezuela	
<i>Prof. Fulvia Nieves de Galicia y Lic. Jeannette Jiménez</i>	271
La experiencia de la Universidad Católica del Perú	
<i>Lic. Miguel Villaseca y Lic. Omar García</i>	274
VI. Comentarios de las experiencias de aprendizaje-servicio	281
Comentarios de las experiencias ganadoras del Premio Presidencial "Escuelas Solidarias" 2005	
<i>Dra. Inés Dussel</i>	281
<i>Lic. Margarita Poggi</i>	284
Comentarios de las experiencias ganadoras del Premio Presidencial "Prácticas Educativas Solidarias en la Educación Superior" 2006	
<i>Lic. María Inés Volmer</i>	288
VII. Selección de bibliografía sobre aprendizaje-servicio	293

Presentación

Entre el 30 de junio y el 2 de julio de 1997, se realizó el Primer Seminario Internacional "Educación y Servicio Comunitario" cuyos objetivos eran, entre otros, instalar en la discusión educativa la temática del servicio comunitario integrado al aprendizaje y la difusión de experiencias internacionales y nacionales.

Al año siguiente se publicaron las Actas del Seminario y fueron distribuidas gratuitamente a todas las escuelas medias de Argentina. La circulación de esos primeros materiales oficiales sobre aprendizaje-servicio abrió las puertas para que miles de instituciones sintieran que no estaban aisladas en sus esfuerzos por articular el aprendizaje con el servicio efectivo a la comunidad. El movimiento del aprendizaje-servicio empezó a reconocerse a sí mismo.

A partir de entonces, los Seminarios se realizaron anualmente y durante su desarrollo actores, especialistas e investigadores debatieron y establecieron conceptualmente qué es aprendizaje-servicio y cuáles son los criterios de calidad de un proyecto de aprendizaje-servicio. Especialistas nacionales e internacionales hicieron sus aportes acerca de los fundamentos teóricos, trazaron el panorama del aprendizaje-servicio en Europa, África, Norteamérica, América Latina y el Caribe. Expertos nacionales especializados en evaluación, comentaron las experiencias ganadoras, los proyectos con larga trayectoria y establecieron las pautas para una evaluación de calidad de las experiencias. Todas estas intervenciones quedaron registradas en las diferentes Actas, que se publicaron a continuación de cada Seminario y constituyen un importante y valioso insumo de capacitación.

En ocasión de la realización del Décimo Seminario Internacional de Aprendizaje y Servicio Solidario en agosto de 2007, consideramos pertinente distribuir un material que recopile una selección de lo publicado en las diversas Actas.

La Antología que presentamos aquí constituye una compilación de la producción de 10 años de aprendizaje-servicio en la Argentina. Las presentaciones que reúne muestran la pluralidad de fuentes de inspiración teórica y de desarrollos empíricos que se reconocen en esta propuesta pedagógica, los marcos conceptuales para la reflexión sobre las prácticas y el desarrollo metodológico; se incluyen también las mejores experiencias que se están desarrollando en los distintos niveles del sistema educativo argentino así como sus múltiples manifestaciones a nivel mundial.

El presente volumen consta de seis partes. En la primera de ellas, "*Fundamentos teóricos del aprendizaje-servicio*", los autores reflexionan sobre la educación prosocial y la resiliencia en relación con el aprendizaje-servicio.

La segunda parte, "*Qué es el aprendizaje-servicio*", muestra el debate de los especialistas internacionales y nacionales quienes se extienden sobre el aprendizaje de la solidaridad; la solidaridad como política educativa y como responsabilidad social universitaria; el aprendizaje-servicio en el sistema educativo y en las organizaciones juveniles; el rol del docente en los proyectos de aprendizaje-servicio y la pedagogía del aprendizaje-servicio.

En la tercera parte, "*Evaluación de Proyectos de aprendizaje servicio*" expertos en la temática se refieren a la evaluación en los proyectos de aprendizaje-servicio como un proceso espiralado y continuo

con efecto permanente de retroalimentación y a la construcción de indicadores válidos y de calidad para la ponderación del impacto de las experiencias.

La cuarta parte del libro, "*Aprendizaje-servicio y calidad educativa*", parte del Informe de UNESCO del año 1996 de la Comisión Internacional de expertos, dirigida por Jacques Delors que sostiene que la educación del siglo XXI debe sustentarse sobre cuatro pilares: aprender a conocer; a hacer, a ser y a vivir juntos. Los especialistas analizan pormenorizadamente las relaciones del aprendizaje-servicio y estos cuatro pilares. Luego, especialistas y protagonistas reflexionan acerca del impacto de la práctica de experiencias de aprendizaje-servicio: en sí mismos, en los aprendizajes, en las instituciones, en los Proyectos Educativos Institucionales y en la comunidad.

En la quinta parte, "*Panorama del aprendizaje-servicio en el mundo*", expertos internacionales describen su experiencia y aportan datos del servicio comunitario, del aprendizaje-servicio y su legislación en Alemania, el Reino Unido, España, los Estados Unidos, República Dominicana, Costa Rica, Venezuela, Perú, Chile, Brasil, Bolivia y Uruguay.

Cierra el libro, "*Comentarios de las experiencias de aprendizaje-servicio*", donde varios expertos comentan las experiencias sobresalientes del aprendizaje-servicio para destacar por qué las experiencias de aprendizaje-servicio hacen de las escuelas "buenas escuelas" y provocan la reflexión acerca de cómo hacer más relevante y productiva la experiencia escolar hoy, cómo generar un encuentro posible con la comunidad, cómo "hacer" comunidad a través de las experiencias y cómo lo extraordinario se instala en la vida cotidiana de las instituciones a través de la experiencia del aprendizaje servicio.

Capítulo I

Fundamentos teóricos
del aprendizaje-servicio

Educación prosocial y aprendizaje-servicio

Prof. Michele De Beni

Profesor de Didáctica y de Pedagogía Experimental de la Università di Verona, Italia

En esta ponencia, trataré de proponer un itinerario de reflexión para un cambio en la óptica con la que a menudo la educación es vista como "producto social". Considerarla como el verdadero "motor" del cambio, la inversión más sabia, el tesoro más precioso para nuestro futuro, para el desarrollo de la identidad personal y social de una nación. Todos somos conscientes de que es un nuevo clima cultural el que despierta el coraje de nuevos desafíos y pone las bases para un bienestar más difundido y participativo.

Trataré el tema según cuatro puntos:

I. Esperanza de comunidad

Entrando en lo específico, podemos preguntarnos cuál es la función que debería cumplir la educación para favorecer el cambio y cuál tendría que ser su finalidad social.

Intentando dar una respuesta, comenzaré con una pregunta que el filósofo Thomas Nagel señaló como fundamento del comportamiento social: "¿Qué harías si esto te sucediera a vos?"

Una pregunta, que tiene el sabor de una invitación y de una provocación para la conciencia.

Con esta finalidad, creo que la esencia del discurso educativo puede centrarse en el concepto de "revolución positiva", es decir, en la capacidad de un pueblo, de un grupo, de dar sentido a un pensar compartido. En efecto, la característica de cualquier cambio positivo está en la gestación de una mentalidad constructiva y en ser conscientes de que ofrecer un aporte, si bien modesto, dar una idea, una ayuda, un aliciente, pueden poco a poco triunfar sobre las fuerzas destructivas.

En este sentido, hoy más que nunca, el espíritu constructivo es directamente proporcional al nacimiento y desarrollo del sentido de comunidad. Sin ello, se dejaría lugar a un desenfrenado individualismo y a la lucha de unos contra otros. Incluso la educación podría depender del control de alguna central comercial mundial.

Sin embargo, como observó agudamente Ulrich Beck, frente a la multiplicación a nivel planetario de problemas que exigen una solución común, que sea fruto de la participación colectiva, el hombre contemporáneo tiende a replegarse en su pequeño mundo, y a buscar la salvación confiando solamente en sus recursos individuales.

Estamos ante el fenómeno de un cambio cultural total, frente al cual los educadores deberían ser los primeros en prestar una especial atención. Hoy se trata de sustituir la natural e irrenunciable necesidad comunitaria, por una especie de filosofía artificial, de creencia en la primacía del individuo por sobre la comunidad, del placer sobre el deber, del estar bien consigo mismo por sobre el estar bien juntos.

Una transformación en curso a nivel mundial que tendrá sus consecuencias: basta con pensar en

el aumento exponencial de los casos de depresión y soledad, en especial entre los jóvenes. Sobre todo a nivel juvenil, esto lleva a la depresión y a crisis de identidad. Esta última también se da en las comunidades que sufren por una descontrolada globalización del mercado.

2. Una comunidad de “solos”

Es sobre todo en las dificultades, que asoma la necesidad de una “comunidad” que sostenga nuestra fragilidad, momentánea o prolongada. Y es entonces, cuando el hombre experimenta el mayor sufrimiento: el abandono, la desorientación, la soledad. Sus invocaciones, sus “¿Por qué?” buscan sin tregua una respuesta, un eco en su propia comunidad.

¿Pero qué respuestas supo dar el hombre civilizado ante el drama cada vez mayor de la desesperación, de la violencia, del vacío de una vida sin sentido?

Paradójicamente, en la frenética carrera por una mayor libertad de todo y de todos, el hombre ha dejado de plantearse estos profundos “Por qué”, y ha desviado la búsqueda hacia otro lugar.

Aquí está la filosofía dominante que la cultura contemporánea; poco a poco ha introducido en nuestras conciencias como una especie de ecuación matemática: felicidad es igual a libertad individual; cuanto menos dependamos de los demás, más felices seremos.

Y esto es acompañado por el triunfo de una comunidad pseudo-estética, es decir, superficial, fundada en las apariencias. Una sociedad que ha perdido su sentido ético, sostenida por cosas inútiles, Así se evita “cuidadosamente hacer y tender entre sus miembros una red de responsabilidad y, por lo tanto, se evitan los compromisos a largo plazo”.

Hay una especie de incoherencia lógica en este razonamiento. No se tiene en cuenta que, en nuestro mundo cada vez más globalizado, todo depende de todos y que el privilegio de vivir en una comunidad requiere el esfuerzo común hacia un bien que está por encima de las necesidades individuales.

Lo que debe hacernos reflexionar fundamentalmente, según mi parecer, es el peligro del aislamiento y la falta de motivación que puede golpear a docentes y educadores.

En efecto, en el modelo occidental, mientras que por un lado se destinan grandes cantidades en fondos para la educación - institución, por el otro se le quita de hecho a la educación ese rol central y propulsor que le es propio. Esto fue confirmado por una investigación comparativa a nivel europeo en donde se registra con preocupación la creciente desorientación y la baja autoestima de los docentes que, al ser cada vez menos considerados por la opinión pública, se sienten impotentes frente a las crecientes dificultades educativas.

Parece que la sociedad hubiera dejado solos a sus educadores y a la escuela en la gestión de lo que debería sentirse como el bien común más precioso. ¿Quién asumirá la educación de nuestros hijos? ¿Los gobiernos democráticos y las comunidades o las multinacionales? La propia identidad cultural está en peligro de extinción. Se persigue mayor conocimiento, especializaciones, competitividad. La educación ha sido expropiada en ventaja de una cultura eficientista.

Como ejemplo, recuerdo el de un conocido político europeo que basó las reformas educativas de su programa electoral en 3 elementos: inglés, informática y empresa.

Pero justamente ante la expropiación de la educación de nuestras escuelas es que tenemos que aprender a reaccionar. Y es aquí que la comunidad, como red entretejida por intereses recíprocos, está llamada como garante de ese derecho a la educación, entendido no en un sentido únicamente formal, institucional, sino sobre todo como derecho-deber de humanización y de identidad. Esto es posible cuando existe una relación, una comunicación profunda, porque una sociedad puede considerarse mucho más humana cuando sus miembros se reconocen entre ellos como personas.

3. La educación prosocial como respuesta a la necesidad de relación y de ayuda

En este sentido, los docentes y la escuela no podemos pensarlos como autosuficientes, sino como nudos de intercambio, de propuesta y de acción entre lo interno y lo externo. Por lo tanto, ocuparse tiene el valor de una acción de recíproco reconocimiento, de intercambio, de proyectos compartidos.

Partiendo de estas consideraciones, y entrando en lo específico del tema asignado, un aporte sin duda importante para el desarrollo del sentido de comunidad es el que ofrece el estudio sobre el comportamiento y sobre la educación prosocial.

Como "prosocialidad" se indican aquellos comportamientos que tienen la finalidad de ayudar a una persona o grupo, sin que exista previamente alguna forma de recompensa externa. Se trata de un modo de pensar y de comportarse socialmente positivo, que a menudo requiere un costo personal, un "sacrificio" de parte de un individuo o de un grupo en beneficio de otros, una intención también explícita de disminuir malestares, desigualdades, injusticias, violencia, etc.

Una de las variables más importantes que fue puesta de relieve en la investigación socio-pedagógica es la que se refiere al "modelo educativo" al que están expuestos los jóvenes.

Los estudios demuestran que el peor modelo para la identidad del joven, a veces más determinante que la violencia, es el de la incoherencia, cuando la exhortación moral dirigida a los jóvenes o los valores a los que apelamos, luego son sistemáticamente desmentidos en la práctica. Lamentablemente, a menudo nos conformamos sólo con proclamar derechos, pero al mismo tiempo no tenemos demasiados escrúpulos en violarlos. ¿Y ésta no es, quizás, una violencia ejercida por nosotros, la generación adulta, sobre los jóvenes, cada vez que no respondemos a la necesidad de equidad, de solidaridad, de paz, de comunidad auténtica?

Si la experiencia más profunda que un individuo puede vivir es la del amor (y todos nosotros lo sabemos por experiencia personal, desde que éramos pequeños), no es difícil comprender que el modo en el que una comunidad educativa puede enseñar a sus jóvenes a ser personas, es sustancialmente el de darse uno mismo. Quien da tiene que ser capaz de dar desde lo profundo del corazón, poner sus recursos a disposición del otro. Este modelo educativo es más elocuente que mil discursos.

Podemos preguntarnos, entonces, cuál es en el fondo, la mejor manera para que un niño/joven aprenda a ser persona. Como sostiene la psicoanalista infantil Louise Kaplan (refiriéndose al necesario aunque doloroso proceso de separación, de distinción de la madre, que el bebé tiene que hacer

alrededor de los 18 meses, y que se define como el segundo nacimiento), el don más importante que recibió de sus padres y después, de sus educadores, más grande que cualquier otra atención, más grande que el mismo alimento físico, es el de haber aprendido a ser persona en comunión con otras personas. El niño aprende a amar en el preciso momento en que es amado, como también aprende la violencia cuando está expuesto a ella.

Desde este punto de vista, el docente, representa no sólo una variable fundamental en el proceso de identificación y de socialización de los chicos, sino también en su desarrollo moral.

Lamentablemente, existen todavía muchos programas escolares, tal vez con distintos matices en cada país, que apuntan casi exclusivamente a una cultura de tipo enciclopédico, de un estudio árido de las distintas disciplinas. En una palabra, hoy la escuela no tiene suficientemente en cuenta la enorme fuerza educativa que ofrece el programa implícito, el que no está escrito en los programas oficiales sino que está representado por el comportamiento de sus docentes, por el clima afectivo-social que se crea en el aula, por las relaciones entre los estudiantes y profesores dentro de la comunidad educativa y de la comunidad más vasta.

En este sentido, el pensamiento de tipo afectivo y social debería ser educado al mismo tiempo que el pensamiento lógico, del que la escuela ya se hace cargo. Es evidente que existe una estrecha interdependencia entre las diversas formas de inteligencia y de pensamiento.

Entre los numerosos estudios que se ocuparon de educación prosocial, he podido extraer una vertiente esencial de investigación, representativa de una serie de otras variables que favorecen el desarrollo prosocial. Se trata de las capacidades de "descentralización" cognitiva-afectiva, a través de la cual se aprende a aprender y a pensar, que toman en consideración no sólo los propios puntos de vista sino también los de otras personas, grupos o culturas.

Pensemos en cuántos errores de comunicación, cuántas tragedias, luchas deshumanas, esclavitudes ni siquiera habrían nacido, si nosotros hubiésemos sabido anticipar y prever, leer la realidad con los ojos del otro.

Sobre esta línea, juega un rol indispensable el aprendizaje de estilos adecuados de "comunicación", de capacidad de conocimiento recíproco, de escucha, de cooperación. Se aprenderían esquemas y modos de acercarse al saber y a las reglas de la vida social de una manera completamente distinta de la tradición predominante de un aprendizaje individualista y exclusivamente cognoscitivo.

Hay momentos en los que aprender juntos tiene un valor mucho más alto que aprender solos, porque nace del esfuerzo colectivo de proceder juntos, y del sentido de interdependencia de los unos hacia los otros. Así, el pensamiento, el pensamiento socializado, es el que sabe crear unidad y convertirse en un don.

Pasando de estos objetivos educativos a un análisis didáctico, nunca se insistirá lo suficiente en que la base de una verdadera educación se apoya antes que nada, en la capacidad del docente de promover el protagonismo y lograr que los chicos se involucren en experiencias directas, desde donde podrán pasar progresivamente al plano de la reflexión, de la investigación más abstracta de las normas y del aprendizaje conceptual.

Un programa de educación prosocial, por lo tanto, no puede prescindir de la finalidad intrínseca del mismo proceso educativo: el desarrollo de una relación constante entre "pensamiento y acción". No

basta con pensar, sino que también es necesario poner en práctica nuestros ideales en la vida asociada. De aquí se desarrolla el sentido de responsabilidad personal y colectiva que da vida a la comunidad.

4. Prosocialidad y aprendizaje-servicio

Lamentablemente, tenemos que admitir que a pesar de que numerosos estudios demuestran la necesidad de una más estrecha interdependencia entre aprendizaje de tipo cognoscitivo, afectivo y social, en la práctica escolar cotidiana todavía son pocos los programas sistemáticos que están orientados a tal fin: no porque falten iniciativas loables, sino porque muchas veces se trata de intervenciones ocasionales, desconectadas de la currícula escolar normal. Aquí está la primera traición que hacemos a nuestros jóvenes así también como a las ciencias, a lo que sabemos desde hace años: que existe una necesidad profunda de interdependencia entre desarrollo social, afectivo y moral.

Por este motivo, a la presente comunicación quise darle el significado de una llamada, de un pacto recíproco, de una toma de conciencia común sobre la urgencia de activar proyectos más incisivos y sistemáticos de educación a la ciudadanía, al sentido y a la vida de comunidad.

Para este fin, creo oportuno equilibrar la lógica imperante del intercambio (entendido como rígida simetría, por lo cual, si te doy algo vos tenés que darme algo), con la lógica de la gratuidad y del don que, desde el punto de vista antropológico, son el presupuesto para generar la reciprocidad.

Creo importante retomar la definición de "prosocialidad" como la formuló Roberto Roche de la Universidad de Barcelona. Por comportamientos prosociales se entiende:

- "Esos comportamientos que, sin la búsqueda de recompensa externa, favorecen a otras personas, grupos o fines sociales.
- Esos comportamientos que aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva, de calidad solidaria en las consiguientes relaciones interpersonales y sociales.
- Esos comportamientos que salvaguardan la identidad, la creatividad de los individuos o grupos implicados, sea que ofrezcan o que reciban ayuda".

Yo sugeriría: no sólo salvaguardar la identidad y la creatividad, sino también la dignidad profunda de las personas y las comunidades.

Que tal vez por un malentendido sentido de la prosocialidad y altruismo, más que ser ayudadas, son colonizadas.

Como podemos notar, la primera condición ("sin la búsqueda de recompensa externa"), requiere la interiorización de adecuadas normas morales, por lo cual el comportamiento es motivado por la fuerza de los valores a los que se remite. Este es un programa complejo, una variable importante en el proceso de aprendizaje, que requiere una continua referencia al pensamiento moral.

En este sentido, quiero señalar la existencia de numerosas currículas de didáctica del desarrollo moral. No comprendido en el sentido religioso, sino justamente como intento de dar unidad a un pensamiento moral compartido, en respeto a la identidad y en la búsqueda de algo que va más allá de nuestros particularismos, encontrando ideales para compartir también a nivel mundial, justamente para vencer a una globalización que tiene una matriz puramente comercial.

En este sentido, el aprendizaje-servicio puede alcanzar su finalidad si está inserto en un programa de estudio y de reflexión sistemática de las convenciones sociales y de los valores, sobre los conceptos de justicia, igualdad, bienestar.

De hecho, la socialización no tendría sentido sin un adecuado desarrollo de la identidad moral de nuestros hijos, de nuestros alumnos.

La segunda característica que podemos recabar de la definición de prosocialidad, (“aumenta la probabilidad de generar una reciprocidad positiva”), pone en evidencia una de las cuestiones pedagógicas más relevantes, es decir, el problema del condicionamiento social y del contra condicionamiento que la escuela y la educación pueden generar.

Nosotros tendríamos que convencernos de la gran fuerza de contra condicionamiento que poseemos, aunque, en este momento no seamos considerados y tengamos probablemente, una dificultad de identidad profesional y personal.

Todas las investigaciones demuestran que la exposición a modelos produce con el tiempo una serie de condicionamientos que actúan a su vez sobre el comportamiento, modificando a menudo su orientación. No olvidemos la gran responsabilidad que tienen los educadores en la activación de un modelo educativo. Por eso, no es suficiente con introducir en la escuela alguna actividad ocasional, sino que presupone la estructuración de un verdadero programa-base, desde el jardín maternal hasta la escuela superior.

Es lo que generalmente se define como la “fuerza educativa del contexto”, antes que nada el comportamiento docente, un real currículum implícito, no escrito, pero fuertemente condicionante. Por ejemplo, no es indiferente un estilo personal proyectado a la confianza o a la agresividad, o a una organización de la actividad escolar según modelos de tipo individualista-competitivo, o sobre modelos de tipo comunitario-prosocial.

Por último, con respecto a la otra condición que está contenida en la parte final de la definición de prosocialidad (“cuidando salvaguardar la identidad de quien ofrece y recibe ayuda”), me parece que representa la condición irrenunciable sin la cual la mejor intención solidaria podría tener sabor a neocolonialismo, tanto si se juega sobre el individuo, como sobre grupos o poblaciones enteras. Y aquí, entra en juego una de las clásicas reglas pedagógicas, tal vez muchas veces olvidada: la del respeto y de la participación del alumno, de la persona o del grupo en la obra de formación y de cambio.

Desde este punto de vista, las finalidades de la metodología educativas del “aprendizaje-servicio” sin duda son de naturaleza prosocial. Ante todo, se proponen objetivos pedagógicos de calidad, unitarios y sistemáticos, no sólo por el contenido de las actividades en sí, sino sobre todo por el método y los objetivos, tales como:

- la implicancia directa y protagonismo de los alumnos;
- una respuesta solidaria a una real necesidad de la comunidad (finalidad prosocial);
- el mejoramiento de la calidad de aprendizaje en los alumnos, utilizando los contenidos y los métodos propios de las disciplinas de estudio (y está es una gran finalidad pedagógica).

En este sentido, por lo tanto, el "aprendizaje-servicio" responde muy bien a la tercera condición indicada en la definición de "prosocialidad". Se propone alcanzar sus fines a través del "respeto": antes que nada, de los alumnos (su compromiso en la fase de individualización del problema, de la proyección, del aprendizaje); además a través del "respeto" de la identidad cultural de la misma comunidad, enfocando acciones efectivamente sentidas por la población (evaluación de las demandas reales, basadas en el respeto a la cultura comunitaria).

Como mencioné, lo interesante de esta metodología es la íntima interdependencia entre aspectos: cognitivo-disciplinarios afectivos y sociales, a través de un programa integrado, de profundo valor formativo. Se trata de una respuesta puntual a la exigencia fundamental de formación integral de la persona, como un todo unitario.

Con este fin, me parece útil recordar los interesantes programas de desarrollo de la inteligencia emocional, de la social y moral, además de los programas de desarrollo cognitivos y metacognitivos, a menudo subestimados por los docentes, pero que si se aplican y profundizan en la práctica didáctica cotidiana, son verdaderos agentes de prevención educativa. Como vemos, no se trata únicamente de disciplina escolar, se trata de currículas que se refieren al proceso educativo en su profunda esencia de transformación y de cambio de la persona y la comunidad.

Son raíces más profundas que una simple enseñanza de una disciplina.

Teniendo en cuenta esta perspectiva, creo que se puede hablar de un auténtico aprendizaje, saliendo del estrecho círculo de un conocimiento que es un fin en sí mismo, para acceder a una humanización más elevada del saber y del conocimiento, aprendiendo a aprender, pero sobre todo, aprendiendo a ser y a estar en el mundo como actores de paz y de progreso.

Este es un programa que no está para nada de moda, dirigido a comprender al hombre y el sentido del pensar y del actuar, que se orienta a captar y responder a las necesidades de la comunidad.

Por lo tanto, aceptemos este gran desafío educativo que está encerrado en la frase puesta como base de este discurso: "¿Cómo te sentirías si esto te lo hicieran a vos?"

Un programa que, en síntesis, puede imprimir en la educación, tanto en el campo familiar como escolar o social, una transformación profunda, porque está abierta a las dimensiones trascendentes que el otro, como persona o grupo, lleva en sí. Esto exige una superación constante de los impulsos egocéntricos y destructivos, exige cultivar una cultura de la vida, que resulte un antídoto de la cultura imperante de la muerte y de la desesperación. El estudio, desde esta óptica, tiene también el sabor de un verdadero recorrido sapiencial, de humanización de la mente y de las conciencias.

Se necesita valor para la educación: es necesario infundir esperanza y brindarse como personas-testigos auténticos a los ojos de nuestros jóvenes.

Que también nosotros logremos dar vida a una comunidad verdadera, de aprendizaje y de servicio, a buscar juntos en el ideal educativo el sentido de una nueva humanidad, el significado más sublime para nuestra existencia y la de los otros.

No puedo terminar sin un saludo, un gran abrazo a esta tierra espléndida, una nación probada pero no vencida; que sufre pero que lleva en sí todas las potencialidades para renacer, para hacer crecer una cultura de esperanza y de vida. Me prometo retomar el diálogo con muchos de ustedes,

pero antes que nada a estrechar con ustedes un pacto por la educación, una promesa que hacemos a nuestras nuevas generaciones: que no nos daremos por vencidos y que por ellas estamos dispuestos a dar todo de nosotros mismos.

Deseo de corazón que este pueblo, que estos educadores, reencuentren la fuerza de un nuevo impulso generador para sus jóvenes, que sepan invertir en educación, nuestro patrimonio más precioso.

Fundamentos psicológicos y pedagógicos del aprendizaje-servicio:

La educación a la pro-socialidad

Dr. Roberto Roche-Olivar

Facultad de Psicología -Universidad Autónoma de Barcelona

Instrucción profesional y educación a los valores

Uno de los retos importantes con que se enfrenta la educación del siglo XXI sea quizás el lograr armonizar su misión de transmisión de conocimientos instrumentales a la altura del desarrollo vertiginoso de la ciencia y de la técnica a los individuos jóvenes, con otra misión fundamental acorde con la sensibilidad que está despertando con fuerza en la humanidad y que, por otra parte, enlaza con la tradición más clásica y humanística: proporcionar una formación integral de la persona en todo lo que supone tanto el desarrollo psicológico óptimo centrado en las habilidades para las relaciones interpersonales como en dotar a éstas de un significado profundo que dote a la persona de un núcleo de identidad coherente.

En numerosos países este equilibrio no se ha conseguido por cuanto los espacios y los tiempos dedicados a la educación formal se han visto ocupados e incluso sobredimensionados a causa de una demanda social cada vez más imperiosa: la de capacitar al individuo con recursos para la consecución de unas metas profesionales y económicas que, indudablemente, están ligadas al sistema socioeconómico imperante que privilegia como valores máximos la productividad, la eficacia, la eficiencia.

Más allá de una consideración de la bondad o no de esta orientación vital que, indudablemente, deja de lado o incluso margina a las personas menos capaces, hay que decir que muchos piensan o creen que existe una dicotomía entre eficacia vs. fidelidad a unos valores humanísticos vividos. O dicho de otra manera que conseguir la mayor eficacia o productividad no permite la atención a tales valores y conductas consecuentes.

Esta dicotomía también podría plantearse de otro modo: los intereses ego-centrados son incompatibles con intereses hetero o alter-centrados.

Es cierto también que junto a la demanda social que mencionamos, y paradójicamente, son frecuentes las quejas continuadas de la falta de valores en nuestra sociedad y cómo esto está afectando a nuestros jóvenes y a la sociedad en general.

La escuela siempre ha tratado de dar respuesta a esta demanda pero generalmente y como hemos dicho tenía pocos espacios específicos para su aplicación pues se entendía que, en sí misma, la actividad educativa, aún en los contenidos instrumentales o de instrucción, debía "respirar" esta educación a los valores.

Aún siendo esto lógico y necesario, entendemos que para que ciertos contenidos se transmitan es necesaria también una focalización precisa y específica que facilite una selección perceptiva para optimizar el aprendizaje y además se dote a estos contenidos del suficiente prestigio "social" no sólo fuera sino dentro de las aulas.

Todo ello nos evoca una pregunta o interpelación quizás provocativa: aún cuando los adultos, la sociedad, reclamamos también una educación fundamental en y para los valores ¿le otorgamos la suficiente consideración o importancia como para que figuren al mismo nivel que otros contenidos o materias como las instrumentales o instruccionales? ¿La Administración educativa está dispuesta en sus prioridades a apostar por ello y dotar las provisiones necesarias para facilitar esas prioridades educativas, más allá de afirmaciones verbales y discursivas?

No estamos proponiendo una ideologización del perfil educativo del alumno. Estamos sí, claramente, en la línea de apuntar a unos pocos valores fundamentales y de aceptación universal que tengan una referencia ética pero orientada decididamente a su aplicación en la vida, en las relaciones con los demás y que, en esa experiencia, los sujetos, niños, maestros, padres, personal no docente etc., descubran lo realmente instrumentales y eficaces que resultan para las relaciones interpersonales, para la convivencia social y lo que es más nuevo, para su autorealización personal y profesional como está empezando a demostrar la ciencia que nos propone metodologías para su optimización y para su evaluación, cosa fundamental en todo quehacer sistemático.

Es aquí donde estamos comprobando lo erróneo de aquella dicotomía que expresábamos al principio y es en esta dirección que situamos nuestra intervención.

Además, si dotamos a los alumnos de unos códigos de conductas que puedan ser aplicados, ejercitados y, sobre todo, vividos ya en las habituales interacciones interpersonales de manera sincera y coherente, todo ello significará también un contributo a una mayor solidaridad humana.

En un mundo, donde los medios de comunicación y la cibernética, por un lado y las migraciones y viajes por otro nos amplían la cosmovisión y hacen confluír diversas ideologías, será necesario, cada vez más, educar para el consenso. Y para ello, habrá que ponerse de acuerdo respecto a los valores comunes, universales, a proponer, a enseñar, de modo que puedan constituir principios de una ética para todo el comportamiento humano capaces de proporcionar significado a todas las relaciones interpersonales y sociales así como facilitar su regulación.

Dignidad de la persona y valores prosociales

Un primer valor que se propone es la consideración y atención para con la *dignidad de la persona*, que consiste en respetarla pero también en un progresivo descubrimiento y profundización de la misma para una aplicación continuada en la vida de cada día.

Para conseguir esto y traducirlo en la relacionalidad, hará falta incidir en la *comunicación y diálogo de calidad*.

Otro valor que se propone para una educación integral de la persona y que, recientemente presenta gran interés para los especialistas, por los beneficios que reporta a todos los integrantes de una relación, es la *prosocialidad*, que supone básicamente la heteroestima o estima por la otra persona.

Los comportamientos prosociales están hoy considerados como la mejor estrategia para prevenir y afrontar la creciente expresión de la agresividad y la violencia social. Pero no sólo esto: constituyen también para los autores un verdadero protector y optimizador de su salud mental.

Recientemente, y en curso de publicación (Roche, 1997) hemos señalado específicamente las ventajas de la prosocialidad en este campo,

Estos tres elementos son los ejes estructurantes de la presente exposición en la que se propone responder a algunos de los retos más importantes con que el profesorado se enfrenta en su intento cotidiano de integrar, para el desarrollo armónico del alumno, la formación humana con la instrucción instrumental de habilidades tanto en la dimensión social relaciona como en la orientada al logro y la eficacia que exige nuestra sociedad.

Por lo tanto, bajo los contenidos y la metodología de esta propuesta laten constantemente estos interrogantes a los que se trata de ofrecer propuestas concretas de afrontamiento:

¿Puede el maestro, la escuela, confiar en sus posibilidades para producir cambios positivos no sólo en su ámbito, sino en la familia, la calle, y en la sociedad?

¿La violencia, la agresividad que hoy aparecen más explícitas en nuestra sociedad y que empiezan por asomar ya en nuestros contextos educativos, podrían ser autocontroladas, transformadas y sustituidas incluso por comportamientos positivos?

¿Cómo modificar actitudes y comportamientos negativos en general?

¿Los comportamientos altruistas y prosociales, tienen realmente un potencial educativo con beneficios no sólo para los receptores de los mismos sino para la convivencia social e incluso para la salud mental del sujeto autor?

¿Podemos los profesores plantearnos seriamente cambios prosociales en la interacción personal e institucional en los contextos de claustro y de escuela?

Así nuestros objetivos, a partir del proyecto que estamos desarrollando desde 1982 son:

- Presentar un Programa para la optimización de las actitudes y comportamientos prosociales en el marco educativo.
- Presentar las variables que han de informar toda la tarea educativa, especialmente aquéllas que inciden en la mejora de la autoestima y aquéllas que abordan la prevención de la violencia.
- Trabajar vías de formación educativa que asumen la televisión vista por los alumnos, como contenidos sobre los que elaborar un estilo activo de descondicionamiento crítico prosaico.
- Acompañar la motivación humanista original de los profesores hacia una optimización realista en la transformación educativa y social.
- Proponer acciones educativas concretas que incidan en el ambiente familiar y de amistad de los alumnos, recuperando así para el profesor un rol realista de progresiva transformación del "más allá del aula".
- Facilitar instrumentos para una progresiva evaluación sistemática de los resultados en la optimización.

Modelo "UNIPRO"

Para responder a estos retos, se trata de proporcionar estrategias concretas de aplicación inmediata, a partir del Modelo unipro que, trabajando los tres valores presentados más arriba, se *orientan*

y polarizan en uno de ellos, la *prosocialidad*, y cuyo método se configura en 15 variables: cinco dirigidas a los profesores y diez que rigen las sesiones y clases específicas con los alumnos, en la creación de las actividades a desarrollar.

Este modelo surge de una obra anterior donde se argumentaban básicamente los aspectos teóricos del programa, (Roche, 1995). surgidos a partir de los resultados positivos de las primeras investigaciones en nuestro entorno cultural y aplicaciones con formato definitivo en el “La per a l’Aplicació de la Prosocialitat a Escoles de Catalunya” (papec) (Roche, García, 1985, 1986).

Todo ello ha permitido elaborar el modelo teórico (UNIPRO) para la optimización de la *prosocialidad* que posteriormente ha permitido avanzar en el diseño de programas para la aplicación de la *prosocialidad* en la educación. Concretamente orientados a la optimización de las actitudes y comportamientos de generosidad, ayuda, cooperación, solidaridad, amistad y unidad.

Las aplicaciones realizadas y en curso en escuelas han superado los dos centenares en una buena parte de las comarcas de Catalunya. Asimismo lo son las conferencias, charlas y seminarios para la sensibilización y entrenamiento de los educadores que aplican este modelo.

En España se ha presentado en diversas comunidades autónomas.

Numerosos grupos de docentes de diversas regiones de Italia siguen el presente modelo. Entre los diversos países europeos con los que se mantienen contactos cabe mencionar especialmente la ex-Checoslovaquia (ahora Eslovaquia) en donde su Ministerio de la Educación escogió esta orientación para estructurar su nueva disciplina sobre tica, considerando que este modelo podía facilitar un punto de encuentro para educadores de orientaciones ideológicas muy diversas. (Roche, 1992, Lencz, 1994)

Estamos publicando un Módulo Estándar de Programa (Roche, Sol, en prensa) que recoge y selecciona una estructuración de las sesiones y actividades para la Educación Secundaria (12-16 años). Se trataría, pues, de una propuesta de un segundo grado de concreción. Asimismo, se incluyen las fichas técnicas correspondientes que se han elaborado para la implementación y que constituir n una propuesta del tercer grado de concreción a disposición de los profesores.

Éstas harían referencia a los instrumentos que tiene y que ha de utilizar el docente para una buena aplicación del programa.

Este compendio de actividades ha sido posible gracias a las colaboraciones y aportaciones que han ido haciendo diversos colaboradores y profesores que lo han aplicado en sus respectivos centros educativos.

No obstante, estas fichas y actividades que surgen de una aplicación en la educación formal, pueden transferirse a otros contextos como la familia, el deporte, ocio, asociaciones juveniles, etc.

El aprendizaje-servicio

El llamado Service-Learning, con fuerte implantación en Estados Unidos, es una experiencia educativa compleja e innovadora que responde a motivaciones en la línea de lo que hemos presentado.

Ninguna definición satisface a todos los especialistas. Así, siguiendo por ejemplo a Timothy Stanton: "Es una forma de aprendizaje experiencial, una expresión de valores -servicio a los demás- que determina el objetivo, la naturaleza y el proceso de un intercambio social y educativo entre aprendices (estudiantes) y las personas a los que ellos sirven, y entre los programas de educación experiencial y las organizaciones comunitarias con las que ellos trabajan."

Por ello resulta ser un método:

- a) En el que los estudiantes aprenden y desarrollan su personalidad a través de una participación activa en experiencias de servicios organizados que afrontan necesidades actuales de la comunidad.
- b) Está integrado en el curriculum académico de los estudiantes o provee un tiempo estructurado al alumno para pensar, hablar o escribir acerca de lo que él hace y observa durante la actividad de servicio.
- c) Proporciona ocasiones a los estudiantes para aplicar en situaciones reales de la vida de sus propias comunidades (barrios, pueblos o ciudades) aquellos conocimientos y habilidades que han aprendido recientemente en la escuela.
- d) Mejora lo que se enseña en la escuela extendiendo el aprendizaje del estudiante en la clase al ámbito comunitario.
- e) Contribuye a desarrollar un sentido de cuidado y de ayuda para con los demás. (Alliance for Service-Learning in Education Reform).

Por todo ello el Aprendizaje-Servicio resulta ser no sólo una tipología de programas sino una verdadera filosofía de educación.

Incluyendo innumerables formas en que los estudiantes pueden realizar servicios significativos a sus comunidades y a la sociedad mientras se implican reflexionando o estudiando sobre lo que hacen, el Aprendizaje Servicio refleja la creencia de que la educación debe estar vinculada a una responsabilidad social y que el aprendizaje más efectivo es el que está activamente conectado a la experiencia y sobre todo cuando ésta participa de un significado de utilidad social.

En nuestra opinión la vertiente de servicio como voluntariedad y responsabilidad social es la que dota de significado humanístico a esta experiencia y la que encaja en la fundamentación que estamos tratando de dar desde nuestra aportación aquí como actitudes y comportamientos prosociales, en la medida en que el estudiante entra en una vivencia fundamental de la creencia de que su desarrollo y su aprendizaje está íntimamente (y dialécticamente decimos nosotros) ligado *a y para los demás*.

En general los programas del aprendizaje-servicio se estructuran en dos ámbitos: los promovidos desde la escuela y aquellos basados en la comunidad.

Como personas implicadas directamente en el ejercicio del Service Learning, queremos destacar tres roles definidos:

1. El estudiante cuya edad y nivel de estudio puede variar según los diversos Proyectos.
2. El Monitor Voluntario, persona adulta (muy frecuentemente en jubilación) especialista en alguna habilidad u oficio, que presta atención directa al estudiante, sea personal, física y de presencia directa y mediante asistencia telefónica.

3. El Técnico Asesor, especialista vinculado a la materia o contenido del Proyecto que puede dirigir y asesorar.

La prosocialidad y el service-learning

Como *definición* de los comportamientos prosociales se parte de la siguiente:

Aquellos comportamientos que, sin la búsqueda de recompensas externas, extrínsecas o materiales, favorecen a otras personas, grupos o metas sociales y aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva, de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales o sociales consecuentes, salvaguardando la identidad, creatividad e iniciativa de las personas o grupos implicados. (Roche, 1991).

Categorías y ventajas

A partir de las categorías iniciales de Strayer, Wareing-Rushton (1979) y Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, King (1979), proponemos las que siguen, correspondientes a una elaboración más amplia y precisa, acorde con nuestra definición (Roche, 1991):

- 1. Ayuda física:** Una conducta no verbal que procura asistencia física a otras personas para cumplir un determinado objetivo, y que cuenta con la aprobación de las mismas.
- 2. Servicio físico:** Una conducta que elimina la necesidad a los receptores de la acción de intervenir físicamente en el cumplimiento de una tarea o cometido, y que concluye con la aprobación o satisfacción de éstos.
- 3. Dar y Compartir:** Dar objetos, ideas, experiencias vitales, alimentos o posesiones a otros.
- 4. Ayuda verbal:** Una explicación o instrucción verbal que es útil y deseable para otras personas o grupos en la consecución de un objetivo.
- 5. Consuelo verbal:** Expresiones verbales para reducir la tristeza de personas apenadas o en apuros y aumentar su ánimo.
- 6. Confirmación y valorización positiva del otro:** Expresiones verbales para confirmar el valor de otras personas o aumentar la autoestima de las mismas, incluso ante terceros (interpretar positivamente conductas de otros, disculpar, interceder, mediante palabras de simpatía, alabanza o elogio).
- 7. Escucha profunda:** Conductas metaverbales y actitudes, en una conversación, que expresan acogida paciente pero activamente interesada en los contenidos y objetivos del interlocutor.
- 8. Empatía:** Conductas verbales que, partiendo de un vaciado voluntario de contenidos propios, expresan comprensión cognitiva de los pensamientos del interlocutor o emoción de estar experimentando sentimientos similares a los de éste.
- 9. Solidaridad:** Conductas físicas o verbales que expresan aceptación voluntaria de compartir las consecuencias, especialmente penosas, de la condición, status, situación o fortuna desgraciadas de otras personas.

10. Presencia positiva y unidad: Presencia personal que expresa actitudes de proximidad psicológica, atención, escucha profunda, empatía, disponibilidad para el servicio, la ayuda y la solidaridad para con otras personas y que contribuye al clima psicológico de bienestar, paz, concordia, reciprocidad y unidad en un grupo o reunión de dos o más personas.

Cuando nos introducimos específicamente en la prosocialidad, hemos de definirla como algo más que la pura cooperación en la que se da puntualmente una distribución tanto de beneficios como de costos. En efecto, la prosocialidad en sentido estricto requiere la decidida actuación de un iniciador que invierte costes personales con la ausencia de recompensas exteriores anticipadas o simplemente previstas.

Entre los resultados de la conducta prosocial en las relaciones interpersonales, se encuentran los siguientes efectos caracterizadores:

- Previene e incluso extingue los antagonismos y violencias, al ser incompatibles con ellos.
- Promueve la reciprocidad positiva de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales y de grupo.
- Supone la valorización y atribución positivas inter personales.
- Incrementa la autoestima y la identidad de las personas o grupos implicados.
- Dota de salud mental a la persona mediante un aumento de las emociones positivas y disminución de las negativas.
- Probablemente mejora la percepción en las personas con tendencias pesimistas.
- Alimenta la empatía interpersonal y social.
- Aumenta la flexibilidad y evita el dogmatismo, gracias a la actitud empática.
- Estimula las actitudes y habilidades para la comunicación, mejorando su calidad.
- Aumenta la sensibilidad respecto a la complejidad del otro y del grupo.
- Estimula la creatividad y la iniciativa.
- Modera las tendencias dependientes.
- Refuerza el auto-control ante el afán de dominio sobre los demás.

Todos estos efectos ven aumentada su eficacia debido a que, por su naturaleza intrínseca, al igual que algunas otras conductas positivas relacionales, las acciones prosociales tienden a hacerse recíprocas con resultados multiplicadores en las diversas interacciones.

Si analizamos la relación entre el Service Learning y la Prosocialidad, expresada según las definiciones de las categorías señaladas, podemos observar que existe una interrelación muy estrecha.

En la experiencia del Service Learning, el estudiante y los monitores de los diversos proyectos intercambian recíprocamente Ayuda Física, Servicio Físico, y Ayuda Verbal (Cat. 1, 2 y 4 categorías de prosocialidad).

Hay también un Dar y Compartir experiencias mutuas. (Cat. 3)

Es también indudable que, implícitamente, hay un intercambio de Confirmación y Valorización Positiva del Otro (Cat. 6) pues el Monitor del Proyecto, por el carácter voluntario de su servicio, ejercer respecto al alumno o alumnos a su cargo, una verbalización positiva a medida que éstos van mostrando

logro en los aprendizajes, siempre envuelta su relación de un conocimiento y descubrimiento mutuo, lo que actuar, sobre todo, a favor de la autoestima de los estudiantes.

El monitor adulto voluntario podrá experimentar también un sentido de utilidad social que puede beneficiar en las etapas de retiro o jubilación.

Es especialmente importante esta contribución del Service Learning en el proceso de estructuración de la personalidad del alumno (autoestima) y que puede actuar como única vía alternativa eficaz cuando el sistema escolar clásico no lo logra.

Además puede constituir una verdadera fuente de motivación para el aprendizaje en general. Es decir, el alumno desmotivado para las tareas escolares, a partir de una buena relación personalizada con el Monitor adulto, puede sentirse acogido y genuinamente interesado en la tarea que a veces por su carácter integral (no parcializada), por su novedad tecnológica brindada por un especialista experimentado, y por el significado de utilidad social, resulta ser fuerte mecanismo impulsor y motivador para otras reas de la escolarización.

Sería deseable que tanto los Monitores Voluntarios como los Técnicos Asesores, ofrecieran una garantía para actuar como modelos en la comunicación interpersonal, especialmente ligada a la Escucha profunda y Empatía (Cat 7 y 8). Cuando no hubiera garantía de ello, sería recomendable que la Organización del Proyecto proveyera de una curso previo de Auto-Formación en estas actitudes y habilidades de Comunicación de Calidad (Roche, 1995) para que pudieran a su vez vehicularse a los estudiantes mediante la vía de la identificación con el modelo y el ejercicio puntual de las mismas.

A través de ello, los estudiantes deberían sentirse, gracias a los espacios personalizantes de esta experiencia, acogidos, escuchados y comprendidos.

La experiencia debería proporcionar un sentido conjunto de complicidad entre el Estudiante y Monitor especialmente, respecto al objetivo social que están realizando, expresando este último su satisfacción por esa tarea y experiencia, en lo que significa de solidaridad para con los receptores directos del servicio comunitario. (Cat. 9)

Y por último, los integrantes activos de esta experiencia habrían de constituirse en agentes de prosocialidad en todas las relaciones humanas de la experiencia, promoviendo concordia, reciprocidad y unidad con los destinatarios, salvaguardando siempre la identidad, creatividad e iniciativa de las personas o grupos implicados. (Cat. 10)

Ámbitos y contextos educativos. Los inventarios de comportamientos prosociales

La aplicación del Modelo UNIPRO, desde 1982, ha proporcionado, lógicamente, informaciones muy útiles para la adecuación teórica y práctica. Uno de los avances, entendemos, lo ha supuesto la constatación de que los comportamientos prosociales son controlados o facilitados no solamente por hábitos, actitudes, estados disposicionales o rasgos de personalidad, sino por los contextos en donde se vive o se actúa.

Así por ejemplo, los comportamientos prosociales que un chico puede realizar en una clase (donde está sujeto a una posición, orden, reglas, etc.) no son los mismos que los que puede activar en el patio o en un campamento de verano.

Por otra parte, los agentes educadores, en continuada relación con los chicos pueden prever qué tipos de comportamientos prosociales serían posibles o podrían preverse en un contexto determinado. Esa previsión es muy importante desde el punto de vista de las posibilidades de optimización del Programa, puesto que pueden facilitar las expectativas de ocurrencia de tales comportamientos deseados.

Hemos trabajado en la elaboración de *inventarios o repertorios de comportamientos prosociales* más frecuentes o posibles en distintos contextos muy próximos al escolar. Una ventaja adicional es que el profesor puede seleccionar algunos de ellos en concreto, como objetivo o meta a conseguir a lo largo de un curso, por ejemplo.

Dentro de la línea de funcionalidad del Programa estos inventarios aplicables fuera del contexto escolar, como pueden ser campamentos de verano y clubes deportivos, se caracterizan por ser contextos integrales para la educación no-formal de la persona.

Con ello también queremos dar apoyo a la idea de que las disciplinas escolares como Educación Física, los viajes, salidas, excursiones... son ideales para la educación integral de la persona y, concretamente, para la optimización de la Prosocialidad.

Nuestra pretensión es que un inventario como éstos pueda servir a los profesores en particular y a los educadores en general como paradigma que permita explorar otras posibilidades de trasladar su contenido a otros contextos y situaciones.

Los inventarios son básicamente de carácter observacional sobre conductas espontáneas producidas por los sujetos tanto en situaciones normales como en situaciones provocadas para el caso.

Los ítems que componen estos inventarios proceden de una selección progresiva a partir de la pasación y entrevista a profesores, maestros y alumnos de las edades correspondientes, que han respondido, primero, a sugerir comportamientos representativos de cada categoría y después a la valoración del grado de representatividad de las listas finales obtenidas.

Este consiste en una lista de los comportamientos prosociales más frecuentes o posibles en un contexto espacial y temporal vinculado a la clase, al patio o recinto escolar y a la edad de los alumnos.

Otros inventarios responden a la necesidad de adaptarse a un ambiente diferente con unas condiciones de convivencia distintos de los habituales que pueden hacer surgir unos comportamientos prosociales, muy necesarios para una mejor superación y adaptación a los cambios de su entorno.

Nosotros sugeriríamos la elaboración de Inventarios adecuados a cada rea o ámbito de Proyecto de Service learning. Se trataría de ámbitos educativos menos formales y muy integrales de la vida del alumno.

Desarrollo y optimización educativa de la prosocialidad. El modelo UNIPRO

A continuación detallamos un esquema de la estructura del Modelo unipro para la optimización educativa de la Prosocialidad en la perspectiva de lo que entendemos que debería ser una preparación previa de los alumnos para la asignación de un Proyecto *Service-Learning*.

El modelo corresponde a una aproximación globalizadora y compleja de la conducta humana, acorde con unos planteamientos humanísticos.

Estructura de programa: factores IPROS, UPROS, niveles y sesiones

Factores ipro (i)

Denominamos en este Programa Ítem prosocial o “IPRO” a una acción puntual que pone en práctica uno de los cinco factores (I) del modelo en cualquier momento de la acción educativa.

El Programa ofrece normas o pautas educativas que desarrollan cada uno de los cinco factores.

Factores upro (U)

Denominamos “Unidades prosociales o “upros” las actividades educativas estructuradas que se desarrollan a lo largo de un tiempo preestablecido o sesión, para promover o ejercitar un factor (u) del modelo. Estas unidades o sesiones pueden ser específicas o relacionadas.

Sesiones específicas

Las sesiones específicas son aquéllas preparadas con el fin exclusivo de aplicar el Programa de Prosocialidad y que, habitualmente, ocupan el espacio de las clases de ética o tutoría u otras orientadas a la formación humana o a la convivencia social.

Niveles de incidencia

Estas sesiones específicas actúan a tres niveles:

- la sensibilización cognitiva,
- el entrenamiento o ejercicio,
- la aplicación a la vida real.

En general, sería preferible que todas las sesiones específicas trabajaran en cada uno de estos tres niveles aunque la proporción entre ellos sea desigual dependiendo del factor que se esté trabajando y de la edad de los alumnos.

Por ejemplo, en el ciclo inicial o parvulario predominará, probablemente, el tiempo dedicado al ejercicio y a la aplicación a la experiencia real sobre la sensibilización cognitiva que se verá facilitada, precisamente, por aquéllas.

En ciclos superiores, en cambio, será fundamental la dedicación a la sensibilización cognitiva.

Sesiones relacionadas

Las sesiones relacionadas son clases en número limitado correspondientes a materias o disciplinas del ciclo en las cuales al mismo tiempo en que se imparten sus contenidos (lenguas, ciencias sociales, experimentales, literatura, matemáticas, educación física, educación visual y plástica, arte, etc.) se asumen de ellos temas e incluso experiencias y objetivos que, puntualmente, ponen en relieve algún factor U del modelo.

Actividades en casa

Se refiere a aquellas actividades que tienen una repercusión directa en las familias de los alumnos, ya sea antes o después de la sesión en clase. Con ellas se pretende ensanchar al máximo el entorno educativo, mediante una implicación de éste en el Programa.

Hay que tener en cuenta la complejidad inicial que podría suponer el número elevado de las variables que constituyen el mismo, pero en todo caso ha primado el poder componer una organización poliédrica con varias vías para abordar una educación integral de la persona.

Factores

Los factores, pues, que se relacionan a continuación constituyen los elementos del Modelo teórico que están en la base de todo el Programa educativo para la optimización de la Prosocialidad

Estos son quince: diez factores U y cinco Factores I. Estos últimos se dirigen especialmente a los educadores que los introducirán, sobre todo, en forma de pautas educativas e ítems prosociales.

FACTORES U	FACTORES I
1. Dignidad y valor de la persona. Autoestima y heteroestima. El yo. El otro. El tú. El entorno. Lo colectivo. La sociedad.	11. Aceptación y afecto expresado.
2. Actitudes y habilidades y de relación interpersonal. La escucha. La sonrisa. Los saludos. La pregunta. Dar gracias. Disculparse.	
3. Valoración positiva del comportamiento de los demás. Los elogios.	12. Atribución de la prosocialidad
4. Creatividad e Iniciativa prosociales. Resolución de problemas y tareas. Análisis prosocial de las alternativas. Toma de decisiones personales y participación en las colectivas.	
5. Comunicación. Revelación propios sentimientos. El trato. La conversación.	
6. Empatía interpersonal y social.	
7. La asertividad prosocial. Auto-control y resolución de la agresividad y de la competitividad. Conflictos con los demás.	13. Disciplina inductiva.
8. Modelos prosociales reales y en la imagen.	
9. La ayuda. El servicio. El dar. El compartir. Responsabilidad y cuidado de los demás. La cooperación. Reciprocidad. La amistad.	14. Exhortación a la prosocialidad.
	15. Refuerzo de la prosocialidad.
10. Prosocialidad colectiva y compleja. La solidaridad. Afrontar dificultades sociales. La denuncia social. La desobediencia civil. La no violencia.	

Aplicación de un Programa

Tipos de sesiones

Para poder tener plena garantía de la operatividad del módulo se propone un Programa Standard de distribución de las sesiones con los alumnos.

Nuestra orientación va encaminada a que se cumplan unos requisitos previos de compromiso por parte del Centro escolar para poder garantizar una óptima aplicación del Programa Prosocial.

Requisitos

- Duración del Programa: Dos años consecutivos.
- Un profesor coordinador del Programa para toda la escuela.
- Un profesor referente para cada clase participante.

	1º AÑO	2º AÑO
Sesiones específicas	30	30
Sesiones relacionadas	30	30
Actividades en casa	30	30
Fiestas		
Salidas. Visitas		
Actos deportivos		
Viajes		

Como módulo previsto se parte de la realización de una sesión de cada tipo por semana en un calendario útil de 30 semanas.

Las **sesiones específicas** serán impartidas en cualesquiera de las disciplinas siguientes: *ética, civismo, religión, gimnasia, tutoría o asamblea*, por el profesor encargado de estas materias. (podrían ser impartidas, también, entre dos profesores de estas materias).

Las **sesiones relacionadas** serán las clases de todas las demás disciplinas, *inspiradas y preparadas desde la prosocialidad*. Por tanto impartidas por los profesores correspondientes a cada materia. Las 30 sesiones relacionadas resultan de un total de su distribución entre las demás materias (lengua o literatura propia, lengua extranjera, ciencias, plástica o arte, matemáticas, etc.). Por lo tanto cada materia impartir entre **3 y 8 sesiones relacionadas** anuales.

Las **Actividades en Casa** serán preparadas y solicitadas por el profesor referente.

Es deseable que tanto las sesiones específicas y relacionadas como las actividades en casa que corresponden a un mismo factor y objetivo se realicen dentro de un mismo período de tiempo (una o dos semanas).

Las fiestas, salidas, viajes y actos deportivos, serán ocasiones vitales e integrales para una preparación y realización desde la prosocialidad. Se prever optimizar prosaicamente las: relaciones interpersonales

con los compañeros, con personas a encontrar, además de incidir en una lectura prosocial del objetivo de la fiesta, salida, visita o acto deportivo.

Técnicas y actividades en la aplicación del programa UNIPRO

En esta parte, después de una breve presentación teórica de cada factor, se proponen actividades diversas para su optimización presentadas en forma de Fichas.

A realizar en las distintas sesiones tanto específicas como relacionadas, organizadas y clasificadas según los diez factores **UPROS** del Modelo.

Las actividades se clasifican:

- Según el proceso:

Las actividades que se proponen están ordenadas siguiendo un proceso para que el alumno llegue a alcanzar los objetivos que se proponen.

Éste es:

1. Sensibilización cognitiva:

Donde se da a conocer a los alumnos el objetivo (de la variable concreta) y se motiva a conseguirlo. Esto se realiza de modo muy explícito, claro, y conciso, explicando y justificando las ventajas de esa meta.

2. Ejercicio y entrenamiento:

Donde se pone en práctica de manera simulada y puntual en la propia sesión las secuencias de acciones que expresan o significan el objetivo que se quiere alcanzar, dando la oportunidad de experimentar las cogniciones, emociones o resultados que suscitan tales acciones.

3. Aplicación a la vida real:

Donde se planea y prevé, la actuación real y voluntaria, en el centro escolar, en la calle y en casa, de ciertas acciones deseables correspondientes al objetivo de la variable que se está trabajando. Esto permite integrar vivencias reales de los alumnos para llegar a su interiorización.

Técnicas utilizadas

Para la elaboración de las actividades se han utilizado técnicas variadas. Estas técnicas, muchas ya habituales en la actividad docente, se introducen según las distintas sesiones. Comoquiera que no están representadas en cada una de las variables, detallamos a continuación el conjunto de las mismas a fin de que los profesores puedan escoger, si lo desean, otras variantes a las propuestas.

Entre las técnicas usadas para la **Sensibilización Cognitiva:**

- Consignas. Explicación de Objetivos. Lecciones. Lecturas. Ilustración Audiovisual. Historias. Cuentos. Debates
- Puestas en Común. Lluvia de ideas. Análisis de Alternativas.
- Resolución de Problemas.

Entre las técnicas para el **entrenamiento o ejercicio:**

- Redacciones. Ejercicios. Toma de Decisiones. Premios. Lectura y Análisis de imágenes.
- Actividades plásticas y visuales, confección de murales, dibujos, fotografías, videos, televisión, cine...

- Actividades de expresión escrita: sopa de letras, crucigramas, jeroglíficos...
- Exposición oral por parte de los alumnos.
- Role playing o representación teatral.
- Juegos.
- Trabajos a partir de noticias reales.
- Audiciones musicales, de canciones...
- Resolución de problemas.

Entre las técnicas para la **Aplicación a la vida real:**

- Tareas a casa. Lectura y Recorte de noticias. Registros.
- Cuadernos de Observación de Prosocialidad.
- Anecdotarios. Diarios. Entrevistas. Encuestas.
- Estudio de casos.
- Sesiones familiares de TV.
- Sesiones familiares de Análisis y participación.

Resiliencia y aprendizaje-servicio

El concepto de Resiliencia

Dr. Aldo Melillo

Integrante del Centro Internacional de Investigación y Estudio de la Resiliencia de la Universidad Nacional de Lanús

La resiliencia puede entenderse como la capacidad del ser humano de afrontar las adversidades, superarlas y salir aún fortalecido de ellas.

Factores de riesgo y factores protectores

Desde el punto de vista de la aplicación del enfoque epidemiológico a los fenómenos sociales, surgen dos enfoques complementarios:

1. El enfoque de riesgo: se centra en la enfermedad, en el síntoma y en aquellas características que se asocian con una elevada probabilidad de daño biológico, psicológico o social.
2. El enfoque de resiliencia: describe la existencia de escudos protectores que impiden que los riesgos actúen linealmente, atenuando sus efectos negativos y aún transformándolos en factores de superación de la situación difícil.

Factores de riesgo

Se denomina factor de riesgo a cualquier característica o cualidad de una persona o comunidad que se sabe va unida, a una elevada probabilidad de daño para el sujeto o su entorno.

Factores protectores

Son las condiciones del sujeto o de su entorno, capaces de favorecer el desarrollo de los individuos o grupos y, en muchos casos, de superar los efectos de circunstancias desfavorables. Pueden ser:

- **externos**
 - ◆ *Familia extendida*
 - ◆ *Apoyo de un adulto significativo*
 - ◆ *Integración social*
 - ◆ *Integración laboral*
- **internos**
 - ◆ *Autoestima elevada*
 - ◆ *Seguridad y confianza en sí mismo*
 - ◆ *Facilidad para comunicarse*
 - ◆ *Empatía*

Los factores protectores constituyen la resiliencia. Esta puede presentarse en el sujeto individual, en la familia o el grupo, y en la comunidad.

La resiliencia se produce en función de procesos sociales e intrapsíquicos. Se trata de una trama o tejido entre el sujeto y su entorno humano a lo largo de la vida, con lógicos altibajos.

No se nace resiliente, ni se la adquiere “naturalmente” en el desarrollo. Depende de ciertas cualidades del proceso interactivo del sujeto con los otros humanos. Este proceso es responsable de la construcción del sistema psíquico humano.

Siempre existe un **otro u otros significativos** para que se produzca la construcción de la resiliencia. El otro significativo debe reunir las siguientes características:

- **presencia** junto al sujeto, en las buenas y en las malas.
- **amor incondicional**, que no excluye los límites necesarios.
- **estimula y gratifica afectivamente** los logros, la creatividad, la iniciativa, el humor.
- **ayuda** a resolver los problemas sin suplantar la acción del sujeto.
- **capacidad** para asimilar nuevas experiencias y para manejar las situaciones y las relaciones de la vida de un modo genuino y espontáneo.

El otro significativo, corresponde a lo que Winnicott llama **suficientemente** bueno, donde “suficientemente” alude a que no es perfecto y no absorbe la potencialidad del sujeto.

El niño inicia su vida antes de nacer, en el espacio psíquico de la madre, cuando ésta lo acepta y lo nombra, de allí que la protección y la adversidad son previas al nacimiento. El niño crece, además, en el espacio psíquico de la cultura a la que pertenece. Por lo tanto, el desarrollo de la mente de los seres humanos depende de lo que el sujeto recibe y/o encuentra en su entorno, fundamentalmente de los otros humanos que lo rodean.

Pilares de la resiliencia

La resiliencia se construye sobre los siguientes pilares:

- **Autoestima**

Es el aprecio que el sujeto siente hacia sí mismo. Depende de: la secuencia identificatoria con la madre, el padre, los hermanos, la familia extensa, los amigos, docentes, figuras de la cultura, etc; del reconocimiento y cuidado recibido, y del balance narcisístico. Este último deviene en autoestima; si está deteriorado, casi siempre puede repararse por la acción de otro.

El psicoanalista H. Kohut llama “transformaciones del narcisismo” al desarrollo consistente de la autoestima, que produce determinados logros:

- ◆ *CREATIVIDAD, entendida como la capacidad de generar condiciones de vida aptas para los deseos y ambiciones del sujeto, “crear” las condiciones de satisfacción en el mundo.*
- ◆ *EMPATÍA, capacidad para acceder, de manera privilegiada, a la experiencia mental del otro, facilitándose el vínculo con los demás.*
- ◆ *SENTIDO DEL HUMOR, capacidad que coloca al sujeto en una suerte de nivel superior, neutraliza la conciencia crítica y genera una suerte de sereno triunfo interior.*
- ◆ *ACEPTACIÓN DE LA FINITUD DE LA EXISTENCIA Y SABIDURÍA, que permiten una actitud estable frente a la vida y a los semejantes.*

- **Moralidad**

El sistema de valores del sujeto surge del proceso identificatorio del niño, conforma su conciencia moral (Superyo e Ideal del Yo) que, consciente o inconscientemente, le marcan

lo que puede y lo que no puede hacer como resultante primero de las relaciones con los progenitores y luego con todos los que le transmiten las pautas morales de la cultura en que vive.

Podemos definirla, como la consecuencia de extender el deseo personal de bienestar a todos los semejantes, y la capacidad de comprometerse con valores. Es la base del buen trato hacia los demás. En su constitución el ejemplo de los otros es determinante.

- **Humor**

Es la capacidad de encontrar lo cómico en la propia tragedia.

“Su esencia consiste en ahorrarse los afectos a que habría dado ocasión la situación y en saltarse, mediante una broma, la posibilidad de tales exteriorizaciones de sentimientos” (Freud).

Sirve porque produce una descalificación (desautorización) relativa y generalmente transitoria, de ciertos contenidos superyoicos o pertenecientes a los ideales del yo, y también de la realidad adversa.

- **Creatividad**

No es un don ni una rara condición, es parte de la naturaleza humana y depende de cómo se desarrolla el sujeto. **Es la capacidad de crear orden, belleza y finalidad a partir del caos y del desorden.**

Fruto de la capacidad de reflexión; su origen está ligado al juego del niño, que no es sólo imaginativo; también le sirve para apuntalar sus objetos y situaciones en el mundo real. Le permite desplazar al exterior sus miedos, angustias y problemas, dominándolos mediante la acción. Por ello es fundamental su fomento por parte de los padres, cuidadores y educadores.

- **Introspección**

Es el arte de preguntarse a sí mismo y darse una respuesta honesta, es tributaria del desarrollo equilibrado de la relación del “yo” con el “superyo-ideal” del “yo” del sujeto.

Pone en juego la autoestima del sujeto. Si esta es negativa y el “yo” es víctima de una exacerbada crítica interna o está agobiado por las exigencias de sus ideales, no puede darse una respuesta honesta porque lesiona aún más su autoestima. Se defiende, entonces, rechazando cualquier interrogante que ponga en peligro su precario equilibrio; por ejemplo, el joven cooptado por un grupo de adictos no puede reconocer honestamente su mala elección porque necesita el reconocimiento del grupo, aún a costa de su salud.

- **Capacidad de relacionarse**

Es fundamental por la necesidad que tiene el ser humano de la relación con el otro para mantener el suministro afectivo que requiere la autoestima del sujeto.

Un desequilibrio narcisista, por déficit o exceso, lo puede dificultar:

- ◆ La baja autoestima lleva al sujeto a pensarse como no merecedor de la atención de los otros, algo que su propia reticencia al contacto termina por confirmarle cuando los demás optan por no aproximarse a él.

- ◆ *La exagerada autoestima, cuando es defensiva y sirve para obturar carencias importantes, provoca un alejamiento disfrazado de soberbia, omnipotencia, autosuficiencia, rasgos que ahuyentan a los otros.*

Cuando la relación con esas instancias es adecuada, no sólo se desarrolla la capacidad de relacionarse, sino que se instala en plenitud lo que constituye el siguiente pilar: la capacidad de tener iniciativas.

- **Iniciativas**

Tiene que ver con el gusto de exigirse y ponerse a prueba en tareas progresivamente más exigentes.

- **Independencia**

*Se define como el saber fijar límites entre uno mismo y el medio con problemas; poseer la capacidad de mantener distancia emocional y física sin caer en el aislamiento. **Se basa en un adecuado desarrollo del principio de realidad, que permite juzgar una situación externa prescindiendo de los deseos íntimos del sujeto.***

El amor de un niño o un adolescente por sus padres u otras personas cercanas, o el temor de perder el amor de ellos, los obliga a negar, consciente o inconscientemente, la realidad penosa que pueden estar viviendo con ellos, quedando atrapados en situaciones de abuso o violencia.

- **Capacidad de Pensamiento Crítico**

Es un pilar de segundo grado, fruto de la combinación de todos los otros pilares; permite analizar críticamente las causas y responsabilidades de la adversidad que se sufre, cuando es la sociedad en su conjunto la responsable de lo que se enfrenta. Ocurre cuando, superando la queja común, uno se propone modos de enfrentarlas y cambiarlas.

A este nuevo pilar llegamos a partir de criticar el concepto de adaptación positiva o falta de desajustes que en la literatura anglosajona se piensa como un rasgo de resiliencia del sujeto.

Las fuentes interactivas de la resiliencia

De acuerdo a Edith Grotberg (1997), para hacer frente a las adversidades, superarlas y salir de ellas fortalecido o incluso transformado, los niños toman factores de resiliencia de cuatro fuentes donde el “yo tengo” despliega el soporte social del sujeto; el “yo soy” y “yo estoy” alude a las fortalezas intrapsíquicas del sujeto; y el “yo puedo” a las habilidades para la vida.

Yo Tengo

1. Personas alrededor en quienes confío y que me quieren incondicionalmente.
2. Personas que me ponen límites para que aprenda a evitar los peligros o problemas.
3. Personas que me muestran por medio de su conducta la manera correcta de proceder.
4. Personas que quieren que aprenda a desenvolverme solo.
5. Personas que me ayudan cuando estoy enfermo o en peligro, o cuando necesito aprender.

Yo Soy

1. Una persona por la que los otros sienten aprecio y cariño.

2. Feliz cuando hago algo bueno para los demás y les demuestro mi afecto.
3. Respetuoso de mí mismo y del prójimo.

Yo Estoy

1. Dispuesto a responsabilizarme de mis actos.
2. Seguro de que todo saldrá bien.

Yo Puedo

1. Hablar sobre cosas que me asustan o me inquietan.
2. Buscar la manera de resolver mis problemas.
3. Controlarme cuando tengo ganas de hacer algo peligroso o que no está bien.
4. Buscar el momento apropiado para hablar con alguien o actuar.
5. Encontrar a alguien que me ayude cuando lo necesito.

El concepto de resiliencia aporta una mayor comprensión y conocimiento **empírico** de los factores que protegen al sujeto de los efectos deletéreos de las malas condiciones del ambiente humano y social que lo rodean. Permite el diseño de métodos prácticos de promoción de dichos factores, para asegurar un desarrollo favorable que prevenga la aparición de enfermedades físicas o mentales.

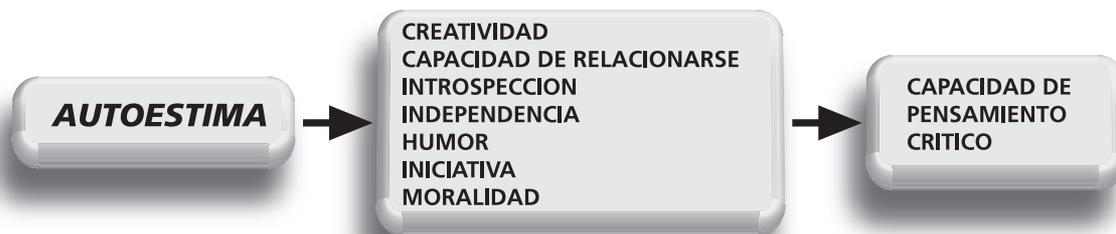
¿Cómo se desarrolla la resiliencia?

Un pilar de la resiliencia es la autoestima, que se desarrolla a partir del amor y el reconocimiento del bebé por su madre y padre; es en ese vínculo que empieza a generarse un núcleo resiliente en el sujeto.

Por supuesto que pueden ocurrir distintos procesos, más o menos favorables, que van trazando diferentes destinos. Por ejemplo: la muerte de la madre antes de los seis meses es un peligro real y concreto para la vida del bebé, si alguien no ocupa en plenitud ese lugar dado el grado de dependencia del niño. Por ello, la continuidad del vínculo afectivo es necesaria para lograr que el sujeto logre una autoestima consistente.

Este primer pilar de la resiliencia está en la base del desarrollo de todos los otros: creatividad, independencia, introspección, iniciativa, capacidad de relacionarse, humor y moralidad.

Luego, describimos una suerte de síntesis superior de todos los pilares de la resiliencia en la capacidad de pensamiento crítico, que representa algo así como una vuelta del sujeto singular a la trama social en que vive; lo lleva a constituir grupos con una identidad determinada, que al comienzo puede ser de oposición para luego transformarse en hegemónica.



La resiliencia se pone de manifiesto cuando, frente a una adversidad de cualquier índole que hiera al sujeto, éste produce como defensa una escisión de su yo. Se produce, como dice Cyrulnik, un “*oxímoron*”, una articulación de opuestos, herida y reparación, que evolucionan juntos con predominio variable.

SUJETO ESCINDIDO POR EL TRAUMA O ADVERSIDAD



Desde ese momento, cobra fundamental importancia lo que el sujeto recibe de su entorno social. Puede recurrir a sus propias fortalezas para superar nuevas adversidades y si las supera, hablamos de un comportamiento resiliente; pero generalmente necesita el apoyo de otro. Necesita recurrir a la trama social para lograr un punto de apoyo, o directamente que alguien, percibiendo su penosa situación, se coloque en el lugar de *un otro auxiliador o significativo*.

El peso y dolor de los traumas y heridas de la vida se llevan siempre, en el mejor de los casos como malos recuerdos, pero la parte saludable de la personalidad donde cuentan los pilares de la resiliencia, permite que la vida transcurra.

El equilibrio alcanzado puede ser roto por una nueva adversidad, pero también puede ser recuperado desde las fortalezas interiores o desde el soporte de la trama social.

Podríamos decir que el concepto de “oxímoron” es equivalente al concepto de Freud de la escisión del Yo en el proceso defensivo.

Se trata entonces, de observar cómo el sujeto sobrelleva la adversidad construyendo una salida vital para superar el trauma. El "oxímoron" se vuelve característico de una personalidad herida pero resistente, que porta su parte sufriente pero puede ser feliz a pesar de todo; describe una patología del vínculo del sujeto con el mundo que habrá que restablecer, por eso un **otro** humano es indispensable.

¿Es posible que haya promoción de la resiliencia sin que se esté utilizando explícitamente dicho concepto?

La teoría y la práctica dicen que sí. Por ejemplo, los padres y/o cuidadores construyen resiliencia cuando sostienen con los niños o adolescentes una relación basada en un amor incondicional (que no significa exento de los límites adecuados), que se expresa en sus actos cuando favorecen la autoestima y la autonomía, estimulan la capacidad de resolver problemas y de mantener un buen ánimo en situaciones adversas, e instalan un clima de afecto y alegría. También ocurre en el caso de docentes o miembros del equipo de salud, cuando incluyen en su tarea conductas del tipo antedicho, es decir, se preocupan por su tarea y sobre todo por los destinatarios de ella.

En este sentido, podemos utilizar el concepto de resiliencia como un dispositivo analizador de la institución investigada, extendiendo libremente el concepto de analizador, tal como lo describieran R. Lourau (1969) y G. Lapassade (1969) en sus análisis de instituciones. Ellos denominaban analizador a lo que permite revelar la estructura de la institución, provocarla u obligarla a "hablar" y se referían básicamente a individuos. En nuestro caso, se trata de un concepto que, introducido en el examen de un programa o institución, permite una evaluación del mismo, desde su p

Libros sobre resiliencia en español

- Aldo Melillo y Néstor Suarez Ojeda (comp.) *"Resiliencia – Descubriendo la fuerza del alma"*, Buenos Aires, Paidós, 2001.
- Cyrulnik, Boris *"La maravilla del dolor - El sentido de la resiliencia"*, Buenos Aires, Paidós, 2001.
- Stefan Vanistendael y Jacques Lecomte, *"La felicidad es posible"*, Buenos Aires, Paidós, 2002.
- Michel Manciaux (comp.), *"La resiliencia: resistir y rehacerse"*, Barcelona, Editorial Gedisa, 2003.
- Cyrulnik, Boris *"Los patitos feos – La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida"*, Barcelona, Editorial Gedisa, 2002.
- Cyrulnik, Boris, *"El encantamiento del mundo"*, Barcelona, Editorial Gedisa, 2002.
- Henderson, Nan y Milstein, Mark, *"Resiliencia en la escuela"*, Buenos Aires, Paidós, 2003.

La resiliencia relacional: aproximaciones y desafíos para los proyectos de aprendizaje-servicio

Lic. Paula Luengo Kanacri

Grupo Nexo- Tucumán

Como punto de partida deseamos señalar que esta breve presentación es fruto de algunas reflexiones que fuimos articulando, como equipo de trabajo, en base a experiencias propias y a la interpretación de las experiencias de otros.

Conociendo los proyectos de aprendizaje-servicio hemos constatado la posibilidad, ya en marcha a nivel institucional y más macroestructural, de ofrecer este “trampolín de lanzamiento” que hace saltar a instituciones enteras del anonimato de la adversidad sufrida, al protagonismo de la reconstrucción del tejido social.

Intentaremos delimitar ciertas conexiones desde la Psicología sobre todo entre los aportes emergentes del concepto de **resiliencia**, específicamente de la resiliencia relacional y algunos aspectos de la praxis de los proyectos de aprendizaje-servicio en Argentina, para finalmente exponer algunos desafíos que nacen de estas posibles conexiones.

Nuestro “contexto adverso”

“El mundo es incomparablemente más rico de lo que lo ha sido nunca por lo que respecta a su capacidad de producir bienes y servicios”, lo que hace posible “mantener una población mundial varias veces más numerosa que en cualquier otro período de la historia del mundo”. Además, “la humanidad es mucho más instruida”, se ha creado “una tecnología revolucionaria que avanza sin cesar” que ha revolucionado el transporte y las comunicaciones hasta el punto de que prácticamente ha “eliminado el tiempo y la distancia”. Ahora bien: “¿Cómo explicar, pues, que el siglo no concluya en un clima de triunfo por ese progreso extraordinario e inigualable, sino de desasosiego [...] y de desconfianza hacia el futuro?”

(Hobsbawm, E.: *Historia del siglo XX*, 1998).

Todos sabemos que en el modelo social de hasta mediados del siglo pasado, el Estado era una figura clave en la construcción de un espacio de sentido para el conjunto de los individuos y de las instituciones. Tal como señala Tiramonti¹ la escuela estuvo asociada a este espacio común como portadora de una propuesta universalista, y ocupaba un lugar simbólico para la entrega del sentido de la cultura. No nos detendremos aquí, en los diferentes intentos explicativos de los nuevos posicionamientos del Estado en la estructura social, sólo nos sirve referirnos a este fenómeno para situar a los proyectos de aprendizaje-servicio en un momento de quiebre paradigmático y pragmático, también en el campo sociológico. Los cambios en este sentido son tan determinantes que hay algunos que llegan incluso a hablar de la “declinación de la idea de sociedad” o de la muerte de lo social (Dubet y Martuccelli)².

1 Tiramonti, Guillermina, (2003) Estado, Educación y Sociedad Civil: Una relación siempre cambiante. En Tenti (comp) *Los Desafíos de la Universalización de la Escuela Media*. Buenos Aires, IIPE/OSDE, 2003.

2 Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998) *¿En qué sociedad vivimos?*. Buenos Aires, Losada, 1998.

Compartimos con Giroux y Freire el rechazo por la pretensión de neutralidad de la escuela y su supuesto principio igualitario, rechazo que es compartido - como sabemos- por toda la escuela crítica. Pero, al mismo tiempo y a través de estos dos autores, nos atrevemos a situar a las experiencias de aprendizaje-servicio como un dato demostrativo de que las instituciones escolares tienen un potencial de resistencia, son capaces de crear e intervenir con su accionar e incluso pueden llegar a modificar las estructuras sociales dominantes.

Aquí cabe entonces que nos preguntemos: si la solidaridad es un nuevo emergente en el ámbito del sistema educativo (alrededor de 5000 proyectos de Escuelas Solidarias en Argentina, ya en marcha no es un detalle) **esta transformación** ¿no estará unida a nuevos paradigmas que van surgiendo para explicar la necesidad del ser humano de vincularse significativamente con otros y de "resilir" no sólo individualmente sino comunitariamente?

Desde sus orígenes la Psicología señalaba las condiciones adversas que provocaban los factores de riesgo, y sus consecuencias negativas sobre el desarrollo de niños y adolescentes. Los consecuentes programas de intervención psicosocial estuvieron teñidos por la idea de negatividad intra y extra psíquica que la experiencia de carencia producía como desajuste en el desarrollo normal de las personas.

Ante la constatación de que no todas las personas sometidas a situaciones traumáticas o de carencia (afectiva, económica, social, etc.) desarrollaban tales predicciones de patologías psíquicas, se comienza desde un sector de las disciplinas humanas a estudiar el fenómeno de la **resiliencia** con creciente sistematicidad.

El concepto une aspectos claves de los relacionales que anteriormente mencionábamos y abre la brecha a la explicación de ciertos recursos humanos disponibles, si bien no suficientemente estudiados, que en el ser humano pueden generar estructuras psíquicas o fuerzas psíquicas momentáneas capaces de hacerlo resistir ante situaciones de adversidad y, aún más, salir fortalecido de las mismas.

Es en esta última parte del concepto que deseáramos posar nuestra mirada esta vez, por la extrema vinculación que tiene con las capacidades desarrolladas a través de la puesta en marcha de las actitudes prosociales que los proyectos de aprendizaje-servicio ponen como fundamento. La tesis central es que, en definitiva, la "apertura al otro" en aquel estado cualitativo de auténtica apertura, es la que desarrollaría estados de resiliencia relacionados con la resistencia a situaciones de adversidad y los instalaría a nivel comunitario, como efecto multiplicador.

María Angélica Kotliarenco en su **Estado de Arte en Resiliencia**³ menciona los diferentes contenidos que los autores dedicados a esta línea de investigación dan al tema. Algunos de ellos ponen el acento en un factor de adaptación al medio desde una lógica más cercana a la inspiración conductista. Preferimos acercarnos a la visión aportada por Rutter, que el Dr. Melillo⁴ retoma y enfatiza. Define resiliencia como un "conjunto de procesos sociales e intra psíquicos que posibilitan tener una vida sana viviendo en un medio insano". La resiliencia, por ende, ni se tiene, ni se adquiere naturalmente en el desarrollo, depende de la interacción del sujeto con otros seres humanos; interacción responsable de la construcción y reconstrucción del sistema psíquico humano y, por ende, social.

Algunos autores afirman que el enfoque en resiliencia es un aporte a un cambio de paradigma

3 Kotliarenco, M.A. (1997) **Estado de Arte en Resiliencia**. Santiago de Chile, CEANIM, 1997.

4 Melillo, A. y Suárez Ojeda, N. (2001) **Resiliencia, descubriendo las propias fortalezas**. Buenos Aires. Paidós, 2001.

epistemológico, ya que considera al individuo como agente de su propia ecología y constructor social. Un individuo que no sólo carece o se enferma sino que es capaz de sanarse a sí mismo y a su entorno. A lo que nosotros agregaríamos: es capaz de sanarse a sí mismo porque sana a su entorno.

La **resiliencia comunitaria**, de hecho, ha sido uno de los aportes específicos realizados por los investigadores latinoamericanos en resiliencia. No es casualidad, a nuestro entender, que nuestra mirada continental sobre la realidad busque siempre espacios o explicaciones comunes, rescate el valor de la construcción social del conocimiento y de los estados de salud mental. Nuestra propia historia, nuestro devenir marcado de adversidad, nos ha llevado a mirar, diríamos, epistemológicamente desde la comunidad, desde lo social.

El sistema educativo como nuestro “contexto adverso”

Para el presente análisis pondremos el acento en la experiencia de adversidad social que podría definir a nuestro sistema educativo actual y a la macro realidad de la actual situación argentina y latinoamericana.

La experiencia de exclusión social que grandes franjas de nuestra población están viviendo a nivel estructural, los alarmantes indicadores de deserción escolar, la ruptura entre la escuela y el mundo del trabajo que generan una frustración ya instalada en las representaciones mentales de las nuevas generaciones, nos hacen recurrir al concepto de **Violencia Política**,⁵ como concepto explicativo del tipo de adversidad que nuestros chicos y jóvenes hoy están atravesando. Violencia política es la ejercida por las estructuras políticas que dañan y agreden el desarrollo integral de las nuevas generaciones, no otorgando las necesarias condiciones y oportunidades para que éstas se expresen y participen socialmente.

Basil Bernstein discutió los enfoques que buscan responsabilizar a la familia en la decodificación y asignan a la escuela un rol preponderante en la tarea de superación de la situación deficitaria, a la cual se ven enfrentados los niños en situación de pobreza.⁶

Detengámonos, entonces, en el nodal concepto de **resiliencias relacionales**, por su peculiar y posible vínculo con proyectos educativos inspirados en el aprendizaje-servicio.

Resiliencias relacionales

María Cristina Ravazzola lúcidamente profundiza en el concepto de resiliencia relacional poniendo el énfasis en las **resiliencias familiares**. Para nuestro análisis tomaremos algunos aspectos que son perfectamente extrapolables del ámbito familiar al ámbito escolar:

Aquí se rompe la linealidad de la causalidad determinista de ciertas escuelas psicológicas. Es posible construir resiliencias según concepciones sistémico ecológicas desde los distintos grupos sociales e instituciones de la comunidad. Tal como los considera Bronfenbrenen, la escuela “sería” un nicho contextual para el aprendizaje de las competencias sociales.

Froma Walsh prefiere definir las cualidades que potencialmente son necesarias para hablar en términos de **relaciones** que favorecen la resiliencia:

5 Programa Kusiska Wawa (1997) *Project description for Bernard van Leer grant application* Promudeh, Lima, 1997. Documento interno.

6 En Kotliarenco, op.cit.

- Reconocer los problemas y situaciones que hay que enfrentar.
- Comunicar abiertamente acerca de ellos.
- Registrar recursos personales y colectivos existentes.
- Organizar y reorganizar estrategias y metodologías tantas veces como sea necesario, revisando y evaluando los logros y las pérdidas.

“La metáfora de la resiliencia nos permite ampliar los enfoques terapéuticos a enfoques psicosociales y ganar en humildad buscando alianzas de redes ampliadas en lugar de culpables a quienes castigar”

Desde la prosocialidad

De Beni presenta el desarrollo de programas que promuevan actitudes y/o conductas *prosociales*, como el necesario antídoto moral-relacional para huir de la anomia. Las actuales conceptualizaciones en prosocialidad ponen el énfasis en la gratuidad de dichos comportamientos o actitudes finalizadas a ayudar a otra persona o grupo. Se trata de modos de pensar y de comportamientos socialmente deseables, que a menudo reclaman un “sacrificio” o “privación” de parte del sujeto actuante de la conducta prosocial, con una intención explícita de reducción de desigualdades, injusticias, dolores y formas de violencia.

Nos parece oportuno, entonces, destacar que el desarrollo de actitudes prosociales como expresión conductual del principio explicativo relacional, pueden verse fortalecidas en la ejecución de los proyectos de aprendizaje-servicio, preponderantemente porque ayudan a los sujetos, que aplican en sus contextos reales la apertura al “otro”, a desarrollar factores de resiliencia comunitaria que tarde o temprano incidirán en la configuración de sus resiliencias personales. Se asume como prioritaria, desde el altruismo, la adversidad del otro y desde allí se fortalece la propia existencia y se construye desde la propia adversidad.

La resiliencia implica un fenómeno que puede ser promovido, mientras que la invulnerabilidad del individuo se considera un rasgo intrínseco al sujeto y que éste sufre de manera pasiva, como pasiva es la respuesta de su entorno. Así surgen un conjunto de investigadores enfocados en determinar los factores protectores que inciden en la adaptación positiva de sujetos en condiciones de adversidad. Últimamente, el análisis estaría centrado en la búsqueda de modelos que ayuden a promover y desarrollar resiliencia en programas sociales (movimiento que inicia en los '60).

Hay, entonces, tres ejes fundamentales:

- La **noción de adversidad**, trauma, riesgo o amenaza al desarrollo humano. Francisca Infante señala que la definición de adversidad es cultural y habría que especificarla en todas las investigaciones
- La **adaptación positiva** o superación de la adversidad.

- **Proceso dinámico** entre factores emocionales, cognitivos y socioculturales que influyen sobre el desarrollo humano..

Mirando los proyectos de aprendizaje–servicio desde la resiliencia

I. **Adversidad en los proyectos de aprendizaje-servicio:**

- **Macro sistema educativo:**

*Podríamos detenernos largamente en demostrar con las más variadas estadísticas el tipo de “adversidad” que cruza a nuestro sistema educativo nacional en la actualidad. Señalaremos como ejemplo que en el conglomerado de 5 provincias que conforman el N.O.A. las estadísticas del INDEC acerca del proceso de escolarización en este último año indican que, como promedio, **sólo el 51%** del total de chicos (hasta los 15 años), continúan los estudios secundarios.*

Indicadores de deserción escolar y calidad educativa macroestructural, resultados de las evaluaciones de calidad educativa a nivel nacional, son otras de las fuentes avaladoras de cuanto podemos determinar hoy como adversidad en el sistema educativo argentino.

- **Micro sistemas institucionales:**

Cada vez que estamos frente a uno de esos 5000 proyectos de aprendizaje-servicio en nuestro país tenemos la impresión de encontrarnos y penetrar 5000 microcontextos de adversidad que, bajo diferentes formas, expresan la misma realidad de carencia estructural. Veamos algunos:

- ◆ *“...difícil contexto cultural condicionado por aislamiento geográfico, alumnos de hogares pobres, alto porcentaje de padres desocupados, aumento de porcentaje de trabajo infantil, etc.”*
- ◆ *“...zona sumamente carenciada, altos indicadores de abandono escolar por maternidad adolescente...”*
- ◆ *“Alto porcentaje de repitencia, atribuido a la imposibilidad de inserción laboral... mala alimentación de los chicos en barrios alejados del centro...”*
- ◆ *“Deficiente nutrición de los alumnos y sus entornos familiares”*
- ◆ *“Condiciones de vivienda precarias, falta de sistema de agua potable, alcantarillado y servicios de luz”*

2. **Adaptación positiva en proyectos de aprendizaje-servicio:**

Infante analiza la adaptación positiva desde el logro de expectativas sociales asociadas a una etapa del desarrollo o bien en los casos en los que no ha habido signos de desajuste. Existen, entonces, tres variables a tener presente:

- ◆ **Connotación ideológica** asociada con el concepto de adaptación. La misma tendría que darse en función de cada contexto. Mucho se puede discutir acerca de este proceso, desde el punto de vista psicológico, la adaptación es un indicador de la posición constructiva (y no pasiva) del aparato psíquico humano que configura las interrelaciones.
- ◆ **Heterogeneidad** en las distintas áreas (cognitiva, afectiva, actitudinal)

- ◆ **Variabilidad ontogenética**, a lo largo del ciclo vital. No "se es resiliente", más bien "se está resiliente". Sin embargo, consideramos que las intervenciones deberían apuntar a una franja completa del ciclo de vida humano, de modo tal de producir una resiliencia constante como respuesta adaptativa.

Edith Grothberg analiza los **Factores Resilientes** agrupados en tres grandes categorías:

- **Yo tengo** (apoyo)
- **Yo soy y yo estoy** (fortaleza intra psíquica)
- **Yo puedo** (adquisición de habilidades interpersonales y de resolución de conflictos)

En su trabajo de investigación, en este punto, se crean estrategias de promoción de acuerdo a los logros de las etapas evolutivas de Eric Erickson (básicamente: confianza básica, autonomía, iniciativa, sentido de industria, desarrollo de la identidad) señalando la importancia de contextualizar la promoción de la resiliencia dentro del ciclo de vida.

Elementos de ejemplificación:

Algunas variables de resiliencia que podrían considerarse en los proyectos de aprendizaje-servicio, en función de los alumnos involucrados		
YO TENGO	YO SOY Y YO ESTOY	YO PUEDO
<p>"1. Adultos significativos (rol de directivos, docentes y padres en el acompañamiento de los alumnos):"</p> <p>"2. Una institución educativa con identidad (revitalización del P.E.I.)"</p> <p>3. Redes de intercambio interinstitucional</p>	<p>4. Posibilitado de demostrar mi capacidad para realizar algo positivo y constructivo para mi comunidad, desde mis aprendizajes escolares (identidad)</p> <p>5. Motivado con el aprendizaje.</p> <p>"6. Comprometido con la comunidad (pertenencia). Protagonista y responsable de la implementación y mejoramiento de la tarea de servicio comunitario:"</p>	<p>7. Buscar creativamente soluciones a las necesidades de la comunidad.</p> <p>8. Trabajar en equipo para mejores y más perdurables respuestas.</p> <p>9. Crear un "clima institucional" de comunidad.</p>

El siguiente análisis está basado en los datos aportados por *El impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio en la calidad educativa* elaborado por Alba González y Pablo EliceGUI (CLAYSS):

YO TENGO

1. Adultos significativos: rol de directivos, docentes y padres en el acompañamiento de los alumnos:

Como se observa claramente en la experiencia de la Escuela Nro. 4-055 Presbítero Constantino Spagnolo de Junín, Mendoza, en el proyecto Prevención Sísmica-Alarmas Comunitarias, **"la participación**

de los docentes en actividades extra-clases antes de la implementación del proyecto se limitaba a cumplir las horas propuestas en la estructura curricular en un 85% (de un total de 101 docentes)". Tal como señala el informe "a partir del proyecto de aprendizaje-servicio los docentes se han involucrado en actividades extra-escolares para poder desarrollar los proyectos. Se ha logrado una mayor pertenencia a la Institución en el 70% de los docentes y se ha fortalecido su protagonismo en la elaboración de proyectos en equipo". Así se observa en lo referido a la participación de otros "adultos significativos" como los padres de alumnos: en 1997 en esta Escuela se señala que "éstos asistían sólo a reuniones de padres" y desde la aplicación del Proyecto "los padres se involucraron en las actividades con sus hijos y colaboraron con los docentes".

2. Una institución educativa con identidad (la revitalización del P. E. I.):

En la Escuela de Educación Media Nro. 3 "Fortunato Bonelli", San Nicolás, Provincia de Buenos Aires, el proyecto *Saber para servir: del anonimato al protagonismo*, muestra evidencias cualitativas en este sentido al señalar que la implementación del proyecto de aprendizaje-servicio: "dio una nueva dimensión al PEI de la escuela haciéndolo ejecutable y comprobable a partir del trabajo de los alumnos en el barrio, en otras escuelas y en la comunidad en general".

3. Redes de intercambio interinstitucional:

El ejemplo de la Escuela de San Nicolás citada previamente, aporta datos cuantitativos que evidencian el crecimiento progresivo del intercambio interinstitucional a partir de la aplicación del proyecto de aprendizaje-servicio:

"Cantidad de escuelas con las que se realizaron intercambios:

1998: 2

1999: 5

2000: 10

2001: 10 escuelas y 4 centros comunitarios municipales. Se realizan intercambios con escuelas de Bariloche, Neuquén, Junín de los Andes, Capital Federal y del distrito de San Nicolás".

Así plantean sus objetivos al finalizar el informe de evaluación del proyecto: "En el presente año, 2002, relevaremos todas las ONGs de nuestra ciudad, ya que no hay registro oficial de ellas y organizaremos un encuentro para que cada una explique a los alumnos su actividad y se registren voluntarios. Invitaremos a escuelas del distrito. Tenemos comprometido el apoyo de la Inspectoría y de los medios de comunicación".

YO SOY - ESTOY

4. Posibilitado de demostrar mi capacidad para realizar algo positivo y constructivo para mi comunidad, desde mis aprendizajes escolares (identidad):

En el Centro de Enseñanza Media Nro. 84, Viedma, Río Negro la puesta en marcha del proyecto "Panificadora solidaria", que se inició en 1997, "estuvo destinado a resolver las dificultades de los

alumnos de primer año, repitentes entre 2 y 3 veces". Así lo señalan sus gestores: *"Presentaban serios problemas de conducta y total desinterés por el aprendizaje. Sostenían que no tenía sentido estudiar, dado que ellos pertenecían a sectores sumamente carenciados y estaban seguros de que no tendrían posibilidades de inserción laboral. El problema detectado por el grupo fue la mala alimentación de los chicos de los barrios alejados del centro. En función de ello proyectaron equipar una panificadora en una escuela primaria con el objeto de fabricar pan para la comunidad educativa y barrios carenciados y, de esa forma, multiplicar lo aprendido"*.

El impacto en los alumnos, es definido en estos términos: *"Pudieron modificar sus códigos y su conducta, y aprendieron a resolver los conflictos y diferencias dialogando sobre ellas y buscando una alternativa conjunta, a punto tal que una de las adolescentes del grupo fue elegida por sus pares para integrar el Consejo de Convivencia. Uno de los mayores logros fue que querían seguir juntos para continuar con el proyecto, por lo que durante la vacaciones se ayudaron mutuamente a fin de poder rendir las materias adeudadas y menos uno, todos aprobaron el año"*. La posibilidad de demostrar que eran capaces de realizar algo constructivo para su comunidad, sin lugar a dudas, afianzó la identidad de estos adolescentes.

5. Motivado con el aprendizaje:

La Escuela Nro. 97 Aldea Las Pampas de Frontera de Río Pico, Chubut, con su proyecto *"Huertagránja y cooperativismo, otra ruta de aprendizaje"*, en lo referido al impacto en los alumnos, atestigua: *"manifestación progresiva de conductas solidarias. Entusiasmo y motivación hacia los aprendizajes. Aumento progresivo del interés, autonomía y actitud cooperativa de los alumno; creciente autogestión de los aprendizajes; paulatina regionalización de la propuesta de los proyectos áulicos e índices escasos o ausencia de repitencia y desgranamiento escolar"*.

6. Comprometido con la comunidad (pertenencia): protagonista y responsable de la implementación y mejoramiento de la tarea de servicio comunitario:

En la Escuela Superior de Comercio "Carlos Pellegrini" de la Ciudad de Buenos Aires, el Programa de Acción Solidaria que tiene su origen en el Programa de Reforma de la Universidad de Buenos Aires, se destacó durante todos estos años por el grado de continuidad y sistematicidad de la acción solidaria emprendida dentro de la currícula escolar; así lo señalan sus coordinadores: *"Los estudiantes se distribuyen en 14 proyectos diferentes, que abarcan actividades de apoyo escolar y recreativas, trabajo en instituciones para la tercera edad y para madres solteras, proyectos de primeros auxilios, campañas de prevención de enfermedades, y otras"*.

El compromiso comunitario de parte de los alumnos puede observarse nítidamente en el alto porcentaje de respuestas afirmativas a las diferentes variables que dan cuenta del protagonismo juvenil y la responsabilidad en la puesta en marcha del proyecto, entre otras: el 68% del alumnado señala haber participado activamente en los espacios a los que fue convocado, mientras el 74% señaló ser responsable en su trabajo y el 79% llegar puntualmente a las actividades de servicio.

YO PUEDO

7. Buscar creativamente soluciones a las necesidades de la comunidad:

Si entendemos a la creatividad como esa capacidad humana de inventar alternativas con los recursos disponibles a los conflictos o desequilibrios que la realidad impone por sí misma, entonces podremos comprender que la Escuela de Nivel Secundario Nro. 40 Explorador Ramón Lista de Resistencia, Chaco, con el proyecto *“Una escuela en donde se aprende a mejorar la vida de la comunidad”* ejemplifica claramente el desarrollo de creatividad institucional: *“esta escuela, ubicada en una zona sumamente carenciada de Resistencia, ha desarrollado más de 19 proyectos al servicio de su comunidad. Algunos de ellos son: huerta comunitaria, documentación de indocumentados, integración de la cultura indígena, informática para los niños del Jardín de Infantes, programa de promotores comunitarios de la salud, proyecto de recuperación de la identidad local, educación vial. Dado que uno de las principales causales de abandono de la escuela era la maternidad adolescente, surgió una iniciativa cooperativa entre las alumnas: organizaron su propia asociación y obtuvieron recursos para instalar frente a la escuela una Guardería, en la que las madres del turno tarde cuidan a los niños de las del turno mañana y viceversa. La escuela ha acompañado esta iniciativa con espacios para la educación sexual y las responsabilidades de la paternidad y maternidad”*.

Resiliencia relacional y el concepto de reciprocidad

Dada ya nuestra somera mirada desde la resiliencia a estas prácticas educativas emergentes, aunque no aún suficientemente sistematizadas, podemos ir sobre un concepto que a nuestro juicio puede ser central en la comprensión de la resiliencia relacional: **la reciprocidad, como calidad específica de la intersubjetividad**. El mismo determinaría algunos nuevos rumbos en la investigación para la acción de los proyectos educativos de servicio a la comunidad.

La Psicología en el siglo XX analizó la realidad intrapsíquica o los condicionamientos externos, descuidando el ámbito intermedio de las dinámicas interpersonales. Esta dinámica vendría a ser una tercera dimensión, algo que no es ni intrapsíquico, ni extrapsíquico, algo que ocurre **entre** el yo y el otro.

Esto, a nuestro entender, requiere la superación de una epistemología que concibe el conocimiento únicamente como representación de la realidad y duplicado de ella. Un modelo epistemológico dualista como este (sujeto-objeto, externo- interno, etc.) impide al acceso a cualquier realidad que esté en el medio. Algunos elementos emergentes en diferentes corrientes psicológicas acerca de esta **tercera realidad**, la reciprocidad, podemos observarlos principalmente en el aporte de las siguientes escuelas o teorías:

- a) Punto central en el **cognitivismo** es la noción de representación de la cual deriva la metáfora de la computadora como modelo de la mente. Últimamente esta idea de la mente como duplicado de la realidad ha sido puesta en tela de juicio por la teoría de los sistemas autopoieticos de Maturana y Varela **según los cuales las organizaciones biológicas y cognitivas no se limitan a representar o reflejar el ambiente circundante, sino que**

están en grado de producirlo e informarlo, es decir de darle forma y orden.

También desde las ideas de Vygotskij de "zona de desarrollo próximo" y de la idea de "estados mentales" de Popper se puede ir hacia conclusiones acerca de esta tercera realidad que está **en el medio**. La mente es esencialmente una interfaz, una línea limítrofe que se pone entre el mundo de los significados, de la cultura y teorías y el mundo de físico. Existiría entonces una realidad intermedia, entre ellas.

Vygotskij, describe que la mente humana madura la propia organización por medio de la interacción recíproca con los demás, con mentes diversas. El "reconocimiento recíproco" es considerado por Bruner como uno de los procesos psicológicos más importantes para la elaboración y el desarrollo del "sí mismo". Sin el reconocimiento recíproco no es posible el lenguaje, la negociación de los significados, el intercambio de interpretaciones; no es posible producir signos comunicables, capaces de hacer reconocibles las intenciones mentales que subyacen a las acciones.

De las investigaciones de Bruner surge un modelo antropológico muy útil para nuestra reflexión. En el autor el "otro", el contexto social y cultural, no son antagonistas del individuo, no lo contradicen, sino al contrario, constituyen los términos esenciales de un proceso mediante el cual él desarrolla la propia mente, se apropia de sí mismo y de sus potencialidades más escondidas.

- b) Está también, el **punto de vista sistémico** que retoma en cuanto a la Psicología muchos elementos de la cibernética, y desarrolla importantes avances en la terapia familiar. Aquí es central el concepto de "causalidad circular" y "circularidad de las relaciones entre sistemas". No se puede comprender a la persona y resolver sus dificultades prescindiendo del sistema social-relacional en el que vive. Watzlawick señala que las partes de un sistema no están relacionadas de manera unilateral y aleatoria. Se aleja del determinismo y va hacia el descubrimiento de la retroalimentación, en la que la causalidad depende de la interacción, interacción que depende de la influencia recíproca entre partes.
- c) Otra tendencia emerge de la **psicología del desarrollo**, que trató de comprender el desarrollo de la persona a partir de sus relaciones primarias. Se volvió famosa la afirmación de D.W.Winnicott "el niño no existe" (Winnicott, 1965). Según esta máxima, el niño no existe nunca como ser independiente, sino siempre en relación de dependencia con otra persona. Autores como Winnicott, Klein, Mahler, Fairbairn e Kernberg (y otros representantes de la **Teoría de las relaciones objetales**) describen en consecuencia el desarrollo de la persona como un progreso desde una dependencia simbiótica y total inicial, hacia una independencia de los demás cada vez mayor.
- Es significativo que también en el psicoanálisis, que desde siempre focalizó su atención en la experiencia subjetiva individual, hoy se empiece a delinear una **"teoría psicoanalítica intersubjetiva"** (con Paul Ricoeur a la cabeza).
- d) Quizá los más interesantes aportes por su novedad vengan del ámbito de la psicobiología y de la neurobiología (Damasio, 1995, 2000; Siegel 2001). Contradiendo un lugar común, que quiere netamente contraponer "naturaleza" y "cultura", acercamientos organicistas-biológicos

y relacionales-sociales, en el último decenio hubo numerosos estudios tendientes a demostrar exactamente lo contrario. En efecto, parece que las relaciones interpersonales tienen el poder de influir en modo significativo sobre el desarrollo de las estructuras cerebrales durante toda la existencia humana, y en especial en los primeros años de vida. Las relaciones con los demás, las experiencias cotidianas interpersonales, pueden contribuir a plasmar el cerebro humano, “provocando la activación de determinados circuitos, consolidando conexiones preexistentes y provocando la creación de nuevas sinapsis. Al contrario, la ausencia de estas experiencias puede llevar a fenómenos de muerte celular, en base a lo que fue definido como proceso de poda, que favorece la eliminación de los elementos que no son utilizados. Por lo tanto, el desarrollo del cerebro es un proceso de “experiencia-dependiente” (Siegel, 2001). Siegel teoriza en este contexto la existencia de una “mente relacional” y de una “neurobiología interpersonal”. En este ámbito de la investigación también se demostró que las relaciones interpersonales más adecuadas y funcionales para el desarrollo del cerebro son las que crean momentos de correspondencia, que tienen carácter de “reciprocidad”. Las funciones cerebrales y el desarrollo de la mente son activados mejor por interacciones en las cuales el adulto y el niño están en grado de reconocerse y de influenciarse recíprocamente.

Entonces, si hablamos del “nosotros” como una categoría emergente, si observamos en historias reales la capacidad de fortalecimiento de comunidades enteras a través de proyectos que hacen del servicio un verdadero aprendizaje ¿no será importante ahondar aún más en la posibilidad de resilir comunitariamente desde vínculos de reciprocidad para volver a darle a la Escuela su vocación de alma de la sociedad capaz de reconstruir el tejido social fragmentado?

Algunas conclusiones provisorias

Desafíos o preguntas que se abren después de lo anteriormente expuesto:

- Era bastante obvio partir de la constatación de que, efectivamente, los sujetos que se involucran en proyectos de aprendizaje-servicio son más resilientes. La gran pregunta era y es todavía ¿por qué lo son? y más aun ¿para qué lo son? Sobre todo porque, desde estas respuestas, se podría delimitar mejor aún el cómo aumentarla y fortalecerla. De esta manera, la escuela inspirada en un paradigma relacional podrá ser cada vez más ámbito de reconstrucción social en la actual adversidad de las cosas y actuar efectivamente desde una función preventiva.
- La resiliencia es relacional o no lo es. La sinergia “mi resiliencia-tu resiliencia” podría ser vista desde una lógica diferente a como la mayoría de los autores manifiestan en sus producciones sobre resiliencia. Es decir, dado que como sujeto o grupo me constituyo en significativo para un sujeto o grupo más vulnerable, puedo generar en mi individualidad o grupo de pertenencia la capacidad de resilir.

- Uno de los aspectos más interesantes del concepto de resiliencia es lo que llamamos, si nos permiten, una suerte de posible prevención secundaria o estructural. Casi todos los autores que consultamos y que han desarrollado más investigaciones en este tema, pusieron el acento en la función preventiva que la resiliencia produce, en cuanto sistematiza las condiciones necesarias para que se amortigüen los efectos nocivos de las situaciones de riesgo, o sea la prevención primordial, que se realiza antes de que emerja la patología o problema. Me parece interesante mirar un poco más allá, quizá a esa posibilidad de prevenir y producir una readecuación del sujeto aun en medio de esas condiciones adversas, como se da sobre todo en la franja etaria adolescente y posterior a ella.
- Mayor sinergia: Bronfenbrenner subraya la importancia de la continuidad y coherencia sobre el plano educativo entre todos los principales agentes de socialización, del espíritu de colaboración puede depender el desarrollo mismo de comportamientos cooperativos y solidarios a nivel colectivo. La ampliación de redes que vayan mostrando la experiencia de resiliencia relacional a nivel estructural puede llegar a ser un dato demostrativo de un cambio cultural y social.
- ¿Puede la resiliencia como constructo teórico inspirar efectivamente y significar un "plus" en conocimiento y en acción a los proyectos de aprendizaje-servicio?. Una intuición incipiente como respuesta es que podría serlo en la medida en la que se pueda ahondar en el concepto de resiliencia relacional y demostrar, sistemáticamente, el tipo de relación establecida entre los sujetos actuantes de un proyecto de aprendizaje-servicio con su entorno y a nivel institucional.
- proyectos de aprendizaje-servicio inspirados explícitamente en la metáfora de la Resiliencia, sobretudo desde el concepto de resiliencia relacional. La sistematicidad de las experiencias analizadas desde la resiliencia podría ser el primer paso para un trabajo de investigación-acción consistente.
- Influir en un cambio paradigmático: Del "pienso luego existo, al amo luego existo...y ¡resisto! (o sea soy resiliente)

"Dulces son los caminos de la adversidad"

Shakespeare

Capítulo II.
Qué es el aprendizaje-servicio

El aprendizaje de la solidaridad

Lic. Daniel Filmus

Director de FLACSO, Argentina

Me referiré a algunas cuestiones que tienen que ver con el marco conceptual del aprendizaje-servicio y con un tema muy puntual: el aprendizaje de la solidaridad.

No soy especialista en el tema de aprendizaje-servicio pero creo que me han invitado en relación con algunos conceptos que expuse en un artículo del diario Clarín. Este artículo fue una reacción, por decirlo de alguna manera, visceral o sentimental, respecto de la masacre de Littleton, en Estados Unidos, donde unos chicos, en un contexto de discriminación, ametrallaron a sus compañeros de estudios reivindicando a Hitler con su actitud, pues conmemoraban justamente su fecha de nacimiento.

Lo que más me había llamado la atención de este hecho y otros similares que habían ocurrido en Estados Unidos, tenía que ver con lo que manifestaron sus padres y maestros. Cuando les preguntaron si la situación no se podía prever al observar que esos chicos tenían actitudes pro nazis, contestaron que jamás se les había ocurrido que una cosa así podía pasar porque eran muy buenos alumnos. La pregunta, en última instancia, es qué es ser buen alumno. Si ser buen alumno significa al mismo tiempo resolver bien los problemas de matemática pero llevar una ametralladora y no aceptar la diversidad de los compañeros.

Al poco tiempo salió una contestación a mi artículo. Cuestionaba mi posición y se preguntaba cómo le podemos pedir esto también a la escuela. ¿Otra demanda a la escuela? ¿Que forme en valores, gente solidaria?. Terminaba diciendo: "Al César lo que es del César y a la escuela lo que es de la escuela". Todo esto desde la perspectiva de una persona sumamente respetable y progresista dentro del pensamiento educativo, que entendía que la demanda significaba una sobrecarga a la escuela.

A partir de ahí mi reflexión tuvo que ver con qué "es" esencialmente de la escuela. En este sentido quiero decir que, como marco conceptual respecto de todo lo que se ha tratado en estos Seminarios, lo central de la escuela es la formación del hombre. Es decir, la formación desde una perspectiva humanista. El alumno podrá saber o no matemática, desde luego, sería importantísimo que las supiera, pero fundamentalmente estamos formando personas en la construcción de la identidad, en la construcción de un modelo solidario, en la construcción de un país democrático. Y seguro que sin conocimiento, sin las competencias necesarias, no van a poder existir, pero no solamente. El artículo que escribí en Clarín empezaba con un texto de Adorno que decía que, si hay un objetivo en la educación, es que Auschwitz no se repita y mientras exista el peligro de que se repita y la intolerancia permanezca, no va a haber otro objetivo más importante. Cincuenta años después, con todo lo que pasa en el mundo, sin embargo, parece todavía necesario tener que justificar el papel de la escuela en esta dirección.

Es más, si bien siempre y desde su origen la escuela tuvo una incumbencia central en la formación de los valores (y en este sentido fue pensada la escuela pública y abarcativa de todos los sectores, en la dirección de los valores centrales que una sociedad tiene para legar a sus nuevas generaciones), el papel de la escuela hoy en la formación solidaria no tiene parangón respecto de lo que ocurrió históricamente hasta ahora.

Me refiero particularmente a América Latina. El último informe del Banco Interamericano de Desarrollo dice que cerca de la mitad de los niños menores de nueve años en América Latina y el Caribe viven en situación de pobreza, esto es 43 millones de niños. Este número ha venido aumentando desde mediados de los años '80 y se prevé que continúe aumentando en los próximos años. Nacidos en familias con escasos recursos, estos niños están marcados por la mala nutrición, por problemas de salud, falta de educación y de estímulos necesarios para su desarrollo adecuado. Con frecuencia fracasan en la escuela, lo cual los lleva a una vida de bajos ingresos y oportunidades limitadas, de manera tal que, al tener sus propios hijos, los ciclos se repiten en la llamada transmisión intergeneracional de la pobreza. Así empieza el último informe del Banco Interamericano de Desarrollo.

Si siempre fue importante la formación de la escuela respecto de la integración, para evitar la discriminación y promover la tolerancia, el servicio, la solidaridad, nunca más importante que en este fin de siglo donde las señales que muestran nuestras sociedades son de una fuerte exclusión.

Si tuviera que definir el lugar de la escuela hoy, diría que no es la escuela de los años '50, ni del '60 ni del '70, ni siquiera es la escuela de la Ley Nro. 1420. Nuestra escuela hoy es aquella institución que tiene como misión integrar aquello que la sociedad quiere expulsar. Históricamente lo integrador fue el trabajo. Incluso a principios de siglo los chicos no iban a la escuela pero se integraban socialmente por medio del trabajo. Hoy en día el trabajo pasa a ser cada vez más selectivo, discriminatorio y expulsa cada vez un porcentaje mayor de la población. No hay ninguna otra institución pública donde se encuentren los diversos, los diferentes. El servicio militar era otro lugar de encuentro que, por suerte, ya no existe más. El lugar donde el Estado está brindando pasaportes para la integración es la escuela. Y esta escuela tiene una tarea muy difícil porque tiene que integrar lo que la sociedad está expulsando por otros mecanismos.

No hace falta ser académico para ver lo que está ocurriendo respecto de la violencia. No es que la gente de hoy, nuestros chicos y jóvenes, sean más pobres que los chicos y jóvenes de la Argentina de hace cincuenta años. Quizás son igualmente pobres pero la diferencia está en que los de antaño eran pobres que venían de peor para mejor. Veían en su horizonte la posibilidad de una movilidad social ascendente, eran jóvenes que creían que estudiando iban a tener mayor número de oportunidades. No es lo mismo que los pobres que están yendo de mejor para peor. Esta es la primera generación donde los padres estamos viendo que es posible que nuestros hijos estén peor de lo que nosotros estábamos a su edad. Lo que muestran las encuestas es que los padres no están seguros de que sus hijos, por haber estudiado, vayan a acceder a mejores condiciones.

Los que históricamente se venían integrando, aunque estuvieran mal, tenían la perspectiva de la vida en sociedad, la perspectiva de una escuela, de un sindicato, de un trabajo, de un partido político, es decir de organizaciones para integrarse.

Los que están siendo expulsados se expresan violentamente. Si los trabajadores se expresan contra los empresarios y éstos contra el Estado, cada uno tiene un adversario. El que está siendo expulsado por la sociedad se expresa violentamente contra toda la sociedad y le da lo mismo tirar a un pobre del tren que quitarle la zapatilla a un chico. Esta violencia que nosotros vemos es la expresión de los

grupos que entran en estado de anomia. En este sentido, es necesario el aporte de la educación en servicio que tiene que ver con poder trabajar con estos sectores.

Todo esto presenta un panorama nuevo, distinto, donde efectivamente nuestros maestros están sobrecargados y donde claramente las responsabilidades que tiene que asumir nuestra escuela son cada vez más impropias. Cuando se les pregunta a los maestros que trabajan en sectores populares qué actividades desarrollan durante un día, no sabemos si se trata de un maestro o de un trabajador social. Las condiciones para poder trabajar en escuelas en esta doble condición son realmente muy difíciles, ya que, como vimos, integran lo que por otros mecanismos la sociedad está expulsando.

Quiero mencionar algunos obstáculos en nuestras escuelas para el trabajo en servicio o para la educación en solidaridad que se puede expresar a través del trabajo en servicio:

1- La concepción de diversidad. Nuestra escuela históricamente ha incorporado al diferente y lo ha hecho de una manera muy fuerte, pero el costo era disimular la diferencia. Nuestra escuela fue creada desde un Estado que todavía no tenía una Nación y fue ese Estado Nacional el que tuvo que incorporar hijos de inmigrantes que venían de otros países y tenían otras lenguas, el que tuvo que incorporar regiones muy diversas de la Argentina. A todos tuvo que hacerlos argentinos. Ello muchas veces no sumó las culturas originarias sino que lo que hizo fue crear un modelo de lo argentino y arrasar con las culturas originarias. Es interesante que el modelo ni siquiera era el de la Argentina, era el del Puerto de Buenos Aires, de la generación del '80. Ese era el modelo de Argentina que nosotros transmitimos. Las concepciones de la familia también pasaban por el estereotipo, frecuente en redacciones y libros de texto: el padre que viene del trabajo, de la oficina (aunque el 80% de la gente en ese momento vivía en el campo) el sillón, la madre, la pipa. Todo contribuía a un modelo de hacernos argentinos. Quienes éramos hijos de paraguayos, bolivianos, italianos, españoles y en la escuela nos llamaban ruso, bolita, paragua, teníamos vergüenza de esa originalidad y tratábamos de diluimos. Fusión de razas era fusionar a todos en uno que era el argentino. Hoy en día tenemos que transformar esto en que, justamente porque el otro es diferente, hay algo para aprender de él. Valorar la diversidad para construir valores comunes pero también respetar las particularidades de valores. Creo que eso es un obstáculo en la tradición de nuestra escuela donde pensábamos que porque teníamos el guardapolvo blanco todos éramos iguales. El guardapolvo generaba una imagen de igualdad pero detrás persistían diferencias que hoy es necesario revalorizar.

2- La escuela como una campana de cristal. La escuela como redentora se aisló de la sociedad. En la sociedad estaba lo nocivo, lo malo. La escuela era inmaculada. Esto fue favorecido principalmente durante los gobiernos militares. La escuela lejos de la comunidad, donde los padres no podían entrar, donde todos los problemas y aprendizajes se resolvían puertas adentro. Esto genera una escuela con poco contacto con la realidad, donde los chicos disocian entre la realidad y lo que aprenden en la escuela. Y eso no sólo tiene que ver con la solidaridad sino con todas las disciplinas. En algunas de las viñetas de Tonucci se muestra a los chicos que aprenden matemática pero que cuando salen a comprar algo traen mal el vuelto mientras que los chicos que venden cosas en la calle hacen operaciones muy complejas pero fracasan en la matemática de la escuela. Además hay una disociación entre lo que se aprende en la escuela y lo que se cree. Tonucci lo explica con un ejemplo muy claro:

Una madre le pregunta a su hijo: - ¿Vos qué creés, que la tierra gira alrededor del sol o el sol gira alrededor de la tierra? El chico le contesta: - El sol gira alrededor de la tierra. La mamá le dice: - Pero, ¿qué te enseñaron en la escuela? El chico: - Vos no me preguntaste qué te enseñan en la escuela sino qué creo yo.

3- El cambio exclusivamente encuadrado en el contenido curricular. Por ejemplo, este tema de la solidaridad estaría en una materia, Formación Ética y Ciudadana.. Mientras estaba en la secundaria esta asignatura cambió por lo menos cinco veces de nombre, es la disciplina que más cambió el nombre y los contenidos pensando que uno se hace más solidario, democrático, autoritario o egoísta porque le cambiamos una materia. El tema de la solidaridad se aprende como aprenden todo los chicos: no aprenden lo que les decimos sino lo que hacemos. Tanto el servicio como la solidaridad pueden ser aprendidas en la medida en que la escuela en su comportamiento cotidiano, en su práctica, lleva adelante estos valores. Esto me parece central.

4- Se enseña solamente lo que se puede evaluar. Se puede evaluar la memoria, la resolución de un ejercicio, pero es muy difícil evaluar la solidaridad. Y los alumnos saben que tienen que aprender exclusivamente las cosas que evaluamos. Por ejemplo: saben que la Plástica o la Educación Física importan poco porque como no tenemos mecanismos para evaluar rigurosamente la creatividad o las destrezas, eso no es importante.

5- Los mensajes sociales dominantes. Veamos un ejemplo: en la Argentina los chicos están en promedio en la escuela cuatro horas y frente al televisor más de cinco. ¡Qué diferencia hay respecto a los mensajes que transmiten una y otro, y la eficacia en la transmisión de esos mensajes!. Nadie es premiado por ser solidario, por su vocación de servicio, sino que la gente que tiene éxito, y por lo tanto aparece en televisión, lo tiene por otras razones. Los programas entretienen minusvalorando o castigando a aquellos que tienen más dificultades, aquellos que son más ingenuos, que tienen menores defensas. No sólo quiero caer sobre los medios de comunicación, me parece que la base del aprendizaje de los alumnos está en los comportamientos cotidianos. Saben que tienen que competir para ganar. En palabras de Manolito, personaje de la historieta Mafalda: "Nadie amasa fortuna sin hacer harina a los demás". Este es el aprendizaje que los chicos realizan cotidianamente.

Hace muy poco tiempo, en un artículo que escribí, retomaba algo que un selector de personal les decía a alumnos de un colegio secundario en la Capital Federal, a través de un relato: "Unos chicos de campamento, se fueron a bañar al lago, se desvistieron, entraron al lago y en eso apareció un oso. Dos chicos salen corriendo. Cuando pasan por el campamento, uno de los dos se detiene para ponerse las zapatillas.

El otro le dice: -¿Estás loco? ¿Pensás que con zapatillas vas a correr más rápido que el oso?. El compañero le contesta: -No quiero correr más rápido que el oso, quiero correr más rápido que vos."

Esta es la sociedad que el selector de personal les mostraba a los alumnos, la que estrecha el mercado de trabajo, que lo hace más competitivo, donde hay lugares para unos y no para otros.

Tuve la oportunidad de ver algunas experiencias de aprendizaje-servicio en Estados Unidos. Esas escuelas califican por la campana de Gauss y entran los que tienen las notas más altas. No se valora la nota individual sino la relación con los demás, hay que ser superior a los demás. Una escuela que por un lado enseña solidaridad, aprendizaje-servicio pero que por otro lado en su práctica cotidiana

fomenta que cada uno esté pensando no sólo que le vaya bien, sino que a los demás les vaya mal, es una escuela que presenta un mensaje esquizofrénico. Me parece muy importante tener esto en cuenta para no replicarlo.

El mayor aporte que puede hacer el aprendizaje-servicio, junto a la formación en valores, es trabajar sobre las causas de la desigualdad. No sólo es importante que el alumno tenga la oportunidad de tomar contacto con la pobreza, sino también con la situación del necesitado, ya que ahí hay una frustración porque no va a resolver el problema de fondo. Entonces también hay que trabajar para que tenga una mirada crítica con respecto a los mensajes de violencia de los medios de comunicación y respecto de la desigualdad.

En última instancia, vamos a estar muy contentos si los alumnos egresan habiendo aprendido las competencias que necesitan para desenvolverse en un mundo tan complejo como el de fin de siglo. Pero creo que todos los docentes vamos a estar verdaderamente satisfechos si somos capaces de formar jóvenes que puedan construir un mundo mucho más justo que el que nosotros les estamos dejando.

La educación para la solidaridad como política educativa

Dr. Juan Carlos Tedesco

Agradezco esta nueva oportunidad de compartir mis reflexiones con ustedes, que están trabajando tan activa y creativamente en este tema.

Yo quisiera proponer un aporte, en el sentido más general del tema que nos ocupa.

La pregunta es: ¿Por qué hoy tenemos que estar tan preocupados por el tema de la solidaridad al punto tal de transformarla en una política educativa? Esto hace diez o veinte años atrás no hubiera sido posible. Si bien había solidaridad y había ejemplos de este tipo, nadie hubiera concebido transformar esto en una política educativa. ¿Qué es lo que ha cambiado en la sociedad, para que tengamos que poner a la solidaridad en el centro de nuestras definiciones a nivel político?

Creo que lo que ha cambiado básicamente es la forma en la que estamos juntos. Por eso no es casual que se hable tanto de “aprender a vivir juntos”. El “aprender a vivir juntos” ha sido señalado como uno de los pilares de la educación del futuro. En el último informe preparado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors, él sostiene que para el futuro hay cuatro grandes pilares de la educación. Dos de ellos ya bastante conocidos por nosotros, y muy clásicos en la UNESCO, el aprender a “hacer” y el aprender a “ser”, pero se agregan dos: “aprender a aprender” y “aprender a vivir juntos”.

“Aprender a aprender”, porque vamos a estar obligados a aprender toda la vida, en este proceso de renovación acelerada del conocimiento. Y “aprender a vivir juntos”, porque “vivir juntos” ya no es una consecuencia natural del orden social. “Vivir juntos” es algo que tiene que ser construido conscientemente. En el capitalismo industrial tradicional había lo que Durkheim llamaba solidaridad orgánica. Es decir, la solidaridad salía del propio sistema. Estábamos obligados a vivir juntos porque todos éramos necesarios. Había explotadores y explotados, había dominantes y dominados. Pero el dominante y el dominado eran necesarios. Y, por lo tanto, tenían que estar juntos. En un lugar diferente de jerarquía pero todos adentro, todos incluidos.

En este nuevo capitalismo, empieza a producirse un fenómeno nuevo y muy grave, desde el punto de vista social, que es el fenómeno de la exclusión. Si uno se queda en la pura lógica de la economía y del mercado, una parte importante de la población se queda afuera, excluida. Sin vínculos. En la exclusión se rompieron los vínculos, no hay ningún contacto, el excluido no es necesario desde el punto de vista de la pura lógica económica. Entonces, para construir una sociedad, tenemos que incluir a los excluidos. Pero hay que hacerlo superando los determinismos de la economía y poniendo como prioridad la sociedad, no el mercado sino la ciudadanía. Y esto es lo que explica que hoy estemos obligados a poner en el centro de nuestra acción política, el tema de la solidaridad. Porque sólo con un esfuerzo consciente y masivo de solidaridad será posible superar estos determinismos de las lógicas del mercado que expulsan a una parte importante de la sociedad.

Por eso es que, hoy, hacer justicia no es lo mismo que en el pasado. La justicia ya no puede ser, como era en el pasado, esa acción que se hace a ciegas, de acuerdo con la imagen simbólica de la

mujer con los ojos vendados y con la espada en la mano. Y que le caiga a quien le caiga, sin saber a quién se la está aplicando. Eso puede valer para la justicia penal, pero no para la justicia social.

En la justicia social de hoy en día tenemos que saber a quién le estamos aplicando la medida. Porque si aplicamos la misma medida a todos, si lo hacemos cerrando los ojos, igual para todos, estamos siendo profundamente injustos. Hacer justicia hoy, es darles más a los que tienen menos, no lo mismo a todos. Y son tan personas los que están arriba como los que están abajo. Hay tanta necesidad de personalización, de reconocimiento de la individualidad, arriba como abajo. Entonces no podemos trabajar abajo con programas masivos, burocráticos, iguales para todos, y dejar las estrategias de educación personalizada, diferenciada, para los que están arriba. Esta necesidad de actuar focalizadamente, con personalización, es también hoy una necesidad de las políticas de justicia social.

La gran pregunta es ¿cómo se hace esto? Acá las dimensiones son muy diferentes. Desde la política económica hay necesidad de hacer ciertas cosas, así como desde la política social y desde la política educativa. Y una cosa es lo que se hace en el ámbito político macro y otra es lo que se hace en las instituciones pedagógicas a nivel micro. Es decir, la complejidad es muy grande.

Quisiera contar una experiencia que demuestra la importancia que tiene la dimensión política en esta estrategia. La experiencia la hizo un grupo de alumnos de EE.UU. y Europa para demostrar lo difícil que es enseñar solidaridad.

Se tomó un grupo de alumnos y se les pidió que dibujaran algo. El maestro recogió los dibujos, eligió uno al azar y dijo: "Este es el mejor; y como es el mejor, lo vamos a premiar con mil pesos". Llamaron al premiado para recibir el premio y el maestro le dice: "Tu compañero está muy enfermo y los padres no tienen recursos materiales suficientes para costear su terapia. ¿Vos estarías dispuesto a ceder tu premio para una colecta y poder ayudarlo?". En el 80 u 85 % de los casos los chicos aceptaron donar su premio y ser solidarios.

Pero la experiencia continúa. El maestro les pide a los alumnos que hagan un dibujo y les anuncia que el mejor va a ser premiado. Es decir que compiten sabiendo que hay un premio. Se repite la escena, se elige un dibujo al azar. Se llama al premiado, se le explica la situación del compañero enfermo y aquí los niveles de solidaridad bajan significativamente, al 20 o 25%. ¿Que nos está indicando esto?

Que hay una representación elemental, una concepción de la solidaridad, en esta sociedad individualista y competitiva, que relega la solidaridad a aquello que conseguimos sin esfuerzo. Sin haberlo hecho porque estamos compitiendo por lograr algo. Pero cuando tenemos algo que creemos que lo conseguimos porque somos los mejores, ahí la solidaridad desciende significativamente.

Esto nos pone ante el gran desafío cultural de trabajar sobre las representaciones, sobre los valores de nuestra población y sobre la idea de qué es lo que ganamos con nuestro esfuerzo y qué ganamos porque es el esfuerzo de todos. Qué es lo común y qué lo propio. Y trabajar en este nivel –todo lo sabemos, como educadores- es muy difícil. Esto no se hace de un día para el otro. Son tareas de largo plazo y tareas del conjunto.

También nos indica que lo más difícil es generar solidaridad en los que más tienen. Porque creen que lo que tienen, lo tienen porque se lo merecen, porque se lo han ganado y, por lo tanto, no están dispuestos a cederlo. Ahí es donde está el desafío más serio. Porque los que están abajo tienen ex-

perencias de solidaridad enormes. Lo que cuesta es conseguir que los que están arriba, los que están concentrando enormes riquezas, comiencen a darse cuenta de que algo de lo que se están apropiando no les pertenece, sino que nos pertenece a todos.

Esto nos da pie a un enfoque desde el punto de vista educativo, que creo que recupera las mejores tradiciones humanistas en educación. Para salir un poco de la retórica y pasar al terreno de las decisiones en política y en materia de estrategias pedagógicas, tenemos que apuntalar estos principios que sostenemos sobre bases teóricas firmes. Creo que el humanismo nos da una base para justificar buena parte de nuestras proposiciones en este campo. El humanismo consiste en superar los determinismos. El ser humano se diferencia de todas las especies animales porque supera los determinismos biológicos, los determinismos económicos, los determinismos culturales. Si no fuéramos capaces de superar las determinaciones de nuestra condición económica, de nuestra condición biológica y cultural, estaríamos reducidos a repetir nuestro origen. Y la historia de la humanidad muestra que esto es posible.

Esto es muy importante, hoy. Además de esta gran polarización económica, empezamos a asistir a un auge muy fuerte de teorías que tienden a decirnos que todo está determinado biológicamente. La biotecnología, el tema del genoma humano, tiene una gran potencialidad positiva en el sentido de que nos permitirá resolver muchas enfermedades. Pero potencialmente puede tener también un uso muy peligroso que consiste en decirnos: hay dos clases de gente, los bien dotados genéticamente y los mal dotados genéticamente. Por lo tanto, los que no están bien dotados genéticamente tendrán que aceptar pasivamente su condición. Ya hay ejemplos de esto, hay teorías como, por ejemplo, el último libro de Fukuyama, que intenta explicar lo que él llama “conductas desviadas” por factores genéticos.

Tenemos que instalar en nuestros docentes, en los futuros docentes y los actuales, una firme convicción respecto de la capacidad de aprendizaje de nuestros alumnos. Particularmente los alumnos pobres. Sin esta confianza como base, será muy difícil intentar procesos pedagógicos exitosos. Ustedes en este sentido son la mejor prueba. Aquí está el núcleo más importante, más firme de la nueva pedagogía. En este tipo de experiencia está, de alguna manera, la base del futuro pedagógico. Estas no son experiencias marginales, no están tocando un tema marginal como podía ser en el pasado. Hoy en día las experiencias que trabajan sobre la solidaridad están en el centro de lo que es la política educativa y las estrategias pedagógicas del futuro.

El último libro de Lester Thurow -un economista de Harvard-, llamado “Inventando riquezas”, es un análisis de cómo se crea la riqueza en el mundo. Plantea la situación actual y expresa: “Estamos ante un problema muy serio, que es este fenómeno de exclusión social, en el que una parte de la población queda totalmente al margen de los beneficios del crecimiento económico”. Y añade: “esto es económicamente posible, la sociedad puede seguir evolucionando y creciendo con la mitad de la población consumiendo”. No hay nada que, desde el punto de vista económico, haga inviable este proceso. Políticamente también es posible, porque ya tenemos en la historia de la humanidad muchas experiencias de autoritarismo y puede surgir alguna forma de autoritarismo que los mantenga disciplinadamente afuera. Pero, lo único que sucede, es que no es éticamente posible. Aquí lo único que puede hacer que esto no sea viable es que no lo aceptemos éticamente. Que no soportemos ética-

mente que una parte de la humanidad quede afuera. Y ese es el factor, desde la perspectiva de un economista, al cual hay que apostar. Está ahí la base, la última instancia, de la posibilidad de construir una sociedad en la que podamos vivir juntos.

El “aprendizaje-servicio” en el sistema educativo: el caso del estado de California, Estados Unidos

Dr. Wade Brynelson,

Subsecretario de Educación de California

Introducción

Aprecio profundamente la invitación del Ministerio de Cultura y Educación de la Argentina, y específicamente a la profesora María Nieves Tapia de Basílico, por poder efectuar la siguiente presentación en su II Seminario de Educación y Servicio Comunitario.

Entiendo que están comenzando el segundo año de este proyecto nacional de promoción del servicio a la comunidad como aprendizaje escolar [en adelante “aprendizaje-servicio”, según la denominación acuñada internacionalmente], especialmente en el nivel medio, y que estará presente en el currículum de las modalidades de Humanidades y Ciencias Sociales y de Ciencias Naturales.

En Estados Unidos, sólo uno de los cincuenta estados, Maryland, requiere obligatoriamente el aprendizaje-servicio para la graduación en la escuela media. En California dejamos la decisión de requerir o no un servicio comunitario o aprendizaje-servicio a cada uno de los aproximadamente mil consejos escolares locales. Actualmente, 54 distritos tienen requerimientos de servicio comunitario para la graduación, y 18 tienen requerimientos de aprendizaje-servicio. Además, 133 distritos escolares reciben U\$S 1.800.000 de financiamiento a través del “National and Community Service Trust Act” de 1993 (originalmente aprobada por nuestro Congreso en 1990). Acordaron establecer políticas de distrito que ofrezcan oportunidades de aprendizaje-servicio al menos una vez en cada una de las etapas entre los grados 5, 6-8 y 9-12, para tener un mínimo de tres oportunidades a través de los 12 años de educación básica.

¿Cuáles son las políticas y estrategias más efectivas para alentar el aprendizaje-servicio?

Políticas estatales

Hay numerosas políticas estatales que han sido críticas en hacer avanzar el aprendizaje-servicio en California. Muy recientemente, nuestro electo Superintendente de Instrucción Pública, Delaine Eastin, anunció públicamente los siguientes dos objetivos:

1. Para el año 2000, 25% de todos los distritos escolares de California (aproximadamente 250) ofrecerán a todos los estudiantes al menos una oportunidad de servicio educativo comunitario o aprendizaje-servicio en cada ciclo (K-5, 6-8, 9-12), para alcanzar un mínimo de tres oportunidades a lo largo de sus 12 grados de educación.
2. Para el año 2004, el 50% de todos los distritos escolares de California (aproximadamente 500) ofrecerán a todos los estudiantes al menos una oportunidad de aprendizaje-servicio en ciclo (K-5, 6-8, 9-12) para alcanzar un mínimo de tres oportunidades a lo largo de sus doce años de educación.

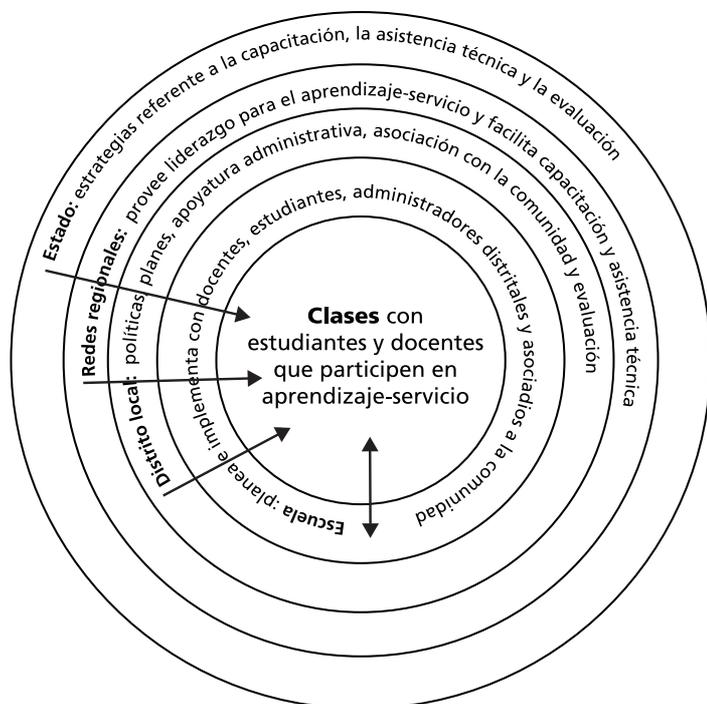
En orden a brindar asistencia a los distritos locales, a escuelas, estudiantes, docentes y comunidades para que puedan alcanzar estos objetivos, el Superintendente Eastin estableció un equipo estatal de aprendizaje-servicio de 30 personas, con representantes de todos los grupos necesarios para alcanzar estos objetivos. El equipo de trabajo ha organizado cinco encuentros de uno o dos días durante el año pasado, y hará ocho recomendaciones básicas en orden a alcanzar los objetivos fijados por el Superintendente. El progresivo "despliegue" del informe del equipo de trabajo durante los próximos meses hará prestar más atención al aprendizaje-servicio, incluyendo una comprensión más realista de lo que implica desarrollar exitosamente estrategias de aprendizaje-servicio en el nivel local.

Además, nuestro Departamento de Educación ha diseñado numerosos planes trienales para la Corporación para el Servicio Nacional (CNS), el organismo del gobierno federal que provee al Departamento de Educación de California (CDE) U\$S 2.2 millones de financiamiento anual para proyectos escolares de aprendizaje-servicio. La iniciativa de aprendizaje-servicio del CDE, conocida como "CalServe" (Servir a California), ha solicitado y recibido fondos especiales como parte de este financiamiento, para desarrollar el equipo de trabajo mencionado anteriormente. CalServe también recibió fondos especiales para ayudar a financiar una evaluación trianual de los programas de aprendizaje-servicio implementados más efectivamente en diferentes escuelas y distritos, en orden a determinar sus efectos en los estudiantes, las escuelas y sus comunidades.

Estrategias estatales

Nuestras estrategias más efectivas para apoyar el aprendizaje-servicio en California son aliados, cooperar y colaborar con otros que comparten (o que pueden potencialmente compartir) nuestros objetivos. Estas estrategias están graficadas en la figura 1 y descritas a continuación.

Figura 1: Estrategias para iniciativas de aprendizaje-servicio en California



Nota: Las flechas indican que los ítems afectan a todos los círculos que atraviesan.

Estrategias de asistencia técnica y evaluación a nivel estadual

1. El "Service Learning 2000 Center" de la Universidad de Stanford es responsable de la conducción de gran parte de la capacitación en aprendizaje-servicio del estado, durante cursos anuales de verano y a través del desarrollo de materiales.
2. La Comisión de California "Mejorar la vida a través del Servicio" (una comisión bipartidaria de 30 personas designadas por el Gobernador) ha desarrollado y actualmente está implementando un Plan Unificado Estadual. Este plan compromete a todos los planes de aprendizaje-servicio en escuelas (por ejemplo, CalServe), a los de aprendizaje-servicio en la educación superior, Americorps, VISTA y Senior Corps (todos los cuales tienen financiamiento de la National Service Corporation), así como a algunos otros asociados clave como los centros de voluntariado de los condados, para trabajar juntos en lo que respecta a la capacitación de los equipos locales, la asistencia técnica o en otras áreas de interés común.
3. La Academia de Liderazgo Escolar de California ha desarrollado y está implementando un módulo de un día para orientar a los directores de escuela y a los administradores del distrito acerca de qué es el aprendizaje-servicio y cómo pueden apoyarlo en sus escuelas y distritos.
4. La Fundación Kellogg asiste al CDE en el financiamiento de 40 entrenadores de aprendizaje-servicio, la mayoría de los cuales son docentes con experiencia en la implementación de aprendizaje-servicio así como en metodologías de enseñanza.
5. Las Asignaturas de Proyecto en Artes Visuales y Dramáticas, Escritura, Historia y Ciencias Sociales, Estudios Internacionales, Lenguas Extranjeras y en Educación Física y para la Salud de la Universidad de California han dedicado parte de sus capacitaciones intensivas de tres semanas para docentes a la comprensión y práctica de estrategias de enseñanza de aprendizaje-servicio. El CDE financia a un docente experimentado para que dirija cada una de estas capacitaciones.
6. El Centro de Investigación y Desarrollo de Aprendizaje-Servicio de la Universidad de Berkeley, California, trabaja con la planta del CDE en la promoción del aprendizaje-servicio como parte de la formación docente y las prácticas de pre-servicio en 13 colleges y Universidades responsables de la formación docente en California. El Centro también desarrolla líneas guía para implementar la evaluación del aprendizaje-servicio a nivel local y provee asistencia técnica a los evaluadores locales de los programas de CalServe.
7. La National Youth Leadership Conference financia anualmente una Conferencia Nacional de Aprendizaje-Servicio en colaboración con la conducción del aprendizaje-servicio en un estado. En abril de 1999, la Conferencia Nacional se desarrollará en San José, California, y quiero invitar a ustedes, líderes del aprendizaje-servicio en Argentina, a unirse con nosotros en la Conferencia.

Redes regionales, capacitación y asistencia técnica

1. Youth Service California (una organización sin fines de lucro dedicada a promover el servicio juvenil) provee asistencia técnica a 11 líderes regionales de aprendizaje-servicio.
2. Estos líderes, a su vez, coordinan un mínimo de tres eventos anuales de aprendizaje-servicio en regiones que agrupan a varios condados para los participantes en CalServe. Además, estos líderes regionales ofrecen capacitación básica en aprendizaje-servicio, especialmente a asociaciones sin financiamiento, y facilita asistencia técnica a los docentes que la solicitan, sobre el uso del aprendizaje-servicio como un método de enseñanza. A menudo los capacitadores de aprendizaje-servicio proveen la asistencia técnica solicitada.

Distritos locales y planeamiento escolar; implementación y evaluación

El CDE distribuye U\$51.800.000 para proveer de financiamiento a 36 asociaciones que abarcan 133 distritos escolares. 13 de ellos son nuevas asociaciones de aprendizaje-servicio entre distritos, escuelas y asociados locales que recibirán financiamiento por tres años. Las asociaciones deben aumentar su financiamiento propio como sigue:

- 10% del total de financiamiento durante el primer año
- 20% del total de financiamiento durante el segundo año
- 30% del total de financiamiento durante el tercer año

Estos fondos son competitivos y requiere de quienes lo solicitan desarrollar un plan de tres años que es calificado por dos evaluadores. Luego, los solicitantes con mejores calificaciones son entrevistados. Las calificaciones alcanzadas en el proyecto escrito y la entrevista son valoradas por igual, y los proyectos con las mejores calificaciones reciben financiamiento.

Después que un proyecto asociado local ha completado sus primeros tres años de financiamiento, es elegible para competir para un segundo período de tres años por un financiamiento sostenible. Tenemos 23 asociados de este tipo. Cada uno de estos asociados debe desarrollar políticas distritales consistentes con los objetivos del Superintendente para el año 2004, y debe planificar cómo solventar el aprendizaje-servicio una vez que su financiación se agote. Estas solicitudes deben tener fondos equivalentes, "un dólar por un dólar". Sus solicitudes son calificadas y sus representantes entrevistados; los asociados con mejores calificaciones son financiados.

¿Cuál es el impacto del aprendizaje-servicio en California?

En orden a contestar esta pregunta, voy a presentar fragmentos de *Evaluation of K-12 Service-Learning in California: Phase II Final Report*, que fue conducido por RRP (Research Policy Practice Internacional) por un período de tres años; el reporte final fue publicado en julio de 1998. Los resultados fueron abrumadoramente positivos, especialmente en las áreas del aprendizaje de los estudiantes y de las responsabilidades cívicas, así como en la asociación de la escuela con la comunidad.

Más que evaluar todos las 36 asociaciones de CalServe, RRP empleó un año (1994-95) determinando cuáles de las asociaciones habían implementado el aprendizaje-servicio suficientemente

bien como para ser incluidos en el estudio; determinaron que 12 asociaciones alcanzaban sus parámetros. En 1995-96, RRP produjo un informe centrado en cómo los docentes empleaban el aprendizaje-servicio, el posible impacto del aprendizaje-servicio en los docentes y sus puntos de vista sobre el impacto del aprendizaje-servicio en los estudiantes. El informe final presenta los resultados de la evaluación para 1996-97, que reunió información de 15 cursos en 14 escuelas en asociaciones de CalServe sobre el impacto del aprendizaje-servicio sobre estudiantes, docentes, escuelas y comunidades.

A continuación, se presenta la Síntesis Ejecutiva sobre impacto en estudiantes, docentes y asociados de la comunidad:¹

Impacto en los estudiantes

La información reunida durante el año escolar de 1996-97 y en el otoño de 1997 indica que el aprendizaje-servicio beneficia el aprendizaje de los estudiantes, sus actitudes hacia la escuela y la ciudadanía, su comportamiento en el servicio voluntario, y el crecimiento personal y social del estudiante. Se encontraron disponibles evidencias cuantitativas en 12 de los 15 lugares evaluados, y se obtuvo evidencia de campo en los 15 lugares.

Hallazgos cuantitativos

- Estudiantes de seis de los 12 cursos en los que se recolectaron datos cuantitativos mostraban diversas medidas de impacto educacional estadísticamente significativas, de moderado a altamente positivo, incluyendo pruebas en lenguaje, lectura y/o medida de compromiso en la escuela, sentido de su competencia escolar, realización de tareas en el hogar, y aspiraciones educacionales. Se encontraron resultados académicos positivos en cursos de escuelas de todos los niveles.
- Con dos excepciones, amplias mayorías de los estudiantes comprometidos en el servicio comunitario en cada lugar afirmaban que habían aprendido más en el curso que había incluido aprendizaje-servicio que en las clases típicas en su escuela. La mayoría decía que el aprendizaje-servicio había aumentado su interés en clase cuando fue empleado, y muchos indicaban que también había aumentado su interés en otras materias.
- Se registraron impactos positivos en la medición de las actitudes cívicas y sociales en nueve lugares. El aprendizaje-servicio parece haber tenido impacto positivo en las actitudes cívicas y sociales de cinco tipos: en la responsabilidad personal y social, la orientación laboral, comunicación, participación en servicio voluntario y liderazgo del servicio a la comunidad. Para una de las actitudes mensuradas -la aceptación por parte de los estudiantes de la diversidad cultural- hubo evidencia de impacto negativo en dos lugares y no hubo evidencia significativa en los restantes 13.
- Cuatro de cada cinco escuelas primarias tuvieron una amplia variedad de resultados positivos; una sola tuvo impactos mayormente negativos. Los resultados fueron más

1 RRP International, *An Evaluation of K-12 Service Learning in California: Phase II Final Report*, Emeryville, CA, julio 1998, págs. iii-vi.

débiles en la escuela intermedia, con un lugar mostrando impactos mayormente negativos, pero dos de tres escuelas secundarias mostraron un espectro de fuertes impactos positivos en lo educacional y actitudinal.

Hallazgos en el trabajo de campo

- Los hallazgos del trabajo de campo indican que el aprendizaje-servicio tuvo impacto positivo en estudiantes en un amplio espectro de dimensiones educativas, actitudinales y de comportamiento. En virtualmente cada sitio evaluado, las entrevistas y observaciones determinaron que los estudiantes recibieron sustanciales beneficios de su participación en el aprendizaje-servicio, incluyendo un mejoramiento en la comprensión del currículum, un mayor sentido de responsabilidad cívica, un mayor interés por la escuela, una mayor seguridad personal en su desempeño académico.
- Aun en sitios donde los resultados cuantitativos fueron poco significativos estadísticamente, o sugerían impactos negativos, las entrevistas de campo y las observaciones demostraron consistentemente que estudiantes, docentes y asociados de la comunidad y otros entrevistados señalaban los mismos beneficios educacionales y actitudinales del aprendizaje-servicio.
- En particular, mientras que los resultados cuantitativos en las "continuation high-schools" fueron uniformemente negativos, las entrevistas de campo y las observaciones, así como otras evidencias, sugirieron que el aprendizaje-servicio tuvo un fuerte impacto positivo en los estudiantes *mientras estaban trabajando en el proyecto de aprendizaje-servicio*, pero que ese efecto no fue lo suficientemente fuerte o duradero como para cambiar sus actitudes o comportamiento una vez finalizado su período de aprendizaje-servicio.

Impacto en las escuelas y los docentes

La información brindada por el trabajo de campo y las observaciones indica que el servicio conducido por estudiantes en los lugares evaluados respondía a necesidades reales de la comunidad y mejoró las relaciones entre las escuelas y las comunidades.

- El aprendizaje-servicio alentó cambios positivos en la visión de la comunidad sobre los estudiantes y sus escuelas. Las organizaciones comunitarias consideraron responsable y de ayuda la conducta de los estudiantes. El comportamiento responsable y consciente durante el servicio ayudó a los estudiantes de las "continuation schools" a lograr cambios muy positivos en la actitud de la comunidad hacia estos estudiantes y sus escuelas, que previamente habían sido vistas como instituciones para jóvenes difíciles de ser enseñados y que tenían poco o ningún interés en ayudar a sus comunidades.
- Las actividades de aprendizaje-servicio respondieron a necesidades reales de la comunidad y generaron una creciente demanda de servicio estudiantil por parte de la comunidad. Los estudiantes a menudo cubrieron la brecha existente entre la necesidad y la dispo-

nibilidad de servicios voluntarios, algunas veces pudieron cubrir múltiples necesidades de la comunidad, y a menudo identificaron y respondieron a necesidades comunitarias que previamente no habían sido atendidas.

El rol del docente en el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio (Videoconferencia)

Dr. Andrew Furco

Director del Service-Learning Research and Development Center en la University of California, Berkeley, California, Estados Unidos.

Les agradezco esta oportunidad que me brindan para hablarles sobre el aprendizaje-servicio en los Estados Unidos. Me siento realmente entusiasmado al ver los numerosos desarrollos que el aprendizaje-servicio está teniendo en todo el mundo. Tuve el placer de encontrarme con la Profesora Tapia en nuestra Conferencia Nacional sobre aprendizaje-servicio en San José de California, el pasado abril, y disfruté escuchando sus apreciaciones sobre el desarrollo del aprendizaje-servicio en Argentina.

Espero poder compartir con ustedes alguna información útil e interesante sobre el aprendizaje-servicio en los Estados Unidos. En particular, me gustaría señalar tres puntos que, pienso, son ingredientes esenciales para asegurar el desarrollo a largo plazo de programas fuertes de aprendizaje-servicio.

El primer punto se refiere a la importancia de tener una apoyatura legislativa para el aprendizaje-servicio en las escuelas. En 1990 el gobierno de los Estados Unidos aprobó la Ley del Fondo para el Servicio Nacional y Comunitario (National and Community Service Trust Act), una iniciativa federal que proporciona dinero a las escuelas de todo el país para que desarrollen programas de aprendizaje-servicio. Creo que esta legislación nacional ha tenido un impacto muy significativo en el crecimiento de actividades de aprendizaje-servicio en el sistema educativo elemental, secundario y universitario de nuestro país.

A través de esta legislación nacional, las escuelas primarias y secundarias, así como los colleges y universidades, pueden ser favorecidas con una subvención para implementar programas de aprendizaje-servicio. En California, la legislación federal ha permitido que el Departamento de Educación del Estado instituyera un fondo para apoyar los programas de aprendizaje-servicio de los distritos escolares. El objetivo de California es comprometer a los estudiantes en, al menos, una experiencia de aprendizaje-servicio en cada ciclo escolar (una experiencia en los grados elementales, una en los intermedios, y una en los grados secundarios), de manera que, para el momento en que los estudiantes se gradúan del secundario, hayan hecho al menos tres experiencias de aprendizaje-servicio. Y por aprendizaje-servicio entendemos la integración de las actividades de servicio a la comunidad con los estudios académicos. En otros estados los objetivos son diferentes.

El punto que quisiera enfatizar es que una legislación nacional sobre aprendizaje-servicio envía un mensaje a los educadores de todo el país: que el aprendizaje-servicio es una actividad educativa importante que todas las escuelas debieran considerar.

A causa de nuestra legislación nacional, las actividades de aprendizaje-servicio han aumentado significativamente en todos los Estados Unidos en los últimos diez años. Se ha estimado que el 50-60% de los estudiantes norteamericanos participan en actividades comunitarias apoyadas en los programas escolares. Y se estima que el 40% de todas las actividades de servicio auspiciadas por escuelas son

programas de aprendizaje-servicio que están integradas con los estudios académicos de los alumnos. Estos números son aproximadamente los mismos para los programas de servicio que se desarrollan en los colleges y universidades.

Mientras la legislación nacional provee dinero para el aprendizaje-servicio y aumenta la visibilidad nacional del aprendizaje-servicio, creo que el verdadero éxito a largo plazo también reside en el compromiso de los docentes y directivos. Y este es el segundo punto al que me quiero referir.

La investigación está proporcionando una creciente evidencia: la calidad de las experiencias de aprendizaje-servicio de los estudiantes está correlacionada con la cantidad de apoyo al aprendizaje-servicio que exhiben sus docentes y las autoridades escolares. Un estudio nacional sobre el aprendizaje-servicio encontró que los estudiantes se benefician más en términos de sus logros académicos y su desarrollo cívico cuando los programas de aprendizaje-servicio están bien implementados.

Como mínimo, un programa de aprendizaje-servicio bien implementado tiene los siguientes cuatro componentes:

- 1) Sale al encuentro de una necesidad comunitaria genuina (no prefabricada o hipotética).
- 2) Integra las actividades de servicio a la comunidad con los estudios académicos.
- 3) Les da voz a los estudiantes en la creación y desarrollo de los proyectos de servicio.
- 4) Provee tiempo estructurado para que los estudiantes reflexionen sobre cómo la experiencia de servicio y los estudios académicos se relacionan unos con otros.

La persona clave para facilitar la implementación de estos componentes es el docente. El docente debe comprender la diferencia entre servicio comunitario y aprendizaje-servicio, y debe saber cómo integrar las experiencias de servicio a la comunidad en su currícula, debe preparar a los estudiantes para sus actividades comunitarias y guiarlos a través de actividades de reflexión. Sin el apoyo y el compromiso del docente es difícil que una actividad de aprendizaje-servicio pueda ser exitosa.

Además del docente, el rol de la administración escolar, especialmente de la dirección de la escuela, es esencial. El director es el responsable de moldear la cultura de trabajo de la escuela. Los docentes aprenden qué es aceptable y qué actividades son apreciadas por la dirección. Cuando la dirección aprueba y alienta las actividades de aprendizaje-servicio, hay mayores posibilidades de que los docentes quieran comprometer a los alumnos en ellas.

En los Estados Unidos, los programas de aprendizaje-servicio más exitosos son aquellos en los que los directores y los administradores del distrito hacen del aprendizaje-servicio una parte de la vida cotidiana en la cultura escolar. Mientras que los docentes juegan un rol esencial en la calidad de cada experiencia individual de aprendizaje-servicio de los estudiantes, los directores tienen un rol fundamental en la sustentabilidad a largo plazo de los programas de aprendizaje-servicio en la escuela.

Sin embargo, el apoyo de los directivos y docentes no es suficiente. Lo que me lleva al tercer y último punto.

Para ser verdaderamente exitosos en desarrollar el aprendizaje-servicio, debemos también mostrar que el aprendizaje-servicio es una efectiva estrategia de aprendizaje para los estudios académicos. En otras palabras, necesitamos evaluar sistemáticamente el aprendizaje que los estudiantes reciben a través del aprendizaje-servicio.

En algunos de los trabajos que hemos hecho en la Universidad de California en Berkeley, hemos identificado tres dimensiones del aprendizaje a través del aprendizaje-servicio. Juntas, estas tres dimensiones se refieren a los componentes académicos y cívicos del aprendizaje-servicio.

Permítanme compartir un ejemplo de un proyecto, esperando que pueda ayudar a explicar estas tres dimensiones.

Digamos que los estudiantes de un curso intermedio están estudiando biología vegetal como parte de su currícula de Ciencias Naturales. En esta clase están aprendiendo cómo crecen las plantas y los nutrientes que producen. Además, los estudiantes deciden que les gustaría hacer algo por las muchas personas sin techo de su comunidad. Entonces, deciden cultivar una huerta con vegetales nutritivos que luego sean donados a un refugio para la alimentación de personas sin techo.

Entonces, ¿cuáles son las tres dimensiones de aprendizaje a evaluar en este proyecto de aprendizaje-servicio? La primera dimensión es la de evaluar los aprendizajes de los estudiantes en cuanto al contenido académico. En este proyecto de Ciencias Naturales, necesitamos evaluar lo que han aprendido sobre botánica, incluyendo la comprensión de cómo crecen las plantas, qué plantas contienen qué nutrientes y cómo los nutrientes de las plantas contribuyen a mantener saludable el cuerpo humano.

Además de aprender el contenido académico, los estudiantes también están aprendiendo habilidades para el servicio. No todos los estudiantes tendrán estas habilidades automáticamente, como para ir a la comunidad y desempeñarse bien en su servicio. Los estudiantes necesitarán aprender una variedad de nuevas habilidades para desarrollar un servicio de calidad en su comunidad. En el ejemplo de la huerta que describí, los estudiantes necesitan aprender cómo plantar y cultivar las plantas que serán donadas. El grado en que aprendieron a hacerlo eficazmente necesita ser evaluado por su docente.

Y finalmente, además de aprender el contenido y adquirir habilidades, los estudiantes estarán aprendiendo acerca de una cuestión social. En nuestro ejemplo, los estudiantes necesitarán aprender sobre el problema de los sin techo en su comunidad. ¿Quién vive en la calle? ¿Cómo una persona se queda sin techo? ¿Por qué los alimentos que están cultivando los estudiantes son importantes para los sin techo? La comprensión de los estudiantes sobre la problemática social más amplia necesita ser evaluada. Este es un elemento crítico que distingue al aprendizaje-servicio del servicio comunitario. Y es lo que en definitiva hace que el aprendizaje-servicio sea más que un simple proyecto educativo para ser algo que marca una efectiva diferencia en la comunidad.

Lo que estoy diciendo básicamente en referencia a la evaluación es que no es suficiente hacer que los estudiantes hagan un proyecto de aprendizaje-servicio y después tomarles una prueba escrita al final del proyecto. El aprendizaje-servicio tiene múltiples dimensiones de aprendizaje, y el docente debe evaluar el desempeño de los estudiantes en cada una de esas dimensiones.

Habría mucho sobre lo que podría hablar, pero voy a terminar aquí mis comentarios. Antes de concluir, quisiera simplemente decir que creo que el aprendizaje-servicio es un modo a través del cual los jóvenes pueden ser alentados a contribuir con sus talentos y habilidades a hacer una diferencia positiva en sus comunidades, todo dentro del contexto de sus estudios académicos.

La pedagogía del aprendizaje-servicio, un estado de la cuestión

Prof. María Nieves Tapia

Coordinadora del Programa Nacional “Educación Solidaria”, Unidad de Programas Especiales, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Introducción

Quisiéramos comenzar repasando brevemente qué es el “aprendizaje-servicio”. Lo haremos comparando tres actividades que pueden darse en cualquier institución educativa:

- Plantar árboles donde se necesitan, es un *servicio solidario*.
- Estudiar el vasito con la germinación, es *aprendizaje*.
- Investigar sobre la flora y las condiciones ambientales de la comunidad y utilizar lo aprendido para trabajar con otros para forestar en una comunidad que lo necesita -como hiciera la Escuela N° 5047 “Dr. Benjamín Zorrilla” de la ciudad de Salta-, eso es aprendizaje-servicio.

Veamos en detalle otro ejemplo de excelente aprendizaje-servicio. En el caso de la Escuela Albergue de Cangrejillos, en Jujuy, uno de los tres primeros premios del Premio Presidencial “Escuelas Solidarias”, los estudiantes aprendieron y enseñaron a cosechar y forestar nada menos que en la Puna.

Los alumnos y alumnas de esta EGB rural primero aprendieron los contenidos curriculares vinculados al cultivo de la huerta escolar. Para poder aplicarlos en el duro contexto de la Puna, tuvieron que aprender muy seriamente a identificar las fortalezas y potencialidades del terreno en donde se ubica la escuela, tuvieron que recuperar tecnologías asociadas a sus raíces culturales, y aprender antiguas técnicas incaicas para la construcción de un pequeño invernadero, y también tuvieron que aprender nuevas tecnologías. Aplicando esos conocimientos, lograron cosechar verdura y hasta frutillas en pleno invierno en la Puna. En un pueblito donde la verdura es cara y escasa, porque la feria más cercana está 40 km. más abajo, en La Quiaca, los niños aprendieron a consumir la verdura cultivada por ellos en el comedor escolar. Hasta ahí, era una muy exitosa experiencia de aprendizaje.

Se convirtió en una experiencia de aprendizaje-servicio cuando el éxito de la cosecha de los niños estimuló a sus familias a acercarse a la escuela, a preguntar cómo se hacía, y los propios niños se convirtieron en promotores del establecimiento de lo que ahora es una red de invernaderos familiares. El proyecto escolar no sólo contribuyó a que los niños y sus familias mejoraran la calidad de su alimentación, sino que contribuyeron a generar una nueva fuente de ingresos en esta comunidad de pastores que ahora baja a vender verdura al mercado de la Quiaca.

La escuela ahora redobló la apuesta, el invernadero escolar se amplió, y los niños y niñas están aprendiendo la importancia de los árboles, cultivando plantines en el invernadero, y contribuyendo con ellos a forestar la escuela y el pueblo, con la colaboración del municipio. Su proyecto de forestación apunta nada menos que a convertir a Cangrejillos en un “microclima” receptor de turismo.

A partir de esta experiencia podemos repasar la definición de lo que entendemos por “aprendizaje-servicio”:

- Servicio solidario protagonizado por los estudiantes,
- orientado a atender eficazmente necesidades de una comunidad,
- planificado en forma integrada con los contenidos de aprendizaje, en función de mejorar la calidad educativa.

Comencemos por el primer punto: un servicio solidario que está *protagonizado por los estudiantes*. Puede parecer reiterativo señalar que los protagonistas del proyecto son los estudiantes, pero la realidad es que a menudo en las escuelas y las instituciones de Educación Superior hay muchas actividades solidarias que son protagonizadas por los adultos: las hacen los padres desde la cooperadora, los docentes, las cátedras, o los profesionales que trabajan en programas de extensión. En cambio, en los proyectos de aprendizaje-servicio los protagonistas de la actividad solidaria son los estudiantes, y los docentes son los que acompañan y orientan.

Un proyecto de aprendizaje-servicio está orientado a atender eficazmente necesidades de la comunidad. No es una monografía, ni una actividad de diagnóstico, una mesa redonda ni sólo el análisis de recortes de los periódicos. Implica poner manos a la obra para provocar un cambio concreto en la realidad.

Y, finalmente, es un proyecto educativo que está orientado -y aquí es donde se requiere del protagonismo de los docentes- no sólo a atender una necesidad de la comunidad sino a contribuir a un aprendizaje de calidad. En un proyecto de aprendizaje-servicio no sólo hay objetivos en cuanto a la comunidad en la que se desarrolla la actividad solidaria, sino también objetivos específicos de aprendizaje vinculados a los contenidos propios del currículo. El aprendizaje-servicio permite que esos aprendizajes se vuelvan "significativos" en la realidad, y no sólo en la teoría. Sabemos que para los chicos no es lo mismo aprender porque hay prueba, que porque lo que aprendo puede servir para mejorar la vida de gente concreta. En la Educación Superior, a menudo los estudiantes se quejan de que todos los libros que tuvieron que estudiar no los preparan suficientemente para el choque con la aplicación de esos conocimientos en la vida profesional. Que los aprendizajes se apliquen y se aprendan en el contexto real de la comunidad implica, en definitiva, no sólo mejorar la calidad de vida de la comunidad, sino también apuntar a la excelencia académica, que implica el "aprender a aprender", y también el "aprender a hacer, a ser y a vivir juntos".¹

I. Qué hemos aprendido de las instituciones educativas solidarias

En todas partes del mundo, los primeros que saben qué es el aprendizaje-servicio son los educadores y estudiantes que lo practican. Las investigaciones, los desarrollos teóricos, se han ido construyendo a partir del intercambio horizontal de quienes lo practican². Por eso, el Programa Nacional Educación Solidaria no pretende haber inventado el aprendizaje-servicio, simplemente está al servicio de aquellos que ya lo practican, y de los que quieran animarse a hacerlo.

Queremos entonces comenzar repasando qué es lo que todos –funcionarios, especialistas y educadores- hemos aprendido en estos últimos años de las escuelas, los Institutos de Formación Docente y las Universidades solidarias que han desarrollado proyectos de aprendizaje-servicio de calidad en Argentina y en el MERCOSUR.

1 DELORS, J. (comp.) *La educación encierra un tesoro*. Santillana, Ediciones UNESCO, Buenos Aires, 1996.

2 TAPIA, María Nieves. *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*. Roma, Città Nuova, 2006, capítulo I.

I.1. - Las instituciones educativas solidarias son parte de redes comunitarias

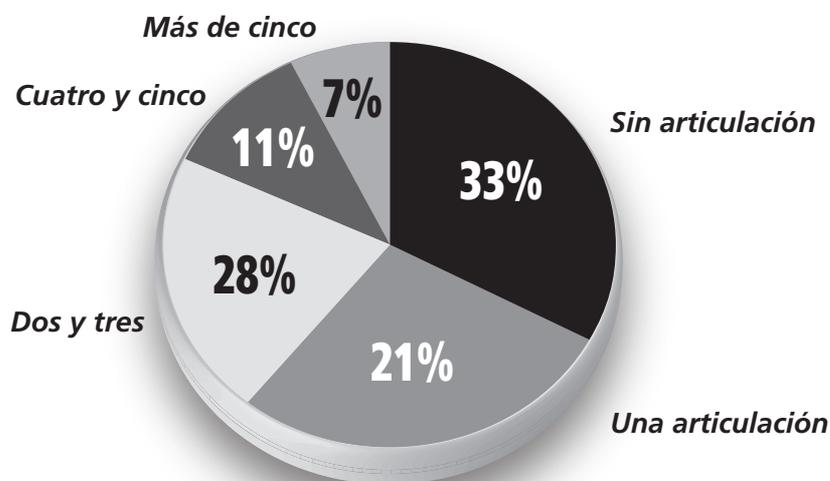
Lo primero que hemos aprendido es que las instituciones educativas solidarias no “tienden puentes” ni se “extienden” hacia la comunidad. Como señalábamos ya en nuestro Primer Seminario³, la imagen del “puente” nos remite a un imaginario de la institución educativa como una suerte de castillo feudal que cada tanto baja el puente levadizo, pero donde todavía la comunidad es un “otro”, algo distinto.

Las instituciones educativas solidarias saben que son *parte de* la comunidad. Saben que la escuela por sí sola no puede hacer frente a los múltiples y complejos desafíos que implica educar en el contexto actual, y mucho menos puede pretender resolver sola todos los problemas de la comunidad.

Una escuela solidaria sabe que por más que busque conseguir las zapatillas, la leche y las vacunas para los chicos, no es función del docente hacer *todo*. Frente a esa cierta omnipotencia bienintencionada que parece formar parte de nuestro perfil profesional como docentes, y que a menudo nos lleva al agotamiento y al desencanto, las escuelas solidarias practican una sana humildad: saben que son parte de la comunidad, que no pueden solucionar todo por sí solas, y por eso se reconocen y trabajan como parte de redes con otras organizaciones.

En el año 2001, más del 67% de las experiencias presentadas al Premio Presidencial de “Escuelas Solidarias” se desarrollaron en articulación con al menos una organización de la comunidad. En el año 2005, el 99% de las experiencias fueron hechas en forma articulada con otras instituciones.

FIGURA 1: Red de vinculaciones entre las experiencias educativas solidarias y las organizaciones de la sociedad civil e instituciones gubernamentales (2001)⁴.



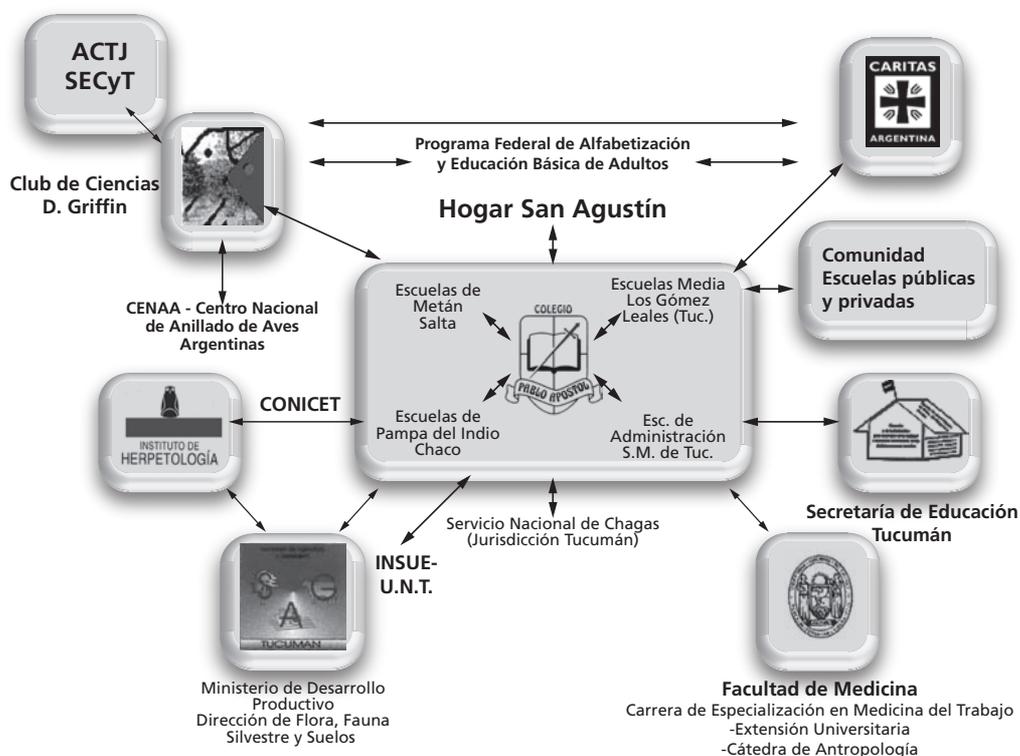
³ TAPIA, María Nieves. “Potencialidad de los proyectos estudiantiles de servicio comunitario en la educación general básica y la educación *polimodal*” en MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN, Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. “El servicio a la comunidad como aprendizaje escolar”. Actas del 1º Seminario Internacional “Educación y servicio comunitario”. Republica Argentina, 1998, p. 160

⁴ CLAYSS. Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario. Investigación a cargo de TAPIA, María Nieves-GONZÁLEZ, Alba-ELICEGUI, Pablo (2005). *Aprendizaje y servicio solidario en las escuelas argentinas: una visión descriptiva a partir de las experiencias presentadas al Premio Presidencial Escuelas Solidarias (2000-2001)*. Global Service Institute, Center for Social Development, George Brown School of Social Work, Washington University, Mo., USA., Small Grants Research Program. http://gwbweb.wustl.edu/csd/service/SRGP_CLAYSS.htm

Como un ejemplo entre tantos que hemos visto en estos años, quisiera presentar la red de vinculaciones inter-institucionales que fue desarrollando el Colegio San Pablo Apóstol de Tucumán -otro de los primeros premios del Premio Presidencial 2005- a lo largo de los diez años que llevan practicando el aprendizaje-servicio.

El proyecto empezó en ese colegio, y ahora lo desarrolla una red de instituciones que capacitan en temas tan variados como la prevención del Mal de Chagas, de las picaduras de escorpiones y serpientes, y en otros 16 temas más vinculados a la salud y al medio ambiente, ofreciendo este servicio en ámbitos rurales, en zonas urbano-marginales, en organizaciones comunitarias y hasta en Institutos de formación docente. Se integraron a la red otras escuelas, la Universidad de Tucumán, organizaciones de la sociedad civil y organismos públicos. El proyecto ha ido creciendo gracias a la articulación de esta red.

FIGURA 2: Red de vinculaciones inter-institucionales del Colegio Pablo Apóstol, Yerbabuena, Tucumán.⁵



1.2. - Las instituciones educativas solidarias son escuelas de ciudadanía y espacios de inclusión social

Directamente relacionado con lo anterior, también hemos aprendido en estos años que las escuelas solidarias no son sucursales del comedor escolar ni del Ministerio de Acción Social. Todos sabemos que durante los años de la crisis muchos establecimientos educativos tuvieron que convertirse en una suerte de "centro comunitario", a menudo la única institución del Estado que

5 Presentación en Power Point diseñada por los estudiantes del Colegio Pablo Apóstol, 2005.

permanecía en pie en su misión de incluir a los que todas las demás instituciones excluían. Aún en el momento más crítico, las instituciones educativas solidarias tuvieron claro que su primera misión es educar, y que las acciones solidarias son parte de la responsabilidad social de la Universidad, del profesorado, de la escuela, pero sobre todo cumplen con el cometido fundamental de formar efectivamente buenos ciudadanos. Como nos decían el profesor De Cara y el profesor Hernaiz, son escuelas que buscan formar personas que sepan mucho, pero que al mismo tiempo sepan poner sus capacidades al servicio del país.

Nuestra dura historia nacional nos ha enseñado que la ciudadanía se aprende sobre todo en la práctica. No nos bastó con saber de memoria el Preámbulo para defender la vigencia de la Constitución Nacional, y no alcanza con que nuestros alumnos aprendan en clase la declaración de Derechos Humanos para que sepan practicarlos y defenderlos. Se aprende a participar participando, y los alumnos de las escuelas solidarias aprenden a ser ciudadanos ejerciendo la ciudadanía desde Jardín de infantes.

De hecho, este año tenemos entre los ganadores del Premio Presidencial a dos Jardines de infantes. Desde el nivel Inicial, las nenas y los nenes aprenden que lo que hacen puede generar una diferencia en la vida de sus comunidades. Por ejemplo, los nenes y nenas del Jardín de Infantes Municipal N° 2 de Mar del Plata tienen claro que la plaza es un espacio público al que hay que cuidar, y les enseñan a los adultos a hacerlo. Los del Jardín de Infantes Nucleado N° 217 “Olga Cossetini” de Rafaela tienen clarísimo que si ellos y sus familias no hubieran juntado firmas y protestado, el zanjón que les contaminaba el barrio seguiría sin entubar, y a los cinco años son promotores del reciclado de basura y de muchas otras acciones en favor del medio ambiente. Los docentes de estos Jardines no piensan que sus alumnos y alumnas son “demasiado chiquitos” como para comenzar a prepararlos para el ejercicio de una ciudadanía comprometida y solidaria.

Justamente, una de las cosas más importantes que hemos aprendido en estos años es que en las escuelas solidarias los estudiantes no son nunca “chiquitos” ni “pobrecitos”, y mucho menos “clientes”. Aunque sean niños o adolescentes en situaciones socioeconómicas sumamente desfavorecidas, en las escuelas solidarias los chicos no son “destinatarios”, sino protagonistas de su aprendizaje y de la transformación de la comunidad. Y, como recordaba el Profesor De Cara citando el testimonio de “Pato”, saben que nadie es demasiado pequeño, ni demasiado pobre, ni demasiado especial como para no tener la posibilidad de ofrecer algo a los demás.

He seleccionado tres ejemplos en este sentido. El primero es Ramiro, un alumno de la Escuela especial N° 12 de General Roca, una escuela para no videntes. Ramiro no es el destinatario de un proyecto bienintencionado que quiere ayudar a los “cieguitos”. Por el contrario, es el protagonista de una excelente experiencia de aprendizaje-servicio, ganadora del Premio Presidencial en 2003, que ha hecho posible que la ciudad de General Roca sea la primera ciudad argentina en estar completamente señalizada en Braille. Los alumnos, como parte de sus prácticas, diseñaron las chapas para identificar las calles y los monumentos, y con la ayuda de una escuela técnica y del municipio las instalaron en toda la ciudad, para mejorar su capacidad de movilidad y la de todos los no videntes. No sólo eso: ahora están ayudando a replicar el proyecto en Cipolletti.

Un segundo ejemplo son los niños de la Escuela Capitán de los Andes de San Miguel de Tucumán, que trabajaron en una biblioteca móvil. Es una escuela que está atendida por el PIIIE, el programa del Ministerio que atiende a las escuelas en condiciones de mayor vulnerabilidad social. Recibieron del Ministerio una cantidad de libros nuevos, que al principio estaban confinados en la biblioteca, porque los niños no estaban acostumbrados a leer. La maestra quiso sacar los libros al recreo, pero hubo una avalancha de manitos ansiosas que rompieron varios libros... Entonces, la docente organizó a sus alumnos como "bibliotecarios", y con su ayuda y un carrito que les donó el supermercado, hicieron una biblioteca móvil. La biblioteca empezó circulando dentro de la escuela, y terminó poniéndose al alcance del barrio. Los sábados los niños de la biblioteca móvil llevan los libros de la escuela a la plaza, y leen con sus familiares y amigos del barrio precario que está frente a la escuela. Los alumnos de primero y segundo grado leen las historias a sus papás o a sus familiares semianalfabetos o analfabetos. Con su corta edad, son alfabetizadores, promotores de cultura, y están ejerciendo una calidad de ciudadanía que más de un adulto envidiaría.

Un tercer y último ejemplo es el de los protagonistas de otro Premio Presidencial de este año: los estudiantes de una escuela media ubicada en la Penitenciaría de alta seguridad de General Alvear, provincia de Buenos Aires. Con su proyecto de aprendizaje-servicio, los estudiantes contribuyen a la producción de libros en Braille y audio-libros para la biblioteca Braille de La Plata. Este año ya llevan editados ocho libros. Me parece que es muy significativo que aún aquellos a quienes nuestra sociedad margina y considera sólo como personas de las que hay que cuidarse o personas a las que hay que atender, también puedan ser protagonistas del aprendizaje-servicio.

1.3 – Directivos y docentes solidarios

Entre las cosas más importantes que hemos aprendido de las instituciones educativas solidarias es cuál es el perfil docente que suele acompañar al desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio.

Los directivos son figuras clave en la sustentabilidad de los proyectos de aprendizaje-servicio. En primer lugar, porque son los que suelen representar a la institución a la hora de hacer convenios con otras instituciones, de articular con organizaciones de la comunidad, de obtener y gestionar recursos económicos. Son una pieza clave en la articulación extra institucional tanto como hacia el interior de la institución. Son los que les dicen a los docentes, "convendría que acompañen al profesor que hace el proyecto de aprendizaje-servicio", los que se hacen cargo de convencer a los supervisores para que firmen los permisos que sean necesarios... En las instituciones de Educación Superior, son los que pueden promover los ajustes curriculares necesarios para incluir prácticas de aprendizaje-servicio, y gestionar que las pasantías o las prácticas profesionales puedan ser orientadas hacia el desarrollo de proyectos en la comunidad.

Además, y como subrayaremos un poco más adelante, en el principio de todo proyecto de aprendizaje servicio hay docentes que creyeron en el potencial de sus estudiantes, y que se sintieron interpelados en primera persona por las necesidades de una comunidad.

En todas las instituciones educativas solidarias hay educadores que encuentran en el aprendizaje-servicio un espacio privilegiado de desarrollo personal y profesional.

A veces, los colegas que no están involucrados en los proyectos de aprendizaje-servicio los perciben sólo como algo que es “demasiado trabajo”. No vamos a negar que detrás de cada proyecto de aprendizaje-servicio hay muchas horas de dedicación de los docentes. Pero yo recuerdo que cuando yo era profesora secundaria -y no hacía aprendizaje-servicio-, también invertía muchas horas para mantenerme actualizada, hacer cursos, preparar las clases, y me pasaba el verano armando la carpeta de materiales para cada curso. Todos esperamos que la Ley de Financiamiento Educativo y el crecimiento nacional ayuden a pagar mejor a los docentes, pero también sabemos que en todas partes del mundo un educador que se toma en serio la docencia trabaja muchísimo, y quienes toman la iniciativa de desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio no son la excepción.

Los docentes que invierten tanto esfuerzo en los proyectos de aprendizaje-servicio lo hacen no sólo porque estos son una forma de “militancia”, de participación social, de voluntariado, por la que han optado libremente. También suelen descubrir que estos proyectos constituyen una forma extraordinaria de crecimiento personal y profesional. Los docentes que marcan tarjeta y se van, los que siguen usando los mismos apuntes desde que se recibieron, los que faltan todas las veces que pueden, nunca van a saber lo que experimentan los docentes solidarios cuando acompañan a sus chicos a un proyecto de aprendizaje-servicio, nunca van a saber cuánto se aprende, cuántos vínculos se establecen con personas e instituciones valiosas, y cuánto nos enriquecen estos proyectos que empezamos para ayudar a otros, y terminan por cambiar nuestra manera de ejercer la docencia, y nuestra manera de mirar a los chicos y a la realidad.

1.4 - Proyectos Educativos Institucionales Solidarios

Sabemos que hay excelentes proyectos de aprendizaje-servicio que se dan por única vez, y que empiezan y terminan en el lapso de unos meses. Muchas experiencias valiosas de aprendizaje-servicio duran un ciclo lectivo, y está muy bien que así sea.

Sin embargo, para referirme a un cuarto y último aprendizaje que hemos hecho en estos últimos años, quisiera destacar que en este Seminario están presentes varias escuelas que están celebrando 10 años o más de desarrollo ininterrumpido de experiencias de aprendizaje-servicio: está el Escuela Superior de Comercio “Carlos Pellegrini”, de la Universidad de Buenos Aires, que en esta semana festejó sus diez años de Proyecto de Acción Social. Está el Colegio San José Obrero de Neuquén, que también lleva diez años ininterrumpidos de aprendizaje-servicio en las comunidades mapuche. Está el Colegio San Pablo Apóstol de Tucumán, que cumple los 9 años, y la Escuela Albergue de Cangrejillos, Jujuy, que empezó su proyecto de aprendizaje-servicio en 1982. Hay centenares de instituciones de todos los niveles educativos que llevan haciendo aprendizaje-servicio desde hace por lo menos cinco años, y ya lo han incorporado a su proyecto institucional.

¿Qué hemos aprendido de las instituciones que incorporaron el aprendizaje-servicio a su Proyecto Educativo Institucional?

Empezaría con algo que aprendimos en el Seminario pasado de la Prof. Lorena Paola García, de la Escuela técnica Spagnolo, de Mendoza. Ella nos habló del PEI de su escuela como “PEIS”, Pro-

yecto Educativo Institucional Solidario. Creo que ésta es una de las transiciones más importantes que pueden darse en una escuela solidaria: pasar de los "proyectos" y las "actividades solidarias" a generar un verdadero Proyecto Educativo Institucional Solidario.

Las instituciones que tienen un PEIS suelen caracterizarse por el tipo de liderazgo que ejercen sus directivos. Un director que decía: "mi rol es decirles a los docentes *el sí ya lo tenés*". Es un tipo de liderazgo que abre espacios para que los docentes más creativos y con más iniciativa, tengan espacio para hacer cosas, y que sostiene desde las políticas institucionales ese esfuerzo.

En las instituciones con un PEIS, los proyectos de aprendizaje-servicio no son la "quintita" de uno o dos docentes, sino que se va generando una red interdisciplinaria entre varios docentes, o van surgiendo diversos proyectos de aprendizaje-servicio desde distintas cátedras.

La continuidad de los proyectos en estos casos no depende sólo de los docentes. También se genera un circuito institucional por el cual los estudiantes mayores le "pasan la posta" del proyecto a los menores para que siga adelante. En estos dos días escucharemos cómo esta continuidad puede adquirir diversas modalidades: en el caso del Spagnolo, cada promoción diseña su propio proyecto y lo lleva adelante por uno o dos años. En el Colegio San Pablo Apóstol, los alumnos mayores capacitan a los menores para que puedan seguir ofreciendo las capacitaciones sobre temáticas de salud y ambiente, y los docentes los alientan a desarrollar nuevas investigaciones que enriquezcan lo desarrollado por las promociones anteriores.

Finalmente, en los últimos años hemos advertido que en las escuelas con un PEIS a las etapas clásicas de un proyecto de aprendizaje-servicio (que en casi todas partes del mundo termina con la "celebración" y la "evaluación final"), se agrega un paso más, al que podríamos llamar "multiplicación".

La experiencia muestra que los proyectos suelen multiplicarse dentro de la misma institución, básicamente con dos modalidades:

- *Proyectos que se ramifican (un tema, varios proyectos)*: Hay casos en que se comienza con un proyecto acotado, y con el tiempo el proyecto se ramifica hacia temas afines: en el caso que vimos de la escuela de Cangrejillos, comenzaron con la huerta escolar, siguieron con el invernadero, de ahí pasaron a los invernaderos familiares, luego el invernadero escolar creció y en este momento alberga el proyecto de forestación. Eso no significa que se haya secado la huerta escolar ni que se hayan acabado los invernaderos familiares, sino que se van sumando ramificaciones diversas de un mismo proyecto institucional de aprendizaje-servicio en torno a la misma temática. Lo mismo sucede con los siete proyectos del Colegio Pablo Apóstol, todos vinculados con la promoción de la salud comunitaria y la protección de la biodiversidad regional.
- *Proyectos múltiples (varios temas, varios proyectos)*: En otros casos se desarrollan lo que en el Programa hemos bautizado informalmente como "Multiproyectos". No estamos seguros de que exista esa palabra, pero los casos son lo suficientemente numerosos como para que hayamos tenido que establecer una categoría de evaluación especial en

el Premio Presidencial para clasificar a estas escuelas que empezaron con un proyecto y ahora desarrollan tres, cuatro o 16 experiencias diferentes de aprendizaje-servicio simultáneamente. En estos casos suele suceder que el éxito de un proyecto estimula a otro docente a inventar otro, y desde diversos cursos o desde diversas cátedras se van generando proyectos con temáticas diversas. Un caso emblemático es el de la Escuela Ramón Lista de Resistencia, Chaco, que comenzó con una huerta escolar y terminó desarrollando proyectos de aprendizaje-servicio desde prácticamente todas las asignaturas, incluyendo capacitación en informática, recuperación de las artesanías y las culturas originarias, documentación de indocumentados, canotaje y prevención para períodos de inundación, murales de rescate de la memoria local, y otros⁶. Es también el caso de la Escuela “San José de Calazans” de Ramona, Santa Fe: primero comenzó espontáneamente un proyecto vinculado a la contaminación del agua de la localidad, liderado desde Ciencias Naturales, y con el tiempo se desarrolló otro proyecto, vinculado a Lengua, de periódico local, que ahora difunde los diversos proyectos que se fueron multiplicando, como los vinculados al impacto del monocultivo de soja en la región y a la nutrición infantil y otros⁷.

La “multiplicación” también se verifica hacia fuera de la institución, ya sea a través de la creación de redes con otras instituciones educativas para desarrollar el mismo proyecto, o por la transferencia de conocimientos y asistencia técnica a otras escuelas para que estas a su vez desarrollen nuevas experiencias de aprendizaje-servicio.

El Premio Presidencial “Escuelas Solidarias” 2005 por primera vez distinguió a una experiencia que fue realizada en forma conjunta por dos escuelas, las Escuelas N°1-040 “Juan José Viamonte” y la Esc. N°1-050 “Independencia Argentina” de Tres Esquinas, Maipú, Mendoza. La escuela “Juan José Viamonte” venía realizando desde 1997 una campaña de concientización hacia los vecinos de esa localidad rural para que no arrojen en las acequias ni hagan hogueras con las hojas que se acumulan en otoño, para evitar problemas de abastecimiento de agua y de contaminación. La “multiplicación” consistió en que recientemente se sumó a la campaña a la escuela “Independencia Argentina”, y ahora los niños de ambas escuelas diseñan y distribuyen volantes, y desarrollan diversas actividades de difusión en torno a la misma temática.

Concluiría este punto señalando que si hay algo que caracteriza a los “PEIS” es que los estudiantes sienten que el proyecto es de ellos, no del director o de los docentes, y que suelen estar sumamente orgullosos de que su escuela, su Profesorado o su Universidad se distinga por enseñar de un modo dinámico y concreto, y por desarrollar un servicio valioso y reconocido por la comunidad.

6 MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA, Unidad de Programas Especiales, Programa Nacional Educación Solidaria. “Aprendizaje y Servicio Solidario”, *Actas del 5to. y 6to. Seminario Internacional “Aprendizaje y servicio solidario”*, República Argentina. 2004, pp. 128-129

7 MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA, Unidad de Programas Especiales, Programa Nacional Educación Solidaria. “Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos”, *Actas del 8vo. Seminario Internacional “Aprendizaje y servicio solidario”*, República Argentina. 2005, pp. 34-37

2. Los desafíos planteados en 2004 y algunas metas cumplidas

En el Seminario pasado, en 2004, nos planteamos varios desafíos a atender durante el 2005. En este nuevo Seminario, es bueno evaluar en qué medida atendimos a esos desafíos que nos habíamos planteado:

1. Profundizar en cómo se insertan en el currículo los proyectos de aprendizaje-servicio.
2. Desarrollar más actividades de reflexión sistemática sobre la práctica de servicio, para que los proyectos no se reduzcan a puro activismo.
3. Medición de los impactos del aprendizaje-servicio:
 - a. *En la calidad de los aprendizajes*
 - b. *En las comunidades destinatarias.*
4. Generar y fortalecer las redes entre las instituciones educativas solidarias y con las organizaciones de la sociedad civil y los organismos públicos.

2.1 – Inserción curricular de las experiencias de aprendizaje-servicio: los espacios de proyectos propios de las modalidades del Polimodal.

En cuanto a la inserción curricular, este año fue muy significativa la cantidad de experiencias presentadas al Premio Presidencial que se desarrollan en los espacios que prevé el Polimodal para la realización de los proyectos propios de las modalidades.

Cuando se diseñaron los contenidos básicos orientados del Polimodal, se incluyeron espacios de proyectos, destinados a que los estudiantes aplicaran el conjunto de los saberes y competencias propias de la modalidad en una actividad concreta, tal como se ve en el siguiente cuadro.

MODALIDAD	PROYECTO
Economía y Gestión de las Organizaciones	Proyecto de microemprendimiento
Producción de Bienes y Servicio	Proyecto tecnológico
Comunicación, Artes y Diseño	Proyecto de producción y gestión comunicacional
Ciencias Naturales Humanidades y Ciencias Sociales	Proyecto de investigación e intervención comunitaria

Para nosotros es un motivo de gran alegría ver que muchas escuelas están aprovechando estos espacios para desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio. Muchas propuestas de los CBC quedaron sólo en los papeles, porque los docentes las consideraron impracticables. En cambio, los espacios de proyecto son hoy una realidad que está dando numerosos frutos, tanto para la calidad educativa como para la vida cotidiana de centenares de comunidades.

Las experiencias compiladas a través del Premio Presidencial nos muestran, en primer lugar, que el aprendizaje-servicio permite que los proyectos sean reales, y no sólo simulacros de intervención en

la realidad. En segundo lugar, no sólo permiten aplicar conocimientos y competencias, sino también formar en valores y para la participación ciudadana.

Estos espacios permiten también que las experiencias de aprendizaje-servicio tengan una plataforma curricular clara, que facilita la interacción con otras materias y espacios curriculares, y garantiza que al menos un docente esté directamente involucrado en la gestión y animación del proyecto con una carga horaria específica.

Y, finalmente, en un contexto nacional donde las estructuras de la escuela media tienen tantas variaciones (el viejo secundario y el ya no tan nuevo EGB3-Polimodal, la ESB y el CBU, etc.), no es un dato menor que los proyectos de aprendizaje-servicio permitan realizar proyectos tecnológicos, microemprendimientos, proyectos comunicacionales, artísticos, y de investigación e intervención comunitaria en absolutamente todas las estructuras vigentes para la escuela media, como lo hemos constatado en esta edición del Premio Presidencial.

De hecho, entre las presentaciones al Premio hemos encontrado muchos ejemplos valiosos de cada uno de estos proyectos:

- **Microemprendimientos** desarrollados al servicio de una organización comunitaria, de necesidades específicas de una comunidad, emprendimientos reales y no solamente simulacros de negocio desarrollados dentro del aula. Entre los muchos casos que hemos evaluado, me gustaría mencionar a una de las escuelas premiadas, el Complejo Educativo Agropecuario N° 1 “Ing. Ricardo J. Hueda” de Perico, Jujuy, quienes comenzaron desarrollando un microemprendimiento de producción de dulces al servicio de la cooperadora escolar, continuaron con el desarrollo de huertas comunitarias, a las que contribuyen con plantines y capacitación, y actualmente han generado un importante emprendimiento de cría de conejos, con el cual a su vez entregan planteles criados en la escuela para generar microemprendimientos cunículas en el asilo de ancianos local y en hogares de personas desempleadas de la zona.

Quisiera también mencionar el caso de una escuela finalista del Premio Presidencial, el Colegio Alemán de Villa General Belgrano, en la provincia de Córdoba. La escuela realiza, como tantas otras, un viaje solidario. En este caso desarrollan actividades recreativas, de preparación de material didáctico y de intercambio cultural en la Escuela Rural 910 de “Lote 60”, Chaco, ubicada en una zona predominantemente toba. La originalidad de la experiencia está justamente en que el colegio generó un microemprendimiento que le da continuidad a la vinculación con la comunidad del Chaco durante todo el año. Los estudiantes apoyan al grupo de artesanos tobas promocionando y vendiendo sus artesanías en Villa Gral. Belgrano, que por su carácter de localidad turística cuenta con un dinámico mercado artesanal. La venta se acompaña de acciones de difusión de la cultura toba, mediante la confección y distribución de un librito con leyendas, costumbres, comidas y descripción de las artesanías confeccionado por los estudiantes, y todo el dinero obtenido se envía a los artesanos para la formación de una cooperativa.

Me gustaría señalar que ambas experiencias tienen en común la recuperación de la cultura del trabajo, y que –lejos del asistencialismo que paraliza a los destinatarios como destinatarios pasivos de

ayuda- promueven la dignidad y las posibilidades de desarrollo de quienes no son sólo "destinatarios", sino co-protagonistas del proyecto.

- En cuanto a los **Proyectos tecnológicos**, este año hemos premiado algunos verdaderamente impactantes, como el diseño y la producción de sillas de ruedas y otros elementos ortopédicos desarrollados por el I.P.E.M. N° 50 "Ing. Emilio F. Olmos" de San Francisco, Córdoba; la instalación de un molino eólico por parte de los estudiantes del Colegio Secundario para Adultos "Don Jaime de Nevares" de San Carlos de Bariloche, Río Negro; el diseño de planos para un proyecto comunal de vivienda, desarrollado por los estudiantes del Colegio La Salle de San Martín, Provincia de Buenos Aires, y la refacción y adaptación de una calesita para que sirva a las necesidades de personas con necesidades especiales por parte de los estudiantes de la Escuela de Educación Técnica N° 2 "Luciano Fortabat" de Olavarría, Provincia de Buenos Aires. En estos proyectos queda en evidencia el enorme potencial de transformación de la realidad de la escuela técnica, y también el de escuelas que aún sin ser técnicas, como el Colegio De Nevares, desarrollan seriamente la asignatura Tecnología. Estas experiencias muestran de que modo los proyectos de aprendizaje-servicio permiten desarrollar una educación técnica de excelencia, y simultáneamente formar ciudadanos participativos y solidarios.

El mes pasado se sancionó la nueva Ley de Educación Técnico Profesional⁸, que recupera a la educación técnica, tan castigada y olvidada durante los años en que se deterioraron nuestra estructura productiva y nuestra cultura del trabajo. Esperamos que con los nuevos recursos y equipamiento que beneficiarán a las escuelas técnicas, se multipliquen también los proyectos tecnológicos solidarios.

- En cuanto a los **Proyectos de producción y gestión comunicacional** y los de **investigación e intervención comunitaria**, quisiera mencionar la experiencia del Colegio Parroquial San Francisco de Asís, de la localidad de Francisco Álvarez, en Moreno, Provincia de Buenos Aires. Esta escuela, que cuenta con las modalidades de Humanidades y Ciencias Sociales y de Comunicación, arte y diseño, aprovechó todos los espacios de diseño institucional (ECI: Espacios Curriculares Institucionales) y los espacios de proyecto para desarrollar una secuencia de aprendizaje-servicio a lo largo de la trayectoria de los alumnos en el Polimodal.
 - o En el 1° año los estudiantes deben investigar la realidad social de su comunidad y de las organizaciones de la sociedad civil pertenecientes a la localidad de Francisco Álvarez, Partido de Moreno.
 - o Durante el 2° año se realizan prácticas de inserción, acompañamiento y voluntariado en esas instituciones.
 - o En 3° año, en los espacios de proyectos previstos para las dos modalidades, los estudiantes desarrollan proyectos de investigación e intervención comunitaria, y de producción en comunicaciones al servicio de la comunidad.

Como los propios actores tendrán ocasión de presentar su experiencia, simplemente quisiera destacar que el espacio de investigación e intervención comunitaria se utiliza para desarrollar pro-

⁸ Ley 26.058, sancionada por el Senado nacional el 7 de septiembre de 2005, y promulgada por el Presidente de la Nación el 8 de septiembre.

yectos en organizaciones de la comunidad, mientras que desde la modalidad de Comunicación, arte y diseño, los estudiantes han organizado actividades culturales, producido un CD musical a beneficio de un compañero enfermo, y diseñan y producen murales para organizaciones comunitarias, cuyos diseños tienen que ver con la reflexión de los estudiantes sobre la historia y la vida de su comunidad, y las problemáticas locales y nacionales.

2.2 – La reflexión como parte del itinerario de un proyecto de aprendizaje-servicio

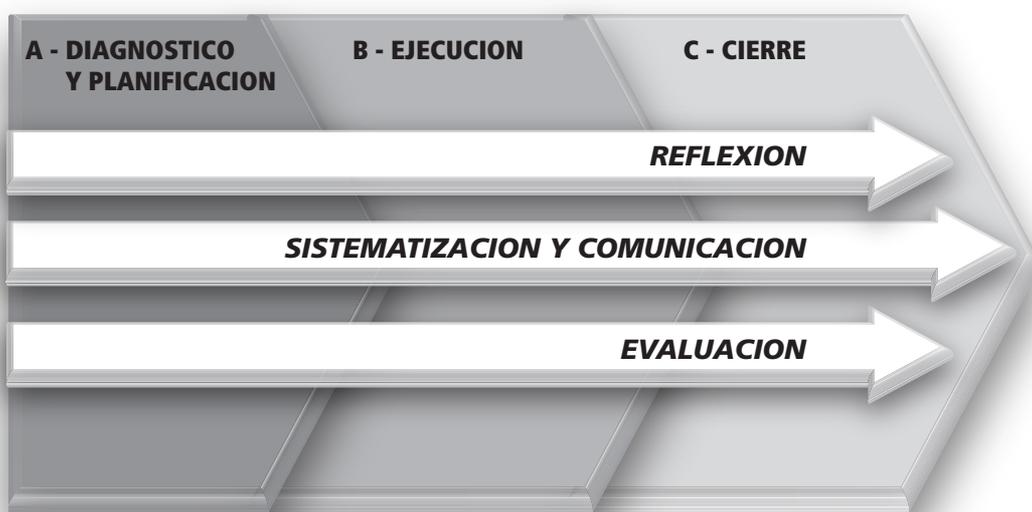
En nuestra evaluación de lo realizado en el año transcurrido desde el anterior Seminario, pasamos ahora a un segundo punto, vinculado a la reflexión que debe acompañar a las actividades solidarias.

Partimos de concebir el desarrollo de un proyecto como un camino a recorrer, como un “itinerario” que puede ser visto en sus grandes etapas y a la vez analizado en sus diversos “pasos”.

No por sabido es menos importante enfatizar que la trayectoria de cada proyecto de aprendizaje-servicio es única, y que las diferentes etapas tomarán el ritmo y la forma de los actores, en función de las características propias de cada contexto. Algunos autores simplifican en tres o cuatro etapas el desarrollo de un proyecto, y otros presentan modelos sumamente complejos.

El siguiente gráfico muestra un posible itinerario para los proyectos de aprendizaje -servicio que incluye las tres etapas “clásicas”: la de diagnóstico y planificación, la etapa de ejecución y la de cierre. Estas tres etapas están profundamente entramadas con tres procesos transversales que tienen que ver con la reflexión, con la sistematización y comunicación de las experiencias y con la evaluación de lo que vamos haciendo paso a paso.

FIGURA 3: El itinerario de un proyecto de aprendizaje-servicio



No voy a detenerme en el detalle de los "pasos" que implica cada una de estas etapas y procesos transversales, dado que en los materiales distribuidos en este Seminario y disponibles en el sitio Web del Programa⁹ se presenta este itinerario detallado, y acompañado por experiencias de distintas instituciones educativas del país, así como por algunas de las herramientas que usaron las instituciones para desarrollarlas.

En cambio, quisiera detenerme brevemente en el proceso trasversal de reflexión, porque si bien hemos avanzado mucho desde el año pasado en este campo, pareciera ser todavía una asignatura pendiente en muchos proyectos.

En muchos casos los estudiantes desarrollan actividades maravillosas, de enorme impacto en sus comunidades, trabajan muchísimo, y los docentes estamos muy contentos de verlos tan activos... pero no nos tomamos el tiempo de reflexionar con ellos por qué estamos haciendo este trabajo, cuáles son las problemáticas estructurales vinculadas a la situación que estamos intentando enfrentar, qué les pasa a los estudiantes como personas y como grupo a partir de su experiencia solidaria, qué le pasó a la comunidad a partir del proyecto, qué cambió en el modo de mirar a los jóvenes, qué nos pasa como institución cuando desarrollamos este tipo de proyectos.

En este sentido, el National Helpers Network, una organización norteamericana que trabaja desde hace muchos años en aprendizaje-servicio, sostiene que:

"La reflexión es una competencia o, más bien, un conjunto de competencias que involucran observar, interrogar y articular hechos, ideas y experiencias para sumarles nuevos significados. Aprender a aprender de esta manera y hacer de esta práctica un hábito, ayuda a los estudiantes a hacerse cargo de sus vidas" (NHN, 1994).

Parafraseando una frase de Huxley que hemos citado en otras ocasiones (*"Experiencia no es lo que le pasa a una persona sino lo que la persona hace con lo que pasó"*) podríamos decir que la experiencia educativa del aprendizaje-servicio no es sólo lo que pasa en el lugar de la acción solidaria, sino lo que los estudiantes hacen con esa experiencia.

La reflexión puede darse a través de discusiones grupales, haciendo el diario del proyecto, con monografías de investigación, y también desarrollando proyectos creativos, como en el caso del mural que hicieron los alumnos de la escuela San Francisco de Asís sobre la situación de la Argentina en el 2001. Este mural es un buen ejemplo no sólo de producción comunicacional, arte y diseño al servicio de la comunidad, sino también de reflexión sobre el contexto en que uno desarrolla la práctica de aprendizaje-servicio.

⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA, Unidad de Programas Especiales, Programa Nacional Educación Solidaria. *"Educación Solidaria: Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio"*, República Argentina, 2005, p.31 Disponible en www.me.gov.ar/edusol

FIGURA 4: Mural “Argentina 2001”, por los estudiantes del Colegio parroquial San Francisco de Asís, Francisco Álvarez, Moreno, Provincia de Buenos Aires



2.3 - Medición de los impactos del aprendizaje-servicio:

Este año fue una gran satisfacción ver en las escuelas que se presentaron al Premio de escuelas solidarias cómo se ha avanzado en medir qué pasó en la comunidad, a cuánta gente alcanzó el proyecto, qué efectos se produjeron y también qué impactos hubo hacia adentro de la escuela.

Hemos visto escuelas que han medido cuánto bajó la deserción desde que empezaron a hacer el proyecto, cuánto bajó la repitencia, y escuelas que no tienen problemas de retención, y entonces midieron el impacto del aprendizaje-servicio en la calidad educativa a partir del crecimiento en el número de proyectos que han presentado a la Feria de ciencias desde que empezaron a desarrollar experiencias de aprendizaje-servicio.

Si bien nos alegran estos logros, y nos ayudan a mostrar el impacto del aprendizaje-servicio en escuelas que atienden a las más diversas poblaciones, necesitamos todavía medir más consistentemente los diversos impactos que producen los proyectos de aprendizaje-servicio en los estudiantes, la comunidad y la institución, especialmente cuando los proyectos tienen continuidad y calidad.

Por ejemplo: casi todas las escuelas tienen claro que el aprendizaje-servicio impacta positivamente en la convivencia escolar, y tenemos numerosísimos relatos de escuelas que dicen “este grupo tenía muchos problemas, y a partir del momento en que empezaron a hacer el proyecto solidario, mejoró la convivencia” o “desde que en la escuela hacemos proyectos de aprendizaje-servicio, tenemos menos problemas de convivencia.” Obviamente es muy bueno que podamos percibir este tipo de cambios, pero

es mejor aún cuando nuestras percepciones se fundamentan con datos concretos. Algunas escuelas solidarias, por ejemplo, se fijaron cuántas intervenciones disciplinarias habían sido necesarias en un grupo antes y después del inicio del proyecto de aprendizaje-servicio; en algunas instituciones se hacen encuestas a docentes, estudiantes y líderes comunitarios. En muchos casos los propios estudiantes son los que realizan las encuestas, las tabulan y las analizan en clase como parte de los aprendizajes vinculados al proyecto.

A veces los docentes pensamos que es demasiado complicado evaluar e investigar los impactos de un proyecto, porque estamos sobrecargados de trabajo. Si en cambio pensamos la medición de los impactos como parte del proceso de aprendizaje-servicio, y como parte de lo que los propios estudiantes pueden realizar, aparecen posibilidades de medición de impacto a veces impensadas. Eso es lo que sucedió en la Escuela Ramón Lista de Resistencia, Chaco, ganadora del Premio Presidencial en 2001. La escuela desarrollaba simultáneamente más de 15 experiencias de aprendizaje-servicio, prácticamente con todas las asignaturas... menos Matemáticas. La profesora de Matemáticas recién encontró un modo de articular su asignatura con los proyectos de aprendizaje-servicio cuando la escuela decidió medir el impacto de los proyectos. Trabajando en clase contenidos de estadística, los estudiantes desarrollaron una serie de índices de impacto y midieron los porcentajes de asistencia, de repetición, de sobre-edad, y pudieron constatar cómo habían mejorado a partir del inicio de las experiencias de aprendizaje-servicio.

Un número creciente de escuelas viene relevando los impactos del aprendizaje-servicio en el aprendizaje. Muchas tienen ya evidencia del impacto en cuanto al rendimiento académico y a la retención escolar, pero necesitaríamos que todas las escuelas que hace más de tres años que vienen desarrollando proyectos se preguntaran qué pasó con la calidad educativa y con la inclusión en la escuela a partir del proyecto. Hay numerosos indicadores en este sentido que están ya al alcance de la mano, y que los directivos tienen que compilar con o sin proyecto de aprendizaje-servicio: el número de repetidores, el número de estudiantes que abandonó la escuela, las calificaciones promedio... Todos estos datos, mirados en secuencia histórica, nos pueden servir para empezar a verificar si el aprendizaje-servicio incidió positivamente o no en la institución.

Lo que todavía nos falta medir más objetivamente es el impacto del servicio solidario en la comunidad. Es cierto que hay experiencias tan espectaculares que resulta evidente su impacto objetivo, pero eso no debiera impedirnos incluir en el proyecto cómo evaluar junto con la comunidad el grado de satisfacción de los destinatarios/co-protagonistas del proyecto. Necesitamos escuchar de la propia comunidad cómo les parece que funcionó el proyecto, si fue bien, si fue mal... Necesitamos evaluar lo más objetivamente posible si las metas propuestas se cumplieron, cuántas personas se vieron beneficiadas, y otros impactos posibles en función de las especificidades de cada experiencia.

Como decíamos recién, no estamos intentando sumar una carga más a los docentes. Son los propios estudiantes los que pueden diseñar en clase una actividad de encuesta a líderes comunitarios, que les permita aplicar conocimientos y competencias vinculados a las Ciencias Sociales, conocimientos de estadística y herramientas de informática, y simultáneamente evaluar cómo impactó su actividad solidaria en la comunidad.

Nos alegra ver que en todas las experiencias premiadas este año había evidencias muy sólidas de que la comunidad apreció el trabajo de los estudiantes, y que sentía que el proyecto había hecho una diferencia en su calidad de vida.

2.4 - Generar y fortalecer las redes entre las instituciones educativas solidarias y con las organizaciones de la sociedad civil y los organismos públicos

El último desafío que nos habíamos planteado era el de generar y fortalecer las redes entre las instituciones solidarias.

En este campo hemos dado pasos enormes desde el año pasado. Ya hay escuelas solidarias que pueden capacitar a otras escuelas para que desarrollen sus propios proyectos de aprendizaje-servicio, como la Escuela Justo Pastor Santa Cruz, de Coronel Juan Solá, Salta, ganadora del Premio Presidencial en 2003. Hace unos meses, una escuela de esa provincia nos había solicitado una capacitación, pero en ese momento en el Programa no había nadie disponible para viajar. Entonces llamamos al director de la Escuela Justo Pastor Santa Cruz, y le preguntamos si podía ir él a capacitar. El Prof. Raúl Rodríguez aceptó, y luego los docentes de la escuela capacitada nos escribieron una carta hermosísima agradeciéndonos, porque habían recibido no sólo la teoría, sino también una experiencia sumamente calificada, y muy cercana geográficamente y culturalmente a su realidad.

Sabemos que hay Universidades solidarias que han trabajado en forma articulada con escuelas solidarias, como en los casos de la Universidad de Rosario y la Facultad de Veterinaria de la UBA; escuelas que establecieron verdaderas redes de capacitación, como el caso ya mencionado del Colegio San Pablo Apóstol; escuelas que capacitan a Institutos de Formación Docente sobre la pedagogía del aprendizaje-servicio, e IFD que capacitan escuelas y les ofrecen apoyo escolar; escuelas medias dando apoyatura a escuelas de EGB, y estudiantes de EGB dando capacitación en otros niveles, por ejemplo enseñando informática a docentes que todavía tienen miedo de prender la computadora... Sabemos que en algunos casos se han dado viajes de intercambio entre escuelas solidarias, o para realizar en forma conjunta un proyecto de aprendizaje-servicio, como el caso del Escuela Superior de Comercio "Carlos Pellegrini" y la Escuela Agropecuaria de Perico. Sabemos también que informalmente se han establecido redes entre escuelas que trabajan en la misma temática y que están empezando a intercambiar información sobre sus proyectos.

Hemos ya mencionado las redes desarrolladas entre escuelas y organizaciones de la comunidad, y cómo el número de experiencias de aprendizaje-servicio desarrolladas en forma articulada con otras organizaciones aumentó desde el 67,7% en el año 2001¹⁰, al 99% en el 2005. Este aumento es uno de los balances más positivos del año, porque es un síntoma saludable de la vitalidad de las escuelas solidarias, y de su capacidad de reconocerse como parte vital de las redes sociales.

Me parece que este dato tiene que ver con el terremoto que hubo entre 2001 y 2003, con que la realidad derrumbó el paradigma de la escuela "templo del saber", en la que lo que pasaba en la vereda no tenía nada que ver con lo que pasaba adentro. La realidad se nos metió adentro de las instituciones educativas como un tsunami, y esto volvió imperativo trabajar junto con la comunidad.

10 CLAYSS, op. cit.

El dato habla también del compromiso con que las instituciones asumen los proyectos de aprendizaje-servicio, porque todos sabemos cuánto tiempo y esfuerzo demanda el trabajo de articulación entre las escuelas y las organizaciones de la sociedad civil. Son dos culturas institucionales muy diversas las que entran en contacto, y todos tenemos que aprender a hablar el lenguaje y las prácticas institucionales del otro.

En este sentido, es importante que el Seminario sea también un espacio de encuentro entre educadores que trabajan en instituciones de educación formal y educadores populares y líderes de organizaciones juveniles que son, por definición, espacios de educación no formal, y por lo tanto también espacios donde se puede articular aprendizaje y servicio solidario.

En función del fortalecimiento de estas redes entre instituciones educativas solidarias entre sí y con las organizaciones de la sociedad civil, este año desde el Ministerio hemos generado dos espacios nuevos de intercambio y de fortalecimiento de las vinculaciones inter-institucionales.

En primer lugar, en 2005 celebramos por primera vez el *Día Mundial del Servicio Voluntario Juvenil*. El Ministro Filmus participó personalmente de esta celebración con voluntarios jóvenes de escuelas, Institutos de Formación Docente, universidades y organizaciones juveniles. El trabajo de ese día sirvió para generar un intercambio muy rico entre adolescentes y jóvenes protagonistas de proyectos de aprendizaje-servicio, y para fortalecer las redes entre escuelas e instituciones de Educación Superior.

En segundo lugar, en noviembre del año 2004 se creó, por iniciativa conjunta de la Red Solidaria liderada por Juan Carr y el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, el "*Parlamento de Escuelas por la Paz y la Solidaridad*", del que participaron estudiantes de escuelas medias de todo el país. Los jóvenes trabajaron con una seriedad y una eficacia digna de destacarse, y produjeron una serie de acuerdos que hemos publicado¹¹. Un panel compuesto por Ernesto Sábato, Magdalena Ruiz Guiñazú, León Gieco, Soledad, y líderes de diferentes confesiones religiosas escucharon las conclusiones de los jóvenes. En las palabras del Ministro Filmus, "*el Parlamento es un espacio para poner en evidencia lo que nuestros alumnos y docentes hacen todos los días por la Paz*", y es un espacio al que convocaremos nuevamente en 2006.

Los talleres que tendremos a continuación son una herramienta fundamental de fortalecer todas las redes que hemos mencionado. Allí se pueden encontrar las escuelas y las instituciones de Educación Superior que trabajan en las mismas temáticas, o los de un mismo nivel que quieren profundizar en las particularidades propias de los proyectos de aprendizaje-servicio en el marco del Nivel Inicial o de la Universidad... Este año hemos abierto un taller específico para las instituciones ganadoras del Premio Presidencial que llevan muchos años de continuidad con los mismos proyectos, para compartir algunas cuestiones específicas de la institucionalización y evaluación de estos proyectos de largo alcance.

Y, finalmente, quisiera señalar que estamos tejiendo redes no sólo dentro de Argentina, sino mucho más allá.

Hemos iniciado este Seminario con la conmovedora presencia de los abanderados de las escuelas solidarias de MERCOSUR, que en esta semana han tenido su primer Encuentro, convocado por

11 MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA, "*Parlamento de Escuelas 'Por la paz y la solidaridad': Contribuciones para el debate*", República Argentina, 2004 y MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA, "*Parlamento de Escuelas 'Por la paz y la solidaridad': Reseña y Conclusiones*", República Argentina, 2005. (Disponible en www.me.gov.ar/edusol)

MERCOSUR Educativo, y del que han participado todos los países miembros y adheridos. Creemos que este es un paso fundamental, porque sabemos que la integración regional no se puede construir exclusivamente desde lo económico ni desde lo político. La integración se tiene que construir desde lo educativo, lo cultural, desde la ciudadanía de nuestros países. Necesitamos educarnos para la integración, adquirir una conciencia cada vez mayor de que en un mundo cada vez más interdependiente, nuestros países no tendrán las mismas chances como francotiradores que como partes de un sólido bloque regional. Y también necesitamos reconocernos, como lo han podido hacer los docentes y estudiantes de MERCOSUR, como hermanos que estamos enfrentando los mismos complejos problemas con las mismas armas de la solidaridad, la creatividad, y la participación.

Junto con el encuentro de las escuelas solidarias de MERCOSUR, estamos celebrando también la realización, al término de este Seminario, de otra reunión fundacional: la de la Red Iberoamericana de Aprendizaje-servicio. Formarán esta red 21 organizaciones de 9 países de América Latina, Estados Unidos y España, junto con representantes de la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura), y el BID (Banco Interamericano de Desarrollo). Nos honra decir que el Programa Nacional Educación Solidaria —y a través nuestro todas las instituciones educativas solidarias de la Argentina— forma parte de esta Red.

3. Algunos temas para la reflexión sobre las prácticas de aprendizaje-servicio

3.1 - La relación dinámica entre aprendizaje y servicio solidario

Terminado este balance de lo que hemos avanzado y de lo que todavía nos falta, quisiera plantear cuatro temas para la reflexión.

En primer lugar, quisiera detenerme en la relación dinámica que se verifica entre el aprendizaje y el servicio solidario, y cómo el aprendizaje hace que las actividades solidarias sean más eficaces, y generen una mayor empatía, una mayor conexión con la realidad de aquellos para quienes trabajamos.

Veamos esta relación dinámica entre aprendizaje y servicio solidario en un ejemplo. Los estudiantes de la especialidad de construcción del Colegio La Salle de San Martín, Provincia de Buenos Aires, han diseñado un barrio entero para erradicar un asentamiento cercano donde la escuela colabora desde hace años. Los estudiantes analizaron el Plan Federal de Vivienda, y se propusieron hacer su propio aporte original, proyectando un barrio sin barreras arquitectónicas, adecuado para personas con necesidades diversas.

Desde el punto de vista del aprendizaje, el proyecto incorporó, por una parte, la aplicación de todos los conocimientos propios de la especialidad técnica en un proyecto vinculado con la realidad. Por otra parte, el proyecto incluyó también la investigación sobre las condiciones de movilidad de personas con discapacidades físicas, y también actividades orientadas a generar empatía con la situación de estas personas: los estudiantes experimentaron personalmente diversas las barreras arquitectónicas, desplazándose utilizando sillas de ruedas y vendándose los ojos. Este conjunto de aprendizajes sin duda volvió más eficaz la actividad solidaria.

Es cierto que toda actividad solidaria es meritoria en sí misma. Pero en Seminarios anteriores hemos subrayado que no toda actividad solidaria es igualmente eficaz, ni ofrece soluciones de la misma calidad, y hemos enfatizado la diferencia entre proyectos asistencialistas y de promoción social.

En el caso del Colegio La Salle, los estudiantes desarrollaban ya actividades asistenciales a favor de la población asentamiento cercano a la escuela, recolectando y distribuyendo alimentos, ropa o medicinas, y realizaban también actividades de promoción humana, como las de apoyo escolar. En el caso de la experiencia que acabamos de presentar, claramente promocional, la calidad del servicio ofrecido se enriqueció por los aprendizajes desarrollados a partir del análisis de las políticas públicas que atienden al problema estructural de la vivienda, y la aplicación de los conocimientos sobre técnicas constructivas y sobre barreras arquitectónicas al diseño de una propuesta de barrio adecuado a necesidades especiales.

Los conocimientos y tecnologías que se aplican al desarrollo de un proyecto solidario, así como las actitudes con las que los estudiantes desarrollan el proyecto, indudablemente inciden en la calidad del impacto sobre la población destinataria.

A menudo menos evidente, pero no menos importante, es el proceso inverso: así como el aprendizaje mejora la calidad del servicio solidario, la actividad solidaria impacta en la manera en que aprendemos, y puede impactar profundamente en la formación de los estudiantes.

El director del EPET N° 4, una escuela técnica de Junín de los Andes que fue una de las primeras en ganar el Premio Presidencial, decía: *"El hecho de estar en el lugar del problema hace que la educación deje de ser tan enciclopedista. Ya no lo hacemos todo con los libros. Los libros los usamos pero los usamos para resolver un problema concreto."*

En el VII Seminario Internacional, un docente universitario decía: *"el aprendizaje-servicio es una inmersión en la realidad. No sólo para cambiarla sino para dejarse cambiar por ella."*¹²

A través del Premio Presidencial de Prácticas Solidarias en Educación Superior hemos constatado que numerosos Institutos de Formación Docente y Universidades están empezando a cambiar sus currículos y sus contenidos de enseñanza a partir de lo que la realidad les ha enseñado en los proyectos de aprendizaje-servicio.

Por ejemplo, un IFD para el Nivel Inicial había empezado a colaborar en un centro materno infantil en un barrio precario. Las futuras maestras jardineras, como parte de sus prácticas de metodología y enseñanza, trabajaban en el centro junto con las madres cuidadoras, receptoras de planes de jefas de hogar. Las estudiantes se encontraron con que las prácticas tradicionales, orientadas a preparar actividades para los niños de una salita de Jardín, no las habían preparado para la compleja tarea de capacitar y organizar a las madres cuidadoras para atender a los centenares de niños que concurrían al Centro materno-infantil. Las docentes de la cátedra de Metodología se plantearon que habían estado formando docentes de Nivel Inicial para trabajar en las guarderías y los jardines de la clase media, pero no para enfrentar la realidad de las instituciones que atienden poblaciones en situaciones de extrema pobreza, y tuvieron el coraje de cambiar el diseño curricular, e introducir una nueva materia destinada específicamente a esta temática.

12 MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA, Unidad de Programas Especiales, Programa Nacional Educación Solidaria. "Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos", *Actas del 8vo. Seminario Internacional "Aprendizaje y servicio solidario"*, República Argentina. 2005, p. 58

3.2 - Protagonismo juvenil y mirada adulta

La segunda reflexión que quiero plantear tiene que ver con uno de los rasgos que hemos definido como definitorios de una experiencia de aprendizaje-servicio: el protagonismo juvenil –y aquí entiendo por “juvenil” el vasto campo de la adolescencia y la juventud-.

Muy recientemente, Emilio Tenti Fanfani, de IIPE UNESCO, publicó una investigación muy exhaustiva sobre “la condición docente” en cuatro países latinoamericanos. Como parte de un cuestionario respondido por miles de docentes, se les preguntaba qué pensaban sobre el fortalecimiento o debilitamiento de los valores en la juventud. Algunas de esas respuestas son el disparador de esta reflexión, y pueden resultar sorprendentes para algunos de los presentes:

- Los docentes piensan que el compromiso social de los estudiantes se debilita:
 - o 73% en Uruguay
 - o 72,4 en Argentina
 - o 56,2 en Brasil
- Piensan que la generosidad y el desinterés se debilitan:
 - o 56,6 en Argentina
 - o 56,3 en Uruguay
 - o 43,4 en Brasil¹³

En la misma encuesta, la mayoría de los docentes de la región opina que entre los jóvenes están debilitados los valores de la identidad nacional, el respeto por los mayores, la tolerancia, el cuidado de la naturaleza, la justicia, la responsabilidad, la seriedad, la honestidad, el sentido del deber, la disposición al esfuerzo, el sentido de la familia, la espiritualidad. No es sorprendente que el único valor que la mayoría de los docentes opina que se fortalece en los jóvenes es el “amor a la libertad”.

Los datos parecen afirmar esos clichés que tantas veces habremos escuchado: “se están perdiendo todos los valores”; “a los chicos no les importa nada”; “los jóvenes de hoy en día confunden libertad con libertinaje”, y tantas otras.

En pocas palabras: una importante mayoría de los docentes cree que todo tiempo pasado fue mejor, y mira con pesimismo a sus estudiantes. Este es el escenario que enfrentan los chicos en la mayoría de las aulas de nuestros países, y el clima en que ejercemos nuestra vocación docente quienes compartimos la afirmación de Fernando Savater: “*Los pesimistas pueden ser buenos domadores, pero no buenos maestros*”.

Frente a este escenario, vale la pena animarse a formular una pregunta indiscreta: ¿es verdad que los jóvenes son menos solidarios, menos generosos, menos comprometidos que antes? ¿La pesimista “sensación térmica” de los docentes se corresponde con la “temperatura” de la realidad?

En Brasil, según una encuesta relevada por *Faça Parte*, el 30% de los jóvenes brasileños participa en organizaciones y actividades de voluntariado¹⁴, lo cual implica un aumento significativo con respecto de años anteriores. Sin embargo, más de la mitad de los docentes brasileños cree que los jóvenes están perdiendo el valor de la solidaridad.

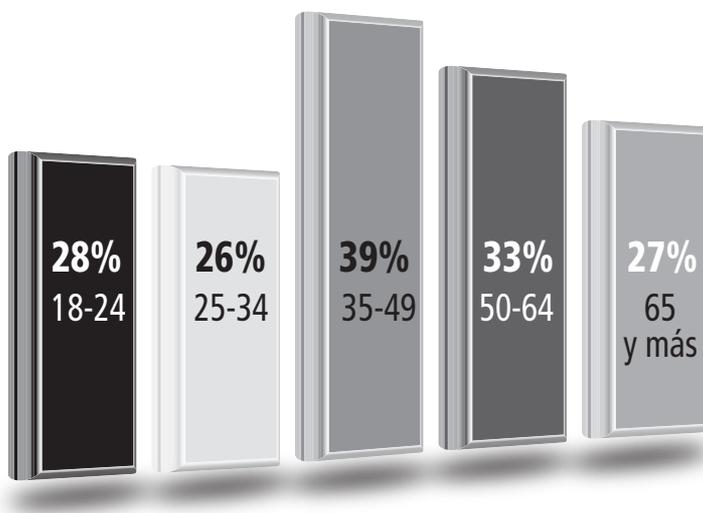
13 TENTI FANFANI, Emilio. *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores Argentina, 2001, p. 184

14 www.facaparte.org

En Argentina, y de acuerdo a los datos que surgen del análisis de las más de 3.000 experiencias presentadas al Premio Presidencial de Escuelas Solidarias en 2001, el 98% de los proyectos solidarios se iniciaron después del 1983, y un 76% empezaron después de 1997¹⁵. En otras palabras: la reconquista de la democracia y la necesidad de responder a la crisis socio-económica generaron miles de nuevos proyectos solidarios, protagonizados por miles de estudiantes cuyos docentes sin embargo creen que son menos solidarios que las generaciones anteriores. Sólo en el año 2005, y sólo en los proyectos que se presentaron al Premio Presidencial (que son sólo una parte de las actividades solidarias que se desarrollan en las instituciones educativas argentinas), participaron 400.000 estudiantes haciendo trabajo solidario.

Pero vayamos más allá de las escuelas, y veamos una encuesta que hizo Gallup en Argentina en 2002. El gráfico agrupa por edades el porcentaje de argentinos que participa en actividades de voluntariado y de servicio solidario.

FIGURA 4: Voluntariado por edad en Argentina (Gallup, 2002)



El primer dato que surge de esta encuesta es que los jóvenes entre 18 y 24 años –quienes acaban de salir de la escuela y están hoy en las aulas universitarias- participan más que los adultos mayores –supuestamente, según la lógica de la “sensación térmica”, los que son más solidarios, más generosos y con más valores-, y participan socialmente más que quienes se encuentran en la transición entre la juventud y edad adulta. Igual o más sorprendente es que la así llamada “generación del Proceso” –los que según el cliché crecimos sin formación ni participación política y nunca pudimos compararnos con nuestros gloriosos hermanos mayores, los de la “generación maravillosa” de los ‘70- en el presente participamos más que ellos.

De estos datos surge una evidencia: si en promedio un 30% de la población argentina desarrolla actividades solidarias, el compromiso social de “la juventud de hoy en día” no se diferencia demasiado del de sus mayores. Que un 73% de los educadores argentinos piense que “el compromiso de los

15 CLAYSS (2005), op. cit.

jóvenes se debilita” sugiere que la “sensación térmica” de los adultos no siempre coincide con los datos objetivos de la realidad, y que los lugares comunes pueden ser injustos con miles de ellos.

Casi inevitablemente, la mirada de los adultos hacia los jóvenes está vinculada a nuestra memoria personal sobre qué implicaba ser un “joven comprometido” cuando éramos jóvenes. Sin embargo, creemos que es necesario comprender y acompañar a las nuevas generaciones desde su propia realidad y no desde nuestra historia. A menudo los adultos no reconocemos la manera de expresar convicciones y preocupaciones que teníamos en los “gloriosos 70”, y de ahí deducimos que esas convicciones no existen.

Que los jóvenes no participen en política partidaria tan activamente como en otros tiempos no significa necesariamente que no tengan inquietudes políticas. Después de todo, el “que se vayan todos”, y el “Movimiento 501”¹⁶ fueron también expresiones políticas.

Para un adulto, una discusión en un foro de Internet no tiene el mismo significado que los hoy mitológicos debates en el porteño Café La Paz de otros tiempos. Sin embargo, nuestros hijos y estudiantes son capaces de sostener discusiones sumamente serias sobre los problemas ambientales o la guerra en Irak con jóvenes de todo el mundo, en foros virtuales donde hay voluntarios que operan como moderadores del debate, y que controlan que nadie use expresiones racistas, violentas o discriminadoras. Que los lenguajes y las modalidades de expresión de las inquietudes sociales y políticas cambien no significa que no existan.

Es necesario señalar que la percepción pesimista sobre los jóvenes está también estrechamente vinculada a imágenes fuertemente ancladas en el imaginario colectivo, y amplificadas por los medios de comunicación. Como señaló el Ministro Filmus durante la apertura del anterior Seminario Internacional -en los días de los dolorosos acontecimientos en Carmen de Patagones¹⁷- pareciera que un adolescente con una pistola tiene el poder de volver invisibles a los diez millones y medio de chicos que van a la escuela pacíficamente, y al por lo menos medio millón que trabaja actualmente en proyectos de aprendizaje-servicio.

Me he referido en otras ocasiones a la “invisibilidad” de los jóvenes solidarios¹⁸, y quisiera reiterar que el hecho de que los jóvenes solidarios no aparezcan casi nunca en la televisión no quiere decir que no existan. Como alguna vez me dijo un periodista, “el avión que llega no es noticia”. El problema empieza cuando tanto titular catástrofe hace pensar que lo normal es que los aviones se caigan.

A los educadores y estudiantes solidarios no les interesa buscar los proverbiales “10 minutos de fama”, ni obtener reconocimiento masivo para tareas que hacen porque creen en la solidaridad y en la justicia. Pero robarles visibilidad pública a quienes estudian y trabajan por el bien común contribuye a que muchos adolescentes y jóvenes creen que son “raros” si se dedican a trabajar solidariamente, y estén convencidos de ser “menos” que la supuestamente maravillosa juventud de sus padres. Publicitar a los violentos y a los frívolos también tiene como consecuencia que muchos adultos –entre ellos

16 Los jóvenes que se organizaban para pasar las elecciones a 501 km. de su domicilio electoral, para excluirse de la obligación de votar.

17 MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA, Unidad de Programas Especiales, Programa Nacional Educación Solidaria. “Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos”, *Actas del 8vo. Seminario Internacional “Aprendizaje y servicio solidario”*, República Argentina. 2005, pp. 7-9

18 La Nación, 15 de diciembre de 2004. <http://www.lanacion.com.ar/663143>

muchos docentes- puedan refugiarse en la comodidad de pensar que lo "normal" es que los chicos se droguen, se emborrachen y no les importe nada más que la silueta, la moda y el boliche.

Si los educadores estamos convencidos de que a las nuevas generaciones "no les importa nada", muy fácilmente podemos eximirnos de proponerles horizontes de participación social o política. Si en cambio incluimos en la pintura de la realidad que miles de niños, adolescentes y jóvenes de "estos tiempos" participen, se comprometen socialmente y son capaces de grandes cosas, tendremos que plantearnos que tal vez el problema no sean los jóvenes, sino las propuestas que les hacemos, y tengamos que esforzarnos por ofrecerles desde las instituciones educativas opciones más atractivas y exigentes, y más adecuadas a sus propios lenguajes e intereses.

El "efecto Pigmalión"¹⁹, o la incidencia de la mirada del educador acerca de las potencialidades del educando sobre el efectivo despliegue de esas potencialidades, ha sido sobradamente demostrado en el campo de la educación formal en general. La observación indica que ese "efecto Pigmalión" se produce también en lo que respecta a la educación para la participación solidaria.

En el panel sobre "Aprendizaje-servicio y calidad educativa" la Lic. Alba González se referirá más detalladamente a este tema. Aquí quisiera simplemente subrayar que detrás de cada una de los miles de experiencias de aprendizaje-servicio que se desarrollan en nuestro país, hay docentes que se animaron a creer que "estos chicos de hoy en día" serían capaces de hacer grandes cosas. Y también hay docentes que se sorprenden porque "el peor de la clase", el que antes me tiraba tizas desde el fondo, resultó ser un líder del proyecto solidario, y empezó a mejorar también su actitud en clase.

Me parece que en estos relatos que se reiteran en las escuelas solidarias, del "estudiante que cambió", tendríamos que estudiar si cambiaron los estudiantes, o cambió también la mirada del adulto hacia ellos. Tal vez lo que cambió fue el escenario que la escuela le ofrecía.

En la apertura, el Profesor De Cara me sorprendió citando las palabras de Ana, una ex- alumna del Taller de capacitación laboral Enrique Angelelli de Bariloche. Quisiera aquí citar otra parte de lo que Ana compartiera con nosotros en el Seminario pasado:

"Al principio hacíamos el proyecto solidario para pasar el día, para distraernos. Yo, que estaba en la calle, y otros chicos, lo hacíamos para no bajar al centro, o andar en el barrio sin hacer nada. Una de las cosas que más nos ayudó fue esta actividad (del aprendizaje-servicio), y siempre se lo agradezco como persona a la escuela, porque desde que llegó al barrio cambió a una cantidad de chicos que estaban como yo, o peor, a los que nunca les habían dado la oportunidad de que cambien, o les habían dicho 'vení, confío en vos, y vamos a hacer algo juntos.'"

¿Cuántos jóvenes se consideran "inservibles" porque los adultos los han convencido de ello? ¿Cuántos no llegan nunca a descubrir su potencial para la participación social o política porque nunca encontraron la oportunidad para probarla? ¿Cuántos miran al futuro con temor y escepticismo porque

¹⁹ Es conocida la leyenda de Pigmalión, ya sea en su versión clásica como en la reescritura moderna de Bernard Shaw. En la versión de Shaw, el Profesor Higgins cree posible hacer pasar por una aristócrata a una florista callejera, enseñándole a hablar correctamente. Esa convicción, tanto o más que los conocimientos impartidos, tiene un efecto transformador en Eliza. Sobre el "efecto Pigmalión" ver ROSENTHAL, R. – JACOBSON, L. Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development. New York, Rinehart and Winston. 1968

nunca han tenido ocasión de experimentar que una acción suya cambió algo en su entorno?

El auténtico protagonismo de los niños, adolescentes y jóvenes es una característica esencial de un buen proyecto de aprendizaje-servicio. Que ese protagonismo se despliegue depende de los jóvenes, y también de que los adultos creamos en ellos.

4. Los desafíos para el 2006

Estamos muy contentos y orgullosos con las escuelas que ganaron el Premio Presidencial, con todo lo que está hecho, pero siempre queremos avanzar un paso más.

El año que viene el Premio Presidencial va a ser de Educación Superior, de manera que durante el 2006 apuntaremos a multiplicar las experiencias de aprendizaje-servicio en la Educación Superior, y también a fortalecer mucho más la articulación entre escuelas, Institutos de Formación Docente y Universidades que desarrollan experiencias de aprendizaje servicio.

Esperamos que los 1.200 tutores del Programa Aprender Enseñando -que nació de Educación Solidaria y ahora ya se ha vuelto un programa por sí mismo- al aplicar sus conocimientos en las tutorías están haciendo una óptima experiencia de aprendizaje-servicio, también contagien a los estudiantes y las escuelas con quienes están trabajando, para que también ellos desarrollen experiencias educativas solidarias.

En 2006 se repetirá la experiencia del Parlamento de Escuelas por la Paz y la Solidaridad, que esperamos que contribuya a multiplicar los espacios de conocimiento recíproco y las posibilidades de tender redes inter-institucionales en torno a estas temáticas.

Quisiera concluir volviendo a la imagen de los abanderados de las escuelas solidarias de MERCOSUR, y a la presencia de nuestros colegas del resto de América Latina, del Caribe y de América del Norte y España. Concluyendo el Seminario, cada uno de nosotros volverá a trabajar en su lugar de origen. Esperamos que este Seminario sirva para crecer en la conciencia de que formamos parte de una red solidaria que hoy abarca a toda América Latina y el Caribe, y que llega aún más allá, y que el año próximo encontremos a esta red solidaria fortalecida y ampliada.

La propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio

Profesora María Nieves Tapia

Coordinadora del Programa Nacional Educación Solidaria, U.P.E., Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología

Mi intervención propondrá un breve pantallazo de la propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio, pensando especialmente –si bien no exclusivamente- en la Educación Superior.

I. La misión social de la Educación Superior: diversos modelos institucionales

En el último siglo se han empleado conceptos diversos para referirse a la misión social de la Educación Superior. El concepto de "extensión" es sin duda el más antiguo: en nuestro país tiene raíces en la Reforma universitaria de principios del siglo XX, reforma que en el caso de México influyó en el establecimiento de un "servicio social universitario" como requisito obligatorio para la graduación¹, requisitos que también se han impuesto en Costa Rica, Venezuela y en numerosas universidades de otras partes del mundo.

La palabra "extensión" refleja con elocuencia ese imaginario que pensaba a la Universidad como algo radicalmente distinto de la comunidad, y que la obligaba a "extenderse" hacia un "afuera", como si la universidad misma no fuera parte de la comunidad. De hecho, es muy frecuente escuchar aún hoy a los docentes decir: "nos parece importante tender puentes entre la escuela y la comunidad". Este "tender puentes" sugiere una imagen de la Universidad o la escuela como isla, como institución aislada en su propia lógica, que necesita "extenderse", "ir más allá de sí", para llegar a la comunidad.

Este concepto de "extensión" se ha actualizado y complejizado en las últimas décadas, y han surgido también nuevos conceptos, como el de "responsabilidad social universitaria" (RSU), el de desarrollo de "capital social", que junto con el renovado auge de la práctica y la investigación sobre el voluntariado, han llevado a repensar los conceptos tradicionales de extensión, y con ellos a la misión y organización de las instituciones.

Nos parece que este Seminario se ubica en un proceso de transición hoy en curso entre distintas visiones de la misión y la organización de las instituciones de educación superior, que seguramente no son nuevas para los aquí presentes, pero que quisiera revisar rápidamente.

Estamos, por un lado, frente a la supervivencia de lo que podríamos considerar el paradigma institucional tradicional de la Educación Superior, el que la concibe como "el templo del saber". De alguna manera, las imponentes columnatas que nos han recibido en esta Facultad de Derecho de la UBA expresan en términos arquitectónicos a ese paradigma de la Universidad del siglo XIX y principios del XX, constituida como "templo" del conocimiento, el templo de una ciencia "pura" a la que había que preservar de la contaminación de los intereses y pasiones contemporáneos, y a la que no

1 Ver GORTARI PEDROZA, Ana de. *El Servicio Social Mexicano: diseño y construcción de modelos*. En: MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGIA. Unidad de Programas Especiales. Programa Nacional Educación Solidaria. *Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos. Actas del 7mo. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario"*. República Argentina, 2005, pp. 111-113.

podían acceder fácilmente los “legos”, una Universidad en donde la ciencia es un fin en sí misma, y la producción del conocimiento se pretende “aséptica” y “neutral”.

Aún recientemente, dos especialistas podían afirmar:

“No podemos creer que la misión de la universidad sea la de conducir a la humanidad a una nueva Jerusalén. Cualquier intento en este sentido destruirá, entre otras cosas, el rol de la universidad como santuario intelectual (...) El objetivo de la Universidad no es la búsqueda del poder o la virtud, sino la búsqueda de las verdades significativas”. (Faimen y Oliver, 1974; cit. en STANTON et. al., 1999)

Creo que esta descripción de la Universidad como *santuario intelectual* expresa claramente una concepción del conocimiento por el cual las “verdades significativas” para la comunidad académica no tienen por qué vincularse a la mejora de la vida del resto de la humanidad. Si las investigaciones que se llevan a cabo en el “santuario intelectual” son inútiles o perjudiciales para la raza humana, según esta visión no es problema del científico, sino de quienes utilicen ese conocimiento.

La fe enciclopedista en el progreso ininterrumpido de una ciencia movida por su propio impulso de búsqueda de nuevos conocimientos (“*Science Push*”) está en las raíces de este modelo, que sabemos que tiende por inercia propia a la hiper-especialización. En campos disciplinares cada vez más fragmentados se instala una lógica por la cual los destinatarios primarios de la producción científica son los miembros de la propia comunidad académica: si una publicación obtiene la validación de los pares, puede no importar que resulte significativa para el conjunto de la comunidad. La brecha entre saber científico y saber “vulgar” se amplía geométricamente: los científicos investigan, hablan y escriben primariamente para sus colegas, y sus lenguajes se vuelven herméticos para los “legos”; publicar textos dirigidos hacia los pares es la principal –o la única- vía de ascenso en las instituciones, y la “divulgación científica” una disciplina menor y periférica.

En este contexto, está claro que la única forma posible de docencia es la que transmite el conocimiento generado por la comunidad científica: se aprende escuchando al docente y leyendo la bibliografía, y –en el mejor de los casos- experimentando en el laboratorio o practicando junto con los que saben. Los espacios de aprendizaje son el aula, el laboratorio o la biblioteca, y el mundo exterior puede ser a lo sumo escenario de una pasantía pre-profesional al final de la carrera.

En este modelo institucional, las misiones de la universidad se compartimentalizan. La investigación no siempre está articulada con la práctica de la docencia, y está completamente desvinculada del ámbito de la extensión, el único encargado –como intenta graficar la figura 1- de “tender puentes” hacia una comunidad que es “destinataria” o “beneficiaria”, pero cuyas demandas no deben “contaminar la pureza académica”.

FIGURA 1. El paradigma institucional tradicional



Es necesario decir que, si bien pocos se animarían a defender al paradigma del “templo del saber” de modo tan políticamente incorrecto como Faimen y Oliver, este modelo tradicional de institución educativa sigue imponiéndose por inercia en muchos ámbitos educativos. Es también necesario reconocer que, especialmente en las últimas décadas muchas instituciones educativas han pasado al extremo opuesto del péndulo, en nuestro país y en toda América Latina. Muchas escuelas han dejado de ser “templos del saber” para convertirse en una suerte de centros comunitarios paralelos, en donde por momentos podía parecer más importante sostener el comedor escolar que dar clase, conseguir zapatillas y vacunas que libros, una escuela en la que la búsqueda de “contención social” pudo opacar la insoslayable misión de educar².

Este proceso no se ha vivido de la misma manera en la Educación Superior, que atiende a sectores más minoritarios y con otro tipo de demandas. Sin embargo, en las últimas décadas, y especialmente en los '90, en América Latina y en otras partes del mundo muchas universidades privadas –y también algunas públicas, especialmente en contextos de desfinanciación estatal- han pasado también al extremo opuesto del péndulo, debido al creciente empuje de las demandas del mercado sobre los procesos de producción y difusión del conocimiento.

2 MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGIA. Unidad de Programas Especiales. Programa Nacional Educación Solidaria. *Aprendizaje y servicio solidario en la escuela. Actas del 8vo. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario"*. República Argentina, 2006, pp. 19-22.

FIGURA 2. La demanda social y del mercado como eje



En este modelo, la investigación y la extensión se orientan en función de la demanda, y el motor para la producción del conocimiento ya no está en la agenda propia de cada disciplina científica, sino en la demanda que viene de la sociedad (“Demand Pull”), pero especialmente de quienes financian las investigaciones. La “extensión” pasa en muchos casos de ser un espacio de difusión cultural y actividades de asistencia social a un ámbito de venta de servicios: surgen iniciativas de extensión que generan recursos, que asesoran empresas, que ya no tiene “beneficiarios” sino “clientes”.

En las palabras de Ovide Menin, la docencia se convierte en “la cenicienta del sistema”; con aulas superpobladas y docentes *ad-honorem* o con sueldos magros, la docencia queda cada vez más desarticulada de los ámbitos de la Universidad donde se producen las investigaciones y las alianzas con los sectores que las financian. Los estudiantes, quienes después de todo son los destinatarios primarios de la existencia de cualquier institución educativa, en este esquema corren el riesgo de pasar a segundo plano ante los destinatarios más rentables: los profesionales que cursan posgrados, los mecenas que financian investigaciones, las empresas que compran servicios...

Como se grafica en la figura 2, en este modelo, las fronteras de la institución educativa casi se diluyen, justamente porque la misión específicamente educativa queda relegada frente al empuje de las áreas de investigación y extensión vinculadas al mercado. En la relación con la comunidad, suele predominar la visión de los tres “sectores” (Estado, Mercado y Sociedad Civil), que de algún modo fragmenta la mirada hacia la sociedad, y establece modelos de relación diversos: se mantienen las banderas de autonomía con respecto al Estado, pero no siempre frente al mercado. Con respecto a la sociedad civil, si bien se habla de “alianzas”, muchas veces éstas reproducen el mismo patrón de beneficencia de las más obsoletas versiones de la extensión.

¿Cómo superar el modelo tradicional de Educación Superior sin caer en el otro extremo del péndulo? ¿Es posible un modelo de Educación Superior que articule equilibradamente las tres misiones de

docencia, investigación y extensión? ¿Es posible que el conjunto de la institución se oriente a la solución de los problemas prioritarios de la comunidad, y especialmente de los sectores más vulnerables? ¿Es posible que desde la Universidad se pueda aportar a la construcción de un país mejor sin resignar la excelencia académica?

Creemos que los centenares de experiencias que se han presentado este año al Premio Presidencial "Prácticas Solidarias en Educación Superior" y al Programa de Voluntariado Universitario permiten dar una respuesta positiva y realmente optimista a estas preguntas.

Los programas de aprendizaje-servicio en la Educación Superior son expresiones de un nuevo paradigma, que podría parecer lejano y utópico, pero que ya está practicándose en muchas Universidades e IFD: un modelo institucional que integra efectivamente las tres misiones de la Educación Superior; un modelo en el que la docencia, la investigación y la extensión están simultáneamente al servicio de la comunidad y de la excelencia académica.

FIGURA 3. Un modelo superador: la integración de las misiones en la perspectiva del aprendizaje-servicio y la responsabilidad social



Como se intenta graficar en la figura 3, en este modelo superador, las fronteras de la institución están bien definidas, pero son permeables a las demandas del conjunto de la comunidad, considerando a la Universidad como *parte* de la comunidad, por lo tanto abiertas a satisfacer las demandas de la comunidad, pero también a la posibilidad de salir a aprender de y en la comunidad. En este esquema, la comunidad ya no es sólo "destinataria", sino también un espacio donde se aprende, se investiga, y donde las iniciativas solidarias son una forma de aprender y de encontrar nuevos motivos de aprendizaje y de investigación.

Este movimiento dinámico y dialéctico entre el aprendizaje, la investigación y la intervención social tiene un fuerte impacto también en el modo en que se produce el conocimiento. Al involucrarnos en

la resolución de problemáticas reales de una comunidad, nos encontramos con realidades complejas, que se resisten a ser abordadas sólo desde la mirada estrecha de una disciplina académica, y por eso los proyectos de aprendizaje-servicio tarde o temprano se ven obligados a superar los compartimentos estancos de las disciplinas hiper-especializadas, y se abren a la interdisciplina, a la multidisciplina y a las disciplinas “híbridas”. Al ponernos en diálogo con la comunidad, al establecer el espacio real como espacio de aprendizaje, la comunidad científica puede reconocer lenguajes y modos de producción del conocimiento diversos, puede no sólo describir e investigar sino también validar y aprender de los saberes populares. En este modelo la Universidad no sólo enseña a la comunidad, sino también aprende de ella.

Permítanme ofrecer dos ejemplos –de los muchos que se presentarán en estos días- en los que me parece que ya se comienza a expresar este nuevo modelo de Educación Superior:

El primero es el de la Unidad productora de medicamentos de la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional de La Plata, una de las prácticas finalistas del “Premio Presidencial”. En esta Unidad, docentes y estudiantes de la carrera de Farmacia investigan y producen medicamentos que no se encuentran en el mercado y los ofrecen a hospitales, mutuales y centros de salud comunitarios de la provincia de Buenos Aires. Esta Unidad es simultáneamente un espacio de docencia, de investigación y de extensión o responsabilidad social. De docencia, porque los estudiantes pueden desarrollar allí sus prácticas obligatorias; es también un espacio de investigación muy específica de la Facultad de Farmacia, y es, al mismo tiempo, un espacio de extensión hacia la comunidad. Es una expresión de esta nueva integración real en donde deja de haber compartimentos estancos, y la misma actividad forma simultáneamente para el desarrollo de conocimientos y competencias profesionales, para la adquisición de metodologías y disciplinas de investigación rigurosas, y para el desarrollo profesional con responsabilidad social.

Lo mismo podríamos decir de las pasantías que hacen los estudiantes de Agronomía y Veterinaria de la Universidad de Río IV al servicio de pequeños productores rurales en zonas que habitualmente no pueden acceder a acompañamiento técnico. Las pasantías constituyen un espacio de aprendizaje, que se evalúa, en el que se monitorean los logros de los estudiantes en su trato con los productores, que obliga a los estudiantes a investigar sobre cuestiones productivas específicas de las localidades atendidas, y que, al mismo tiempo, es un extraordinario proyecto de extensión, porque genera y acompaña iniciativas productivas para el desarrollo local en varias de las provincias argentinas más postergadas.

Quisiera subrayar que en este modelo, la Educación Superior recupera, por un lado, su misión esencial de formación integral de nuevas generaciones de profesionales, integrando la excelencia académica con una responsabilidad social que deja de ser simplemente declamada para volverse contenido de enseñanza y formato para la gestión institucional. Por el otro, asume un rol dinámico al servicio de un país mejor que no se agota en atender a los clientes de turno.

He querido extenderme en la descripción de estos modelos institucionales, porque creo que allí es donde se juegan las cuestiones de fondo. El peso del modelo tradicional de escuela y de Educación Superior, un modelo en donde pareciera que sólo se aprende sentado, escuchando y leyendo, vuelve

casi inevitable la tensión institucional que se produce entre "extensionistas" y "académicos", entre los docentes que quieren promover el compromiso social y los que consideran cualquier actividad desarrollada fuera de las aulas una pérdida de tiempo.

Desde la perspectiva del aprendizaje-servicio, esta es una falsa antinomia. Las investigaciones y la experiencia muestran que para saber cómo resolver un problema real, para atender a una necesidad comunitaria en forma eficaz, se necesita poner en juego conocimientos, habilidades y un nivel de creatividad, de iniciativa y de compromiso personal y colectivo sumamente complejos, y generalmente muy superiores a los que los estudiantes necesitan para rendir un parcial escrito. Para ser efectivos en la solución de un problema social hay que saber más, no menos que para aprobar un examen.

Como lo expresaran brillantemente los colegas de la Facultad de Medicina de la Universidad de Tucumán,

"Para algunas Universidades el objeto de su existencia es la excelencia académica. Nosotros consideramos que la razón de nuestra existencia es el servicio a la gente, y la excelencia académica su mejor instrumento." ³

En función de todo lo anterior, me parece importante centrarnos ahora más específicamente en la relación entre los procesos de aprendizaje y las actividades de intervención solidaria en la comunidad.

2. ¿Qué se aprende en una práctica solidaria? Los cuadrantes del aprendizaje y el servicio solidario

La primera pregunta que podríamos hacernos es: ¿qué se aprende cuando se desarrolla una práctica solidaria? Para comenzar con una mirada realista, quisiera citar a Cooper, un especialista norteamericano:

"Cuando los jóvenes se involucran en actividades de servicio a la comunidad, esencialmente pueden pasar tres cosas: pueden aprender algo acerca de sí mismos, su comunidad, y cuestiones sociales acuciantes; puede ser que no aprendan nada: un grupo puede dar de comer a los sin techo y permanecer incólume ante la cuestión, y pueden aprender la lección equivocada: los prejuicios y estereotipos pueden ser reforzados o creados a través de actividades de servicio irreflexivas o planeadas pobremente." ⁴

Me parece que esta es una reflexión sumamente pertinente. Sabemos que un proyecto de aprendizaje-servicio bien planificado permite aprender contenidos curriculares, y también desarrollar competencias y formar actitudes y compromisos ciudadanos que figuran en los programas y que no siempre se concretan en el aula. Pero también, y me parece necesario subrayarlo, un proyecto que se pretende solidario y socialmente responsable puede terminar enseñando la lección equivocada, y reforzar prejuicios y estereotipos, si las actividades se desarrollan con escaso nivel de reflexión o son planeadas ingenuamente.

³ MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGIA. Unidad de Programas Especiales. Programa Nacional Educación Solidaria. *Experiencias ganadoras del Premio Presidencial "Prácticas Solidarias en Educación Superior" 2004*. República Argentina, 2006, p. 11. La afirmación pertenece a los titulares del Programa BIN de búsqueda, identificación y nutrición de niños en condiciones de desnutrición de la Facultad de Medicina, Universidad de Tucumán, Argentina.

⁴ COOPER, Mark (1999). *Planning Your Next Successful Volunteer Project*. The FIU Volunteer Action Center. www.fiu.edu/~time4chg/Library/planning.html

Un grupo de jóvenes de clase media de una gran ciudad, que aterriza en una localidad rural aislada, sin diagnósticos suficientes ni acuerdos previos con la población local, que llegó, repartió cosas y se fue, y que vuelve diciendo “qué buena que es la gente del campo, qué acogedora, qué sencilla, qué bien que lo pasamos”, puede no haber aprendido nada de las dificultades e injusticias que aquejan a la vida rural, y partir sin haber contribuido seriamente a la solución de ninguno de sus problemas. Nuestros estudiantes pueden ir y volver con la misma mirada ingenua, y no haber aprendido nada. Peor aún: pueden haber aprendido la lección equivocada, y pasar el resto de su vida convencidos de que alcanza con repartir un poco de arroz y de harina, y de que se pueden mejorar las condiciones de vida de una población con sólo ir de visita...

Como educadores, les debemos a nuestros estudiantes la lección correcta, aunque sea más difícil de enseñar: la lección de que se necesitan muchos conocimientos, muchas competencias, mucha constancia y dedicación para poder modificar mínimamente la realidad, y que todos, pero especialmente los que más saben y más pueden, le debemos a nuestro país ese esfuerzo.

La pregunta de qué se aprende cuando se interviene socialmente es, entonces, una pregunta crucial tanto desde el punto de vista de la excelencia académica como desde la perspectiva de la responsabilidad social de la Educación Superior.

Para profundizar en esta intersección entre aprendizaje e investigación por un lado, y servicio solidario por el otro, la pedagogía del aprendizaje-servicio ha desarrollado un instrumento conocido como los “cuadrantes del aprendizaje y el servicio”. Quienes están familiarizados con la bibliografía o han participado en otros Seminarios conocen ya esta herramienta, desarrollada en la Universidad de Stanford y que nosotros hemos adaptado. Quisiera volver a referirme a ella desde el punto de vista específico de la Educación Superior.

FIGURA 4. Los cuadrantes del aprendizaje y el servicio solidario en la Educación Superior



El eje vertical del gráfico refiere a la menor o mayor calidad del servicio solidario que se presta a la comunidad, y el eje horizontal indica la menor o mayor integración del aprendizaje sistemático o disciplinar al servicio que se desarrolla. El "menor" o "mayor" servicio ofrecido puede asociarse con diversas variables, como el tiempo destinado a la actividad, o la potencialidad del proyecto para atender efectivamente una demanda. Para dar un ejemplo extremo, visitar una vez al año un centro comunitario no ofrece la misma calidad de servicio que el acudir semanalmente para sostener un espacio de apoyo educativo o sanitario.

El eje horizontal, por su parte, se refiere a la mayor o menor integración de los aprendizajes académicos formales con la actividad de servicio desarrollada. En función de estos ejes quedan delimitados los cuadrantes, que permiten diferenciar cuatro tipos de experiencias educativas:

- **Salidas a la comunidad con intención prioritariamente académica:** en este cuadrante agrupamos a los trabajos de campo, pasantías, investigaciones en terreno, programas de Aprendizaje en Base a Problemas (ABP), y demás actividades que involucran a los estudiantes con la realidad de su comunidad, pero considerada exclusivamente como objeto de estudio. Son actividades que permiten aplicar y desarrollar conocimientos y habilidades en contextos reales, que apuntan al conocimiento de la realidad, pero no se proponen necesariamente transformarla, ni establecer vínculos solidarios con la comunidad implicada. El principal destinatario del proyecto es el estudiante, el énfasis está puesto en la adquisición de aprendizajes, y el contacto con la realidad comunitaria es puramente instrumental.
- **Iniciativas solidarias asistemáticas:** se definen por su intencionalidad solidaria, y por su poca o ninguna articulación con el aprendizaje formal. Algunas de las más típicas iniciativas solidarias asistemáticas incluyen las "campañas de recolección" (de ropa, alimentos, etc.), los festivales y otras actividades "a beneficio", cuando son organizadas en forma ocasional y desarticulada con los aprendizajes. Son "asistemáticas" porque surgen como actividades ocasionales (una inundación, el día del niño, una demanda puntual de un comedor comunitario...), porque atienden por lapsos de tiempo acotados a una necesidad muy puntual, y porque suelen surgir espontáneamente de la iniciativa de uno o más docentes o estudiantes, o del Centro de Estudiantes, pero no son planificadas institucionalmente. El principal destinatario del proyecto es la comunidad destinataria –aún cuando puede no darse un contacto directo con ésta-, y el énfasis está puesto en atender una necesidad, y no en generar intencionadamente una experiencia educativa. En este tipo de campañas se pueden aprender valores y actitudes y desarrollar experiencias auténticamente solidarias, pero también se puede aprender "la lección equivocada" de un asistencialismo improvisado y superficial, más emotivo que efectivo.
- **Extensión, voluntariado y servicio comunitario institucional:** este tipo de experiencias, de carácter institucional, y no asistemático, están orientadas a promover actividades solidarias, de compromiso social y participación ciudadana de los estudiantes como una expresión de la misión institucional, y se desarrollan en paralelo o poco articuladas con las

actividades académicas. En este “cuadrante” ubicaríamos a las actividades más clásicas de Extensión, a los programas de Responsabilidad Social Universitaria y de voluntariado estudiantil sin vinculaciones intencionadas con el currículo académico. Justamente por consistir en acciones sostenidas institucionalmente en el tiempo, en general este tipo de experiencias puede ofrecer un servicio a la comunidad de mayor continuidad y calidad. En lo que se refiere al aprendizaje, si bien el servicio comunitario resulta una estrategia efectiva de formación en valores, de desarrollo de actitudes prosociales y de formación para la ciudadanía, no siempre ni necesariamente ese aprendizaje se integra con los aprendizajes disciplinares. Estudiantes de Economía, de Medicina y de Educación pueden trabajar juntos en construir viviendas populares, y eso seguramente mejorará la calidad de vida de la población destinataria y la sensibilidad de los estudiantes a la problemática social, pero tendrá muy poco que ver con su formación académica. Si bien este tipo de programas generalmente tiene un profundo impacto en la vida y la formación personal de los estudiantes, sus aspectos formativos no suelen ser planificados intencionadamente, y discurren en paralelo con la formación científica.

- **Aprendizaje-servicio:** en este último cuadrante ubicamos a las experiencias, prácticas y programas que ofrecen simultáneamente una alta calidad de servicio solidario y un alto grado de integración con los aprendizajes formales. Los identificamos como aprendizaje-servicio cuando la misma actividad tiene simultáneamente objetivos sociales y objetivos de aprendizajes evaluables. Los destinatarios del proyecto son simultáneamente la población atendida y los estudiantes, ya que ambos se benefician con el proyecto. El énfasis está puesto simultáneamente en la adquisición de aprendizajes y en el mejoramiento de las condiciones de vida de una comunidad concreta.

3. Aprendizaje-servicio: innovación, tradición y calidad educativa

En la vida real, las prácticas de aprendizaje-servicio pueden adoptar muy diversas denominaciones: entre las experiencias presentadas al Premio las hemos encontrado definidas como “extensión co-curricular”, “práctica pre-profesional comunitaria”, “proyectos de intervención socio-comunitaria”, “residencia en educación no formal”, “proyectos de acción y extensión”, etc. En México, se puede encontrar al aprendizaje-servicio bajo el título de “Servicio social curricular”; en Costa Rica, como “Trabajo comunal universitario” y, en Brasil, como “voluntariado educativo”

Más allá de la enorme diversidad de prácticas y denominaciones, en este momento el consenso a nivel internacional apunta a definir al aprendizaje-servicio a partir de tres rasgos fundamentales:

- **El protagonismo de los y las estudiantes en el planeamiento, desarrollo y evaluación del proyecto:** el aprendizaje-servicio es una propuesta de aprendizaje activo, y, por lo tanto, son los estudiantes, más que los docentes, quienes deben protagonizar y hacer propias las actividades. El aprendizaje-servicio no es un proyecto de extensión desarrollado primariamente por docentes o profesionales de la Universidad: si los estudiantes no se involucran, no se apropian del proyecto, el impacto en los aprendizajes no es el mismo.

- **El desarrollo de actividades de servicio solidario orientadas a colaborar eficazmente con la solución de problemáticas comunitarias concretas:**

el aprendizaje-servicio no se agota en el diagnóstico y el análisis académico sobre la realidad, sino que los integra para pasar al desarrollo de una acción transformadora. Intencionadamente, cualificamos al "servicio" como "solidario", a sabiendas de que ambos términos pueden implicar diversas interpretaciones y connotaciones, como hemos señalado en otras obras⁵. Somos plenamente conscientes de que el término solidaridad ha sido bastante devaluado en los últimos años por su uso y abuso, y por ello cabe señalar que optamos aquí por un modelo de solidaridad como "encuentro"⁶, como espacio de transformación social y de co-protagonismo de quienes son relegados en otros modelos al rol pasivo de "beneficiarios" o "destinatarios".

- **La vinculación intencionada de las prácticas solidarias con los contenidos de aprendizaje y/o investigación incluidos en el currículo:** aquí sí, el protagonismo de los docentes es fundamental, ya que la planificación pedagógica es precisamente lo que distingue al aprendizaje-servicio de otras prácticas de extensión, voluntariado, o responsabilidad social universitaria.

¿Por qué afirmamos que el aprendizaje-servicio contribuye a la calidad académica? Porque es una forma de aplicar los conocimientos adquiridos en el aula en un contexto real, pero también de adquirir nuevos saberes, algunos difíciles de adquirir exclusivamente a través de la bibliografía, aprendizajes significativos en el más pleno significado del término, que permiten formar profesionales capaces de asumir los desafíos de la realidad.

Es muy distinto estudiar para el parcial o para la nota, que estudiar porque lo que uno aprende tiene que servirle a gente real. Entre las muchas falsas antinomias que circulan en educación, una de las peores es que "o se es solidario, o se es competitivo para el mundo del trabajo".

Numerosos estudios han demostrado que los proyectos de aprendizaje-servicio bien planificados permiten desarrollar justamente las competencias y actitudes que más se requieren para el desarrollo profesional: las capacidades de iniciativa y de asunción de responsabilidades, de generar soluciones creativas ante problemas inesperados, de comunicarse y trabajar en equipo eficazmente, y tantas otras que son cruciales no sólo para la integración en el mundo del trabajo sino también para el ejercicio activo de la ciudadanía⁷.

Si un proyecto de aprendizaje-servicio está bien planificado, permite también contribuir al desarrollo del pensamiento crítico y a la reflexión sobre actitudes y valores. Sabemos cuánto se habla de la formación ética y la formación ciudadana y qué difícil es pasar, en estos campos, de la teoría

5 TAPIA, María Nieves. 'Servicio' y 'Solidaridad' en Español: Una cuestión terminológica o un problema conceptual. En: H. Perold, M. Sherraden, and S. Stroud (Eds), *Servicio Cívico y Voluntariado. El Servicio Cívico y el Voluntariado en el Siglo XXI (Service Enquiry en Español)*, Primera Edición, Johannesburg: Global Service Institute, USA-Volunteer and Service Enquiry Southern Africa, 2003. <http://www.service-enquiry.co.za>. TAPIA, María Nieves. *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires, Ciudad Nueva, 2006.

6 DIÉGUEZ, Alberto José (Coordinador) (2000). *La intervención comunitaria. Experiencias y Reflexiones*. Buenos Aires, Espacio Editorial. ARANGUREN, L. (1997) *Ser solidario, más que una moda*". En: Suplemento de Cáritas Nº 231. Cáritas España, Madrid.

7 Ver entre otros, EYLER, J.- GILES, D. *Where's the learning in service-learning?* Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1999. FURCO, Andrew & BILLIG, Shelley H (ed.). *Service-Learning: The Essence of the Pedagogy*. IAP, CT., 2002. BILLIG, Shelley H. *Building Support for Service-Learning*. RMC Research Corporation. Denver, Colorado, 1998.

a la práctica. El aprendizaje-servicio permite poner en juego los valores en una experiencia real. La escuela y la Universidad están repletas de discursos políticamente correctos y bien intencionados, pero, muchas veces, inconducentes en cuanto a la vida cotidiana de los jóvenes. Las actividades de aprendizaje-servicio permiten pasar de la teoría de la educación a la didáctica, de los valores declamados a los valores practicados.

En definitiva, en los proyectos de aprendizaje-servicio se establece un “círculo virtuoso” en el cual la aplicación de conocimientos académicos mejora la calidad del servicio ofrecido a la comunidad, y la acción comunitaria impacta en una mejor formación integral y estimula una nueva producción de conocimientos.

Quisiera subrayar que muchos de los docentes que están hoy participando en este Seminario “inventaron” el aprendizaje-servicio aún antes de conocer al Programa Nacional Educación Solidaria, al Premio Presidencial o a la bibliografía especializada. En todo el mundo hay experiencias de aprendizaje-servicio surgidas a partir de la iniciativa de docentes y estudiantes que, aún sin haber tenido contacto con los marcos teóricos y metodológicos de lo que se conoce en el mundo como aprendizaje-servicio, lo generan espontáneamente, a partir de su propia necesidad de sacar los conceptos del encierro del aula y ponerlos al servicio de una comunidad determinada.

De hecho, y como señalan los colegas catalanes, Puig Rovira y Palos Rodríguez, en el aprendizaje-servicio se encuentran simultáneamente la innovación y la tradición educativa:

“Al describir experiencias de aprendizaje-servicio, todo lo que se nos cuenta resulta cercano, pero algo en ellas es también nuevo. (...) Se trata de una propuesta conocida en cada una de sus etapas y en cambio original cuando la enlazamos en una sola actividad compleja de aprendizaje y servicio.” (PUIG ROVIRA-PALOS ROGRÍGUEZ, 2006)

En ese sentido, me parece importante destacar que la propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio tiene puntos de contacto o puede ser, incluso, considerada como una variante de otras propuestas pedagógicas: el aprendizaje colaborativo, el estudio de casos, el trabajo por proyectos, el aprendizaje en base a problemas (ABP), la investigación-acción y tantas otras.

Las prácticas de aprendizaje-servicio, de alguna manera, conjugan elementos de diversas propuestas pedagógicas, pero también se diferencia de muchas de ellas justamente por el modo en que las combina en una sola actividad. El aprendizaje-servicio es colaborativo no solo con los compañeros de curso, sino también con los miembros de la comunidad con los que se trabaja; es un estudio de caso, pero no a los efectos de escribir una monografía, sino para contar con un diagnóstico responsable previo a la acción; es un trabajo por proyecto que tiene que tener acciones y resultados reales, y no sólo en condiciones simuladas; se aprende en base a problemas, pero no problemas diseñados para el trabajo en aula, sino problemas reales para los que hay que buscar soluciones efectivas.

En este juego entre tradición y novedad, el aprendizaje-servicio también puede ser considerado parte tanto de proyectos de extensión, de iniciativas de voluntariado, como de programas responsabilidad social universitaria. De hecho, hemos recibido presentaciones al Premio Presidencial desarrollados con muy diversos formatos y marcos conceptuales.

4. Aprendizaje-servicio y RSU

Quisiera detenerme un momento en el más nuevo de estos conceptos, el de "responsabilidad social universitaria" (RSU). Al igual que el término "solidaridad", la RSU puede implicar significados muy diversos: puede ser una forma de retomar la idea de "misión cívica" que estuvo presente en la fundación de la mayoría de las universidades modernas, una forma en que la universidad "Construye País" –al decir de las Universidades chilenas-, o puede ser –al igual que ciertas responsabilidades sociales empresarias- simplemente puro *marketing*.

Cuando hablemos de responsabilidad social universitaria en el contexto de este Seminario no nos referiremos a esas operaciones de "maquillaje institucional" con las que se intenta cuidar la imagen con el menor gasto posible.

En los términos de François Vallaey, de la Universidad Católica del Perú, no concebimos a la responsabilidad social universitaria como "*pura filantropía*" ni como "*mero gasto de inversión social fuera del ámbito de acción de la organización para redimir las "malas" prácticas de la organización o mejorar su imagen.*", sino como una "*reforma institucional integral*"⁸.

FIGURA 5. La responsabilidad social universitaria como reforma institucional integral



(François Vallaey. DAPSEU - PUCP)

Este concepto de RSU como "reforma institucional integral" me parece especialmente rico, ya que involucra los distintos aspectos de la vida de la universidad, no sólo lo que se trabaja hacia el "afuera", sino la gestión institucional, la docencia, los objetivos de investigación...

⁸ Vallaey, François. *Responsabilidad Social Universitaria: Hacia una definición madura del concepto*. Presentación Power Point. www.pucp.edu.pe/dapseu

Desde esta perspectiva integral, el aporte del aprendizaje-servicio al concepto de responsabilidad social universitaria es justamente su potencial para la articulación entre la misión de extensión y las misiones de investigación y de docencia. No todas las iniciativas de RSU tienen por qué ser de aprendizaje-servicio -habrá programas institucionales que serán desarrollados por equipos docentes, por personal profesional, o involucrarán relaciones institucionales con OSC, sin participación de los estudiantes- pero todos los programas de aprendizaje-servicio son, por definición, una manifestación de responsabilidad social.

Para que las iniciativas de RSU sean también de aprendizaje-servicio, tienen que tener las tres características que ya hemos señalado:

- El protagonismo de los y las estudiantes en el planeamiento, desarrollo y evaluación del proyecto.
- El desarrollo de actividades de servicio solidario orientadas a colaborar eficazmente con la solución de problemáticas comunitarias concretas.
- La vinculación intencionada de las prácticas solidarias con los contenidos de aprendizaje y/o investigación incluidos en el currículo.

Veamos algunos ejemplos: la Universidad de Mar del Plata desarrolló un programa de agricultura urbana que, por iniciativa de los propios estudiantes, comenzó atendiendo una problemática muy concreta de la ciudad: el aumento de la desocupación. Para el 2001, Mar del Plata era una de las ciudades con más altos niveles de desocupación de la Argentina: a la situación nacional se le sumaban factores locales, como la veda de la merluza, la industria textil en crisis, y la drástica disminución del turismo por la crisis. Estudiantes y docentes de la Facultad de Agronomía se plantearon aplicar sus conocimientos específicos para ayudar a combatir el hambre y la desocupación, y comenzaron a brindar capacitación para el establecimiento de huertas comunitarias, barriales y familiares que contribuyeran a mejorar la alimentación de los huerteros y sus familias. El Programa de Producción de Alimentos, al que se referirán más detalladamente los protagonistas, surgió, en primera instancia, como respuesta a una necesidad social (RSU), pero a partir de esa iniciativa se desarrolló un programa de investigación y de trabajo con la comunidad que ha generado una disciplina específica: "la agricultura urbana".

Algo semejante sucedió en el caso de la Universidad de Rosario: a pedido del Municipio, la Facultad de Veterinaria instala un consultorio gratuito para los caballos cartoneros, donde actualmente hacen sus prácticas residentes de la carrera. A partir del trabajo con estos caballos que viven en un ecosistema tan particular como el de los conglomerados urbanos con más altos niveles de pobreza, surge una línea de investigación y de docencia específica sobre las patologías propias de los equinos en estos contextos.

En el caso de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Jujuy, desde la Licenciatura en Bioquímica de los alimentos se desarrolló una investigación aplicada a la mejora de la situación alimentaria de la población de la Quebrada de Humahuaca y la Puna jujeña, a través de la revalorización de los alimentos andinos y la dieta tradicional como instrumento contra la desnutrición. La investigación trabajó directamente con la comunidad, no sólo para diagnosticar, sino para mejorar la calidad de vida de

los destinatarios directos, y también para proponerle al gobierno de la provincia políticas específicas frente al problema de la desnutrición.

Como vemos, el aprendizaje-servicio genera formas de responsabilidad social universitaria que no se limitan a ofrecer donaciones o apoyatura técnica profesional, sino que permiten la articulación de las acciones sociales con formas de docencia y de investigación de alta calidad.

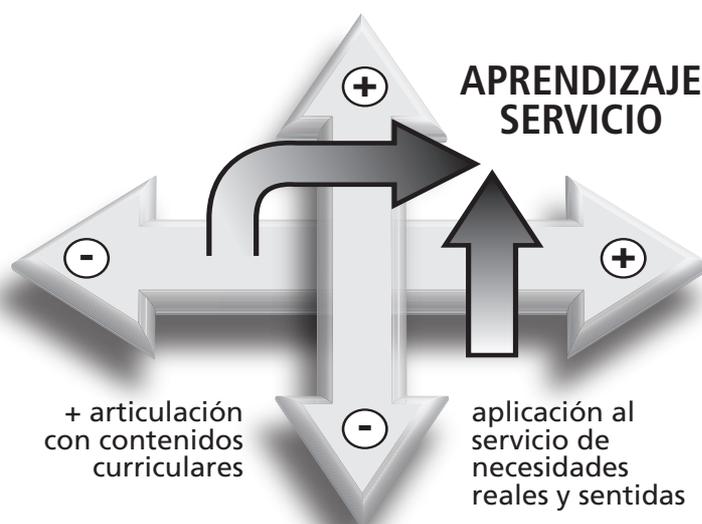
Quisiera destacar que, a través de estos proyectos, la docencia ofrece a los estudiantes oportunidades reales de práctica pre-profesional, con contenidos de formación no sólo en cuanto a los contenidos disciplinares, sino también para el desarrollo de habilidades y competencias, y con un fuerte énfasis en la formación personal de los estudiantes, especialmente en valores éticos y de responsabilidad social en el ejercicio profesional. También vemos que el aprendizaje-servicio permite que surjan nuevos temas de investigación, en algunos casos, micro disciplinas con fuertes conexiones multidisciplinarias y transdisciplinarias, que se generan en torno a una problemática concreta.

5. Transiciones hacia el aprendizaje-servicio: diferentes caminos para construir un proyecto.

Cada institución educativa puede llegar al aprendizaje-servicio por distintos caminos. En algunos casos, una experiencia se planifica desde el principio en función de los criterios y recomendaciones que surgen de la bibliografía, pero es muy frecuente que se desarrollen procesos de transición más o menos planificados, más o menos espontáneos, que hacen que un proyecto llegue a ser de aprendizaje-servicio aunque no haya sido ése el punto de partida.

Simplificando, podríamos decir que hay quienes pasan del aprendizaje al aprendizaje-servicio y quienes van del servicio solidario al aprendizaje-servicio. Si retomamos los cuadrantes analizados anteriormente, podemos ver que desde cada uno de los otros tres cuadrantes se pueden generar transiciones hacia el del aprendizaje-servicio.

FIGURA 6. Transiciones hacia el aprendizaje-servicio

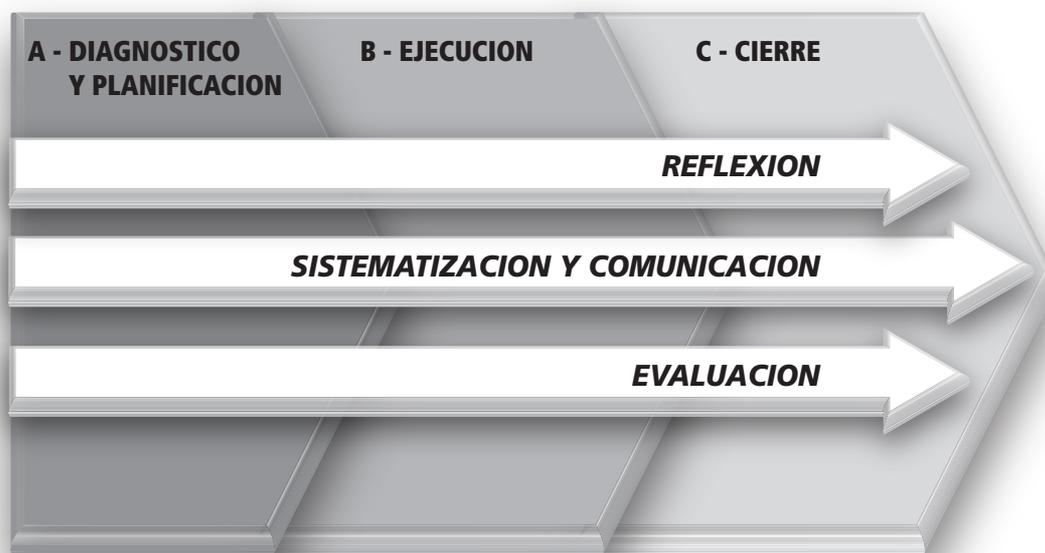


- **De la investigación al aprendizaje-servicio:** un ejemplo de este tipo de transición es el proyecto desarrollado por Ingeniería Agronómica de la Universidad de Córdoba. El punto de partida fue una investigación orientada a solucionar una problemática ambiental: el agotamiento de la peperina, una hierba aromática nativa, por la excesiva extracción. Del trabajo en el laboratorio para generar un cultivo sustentable de la peperina, se pasó a generar un establecimiento modelo en Alta Gracia, en donde simultáneamente se lleva adelante la investigación, se trabaja con estudiantes que están preparando sus tesis, y se genera un polo de desarrollo regional en las sierras, capacitando a la población de zona y a potenciales micro emprendedores para que puedan generar ingresos con la producción sustentable de peperina.
- **Del aprendizaje al aprendizaje-servicio:** en muchos casos, el modo más rápido y eficaz de generar un proyecto de aprendizaje-servicio es orientar hacia el servicio a la comunidad un trabajo práctico o contenido de aprendizaje ya en curso. Un excelente ejemplo es el desarrollado en la Facultad de Arquitectura y Diseño de la UBA. En las cátedras de Introducción al Conocimiento Projectual I y Seminario Interdisciplinario para la Urgencia Social (SIUS), los estudiantes hacían maquetas y proyectos de diseño para clientes ficticios, pero desde hace algunos años desarrollan su trabajo al servicio de organizaciones de la comunidad para las cuales se diseña, se construye y se produce, y donde se descubre, como comentó algún estudiante que “el diseño no es solo para los ricos”.
- **De la acción solidaria al aprendizaje-servicio:** en algunas instituciones se da el camino inverso, y en vez de pasar del aprendizaje al servicio, empezaron con una actividad solidaria tradicional, en paralelo a lo académico, y lo han ido articulando con los contenidos. Es el caso de la Facultad de Veterinaria de la UBA, donde un grupo de docentes y estudiantes venían trabajando en servicio comunitario de una manera más tradicional en Los Piletones, en Villa Lugano. Ahora se generó un consultorio veterinario gratuito, en donde se atiende a las mascotas del barrio, y se desarrolla un programa para disminuir la incidencia de las enfermedades transmitidas por animales, reducir la superpoblación de animales no deseables y difundir conductas saludables en vinculación con los animales de compañía. Al incorporar la perspectiva del aprendizaje-servicio, se sumó a la acción en el barrio actividades de aprendizaje y de reflexión planificadas por los docentes, que han incidido fuertemente en la calidad de la práctica.

6. Itinerario y criterios de calidad de un proyecto de aprendizaje-servicio

La experiencia y la bibliografía nos dicen que, como todo proyecto social, un proyecto de aprendizaje-servicio tiene que tener una etapa de diagnóstico y planificación, una etapa de ejecución y una de cierre y evaluación. Pero también nos dice que tiene que haber actividades que recorran transversalmente el proyecto, vinculadas a la reflexión sobre la práctica, a la sistematización y comunicación de la práctica y a la evaluación permanente.

FIGURA 7. El itinerario de un proyecto de aprendizaje-servicio



El "itinerario" de un proyecto de aprendizaje-servicio es el tema de una publicación específica del Programa, que pueden descargar de nuestro sitio web⁹, y ha sido tratado también en el Seminario anterior, por lo que no me detendré en este momento. Baste señalar que, como todo proyecto de intervención social, un proyecto de aprendizaje-servicio tiene una etapa de diagnóstico y planificación, una de ejecución y una de evaluación final y cierre. Pero, por ser también un proyecto educativo, incluye tres procesos transversales que son cruciales: el proceso de reflexión personal y grupal sobre lo aprendido y sobre lo realizado, el proceso de sistematización y comunicación de lo aprendido y actuado, y un proceso de evaluación permanente tanto en lo que se refiere a los objetivos planteados desde el aprendizaje, como de los planteados en cuanto a la comunidad destinataria.

Quisiera, en cambio, comentar cuáles son los criterios de calidad que hemos tenido en cuenta para la evaluación de los proyectos que se presentaron al "Premio Presidencial" y que consideramos que recogen algo del consenso internacional en este sentido.

Andrew Furco, Director del Centro internacional de investigaciones sobre aprendizaje-servicio de la Universidad de Berkeley, nos decía, en 2004, que uno de los criterios de calidad más básicos es que el proyecto tenga rasgos programáticos bien definidos, es decir que haya protagonismo estudiantil, servicio efectivo e integración curricular¹⁰.

9 http://www.me.gov.ar/edusol/publicaciones/mat_cap.html

10 MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA, Unidad de Programas Especiales, Programa Nacional Educación Solidaria. "Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos", *Actas del 7mo. Seminario Internacional "Aprendizaje y servicio solidario"*, República Argentina. 2005, pp. 19-26

Shelley Billig y otros señalan que las experiencias tienen que tener una *intensidad y duración suficientes* como para impactar en los estudiantes y en la comunidad¹¹; ir una vez en el año a un centro comunitario no impacta en los estudiantes ni genera un servicio real en una comunidad del mismo modo que un proyecto sostenido a lo largo de un semestre o de un año.

NYLC, una de las organizaciones pioneras del aprendizaje-servicio en Estados Unidos, destaca como criterio de calidad *actividades de reflexión cognitivamente exigentes*¹². A veces uno encuentra que las evaluaciones son: “nos encantó, fue buenísimo, hicimos muchas cosas” pero no hay actividades de reflexión que realmente desafíen a los estudiantes a profundizar en el análisis de lo actuado personal y grupalmente.

Para la evaluación del Premio Presidencial de Prácticas Solidarias quisimos sumar a estos tres criterios acordados a nivel internacional otras variables que nos parecen igualmente significativas.

Las dos primeras tienen que ver con la *articulación efectiva del proyecto con las organizaciones de la sociedad civil y de la comunidad* y con el *protagonismo de los destinatarios/ co-protagonistas* del proyecto.

Creemos que un proyecto de aprendizaje-servicio de calidad es aquel que logra desarrollarse en articulación con una comunidad que –más que “beneficiaria” o “destinataria”- se vuelve co-protagonista del proyecto. A veces los que “sabemos más”, nos saltamos el paso de involucrar a quienes tienen que ser socios, aliados, co-gestores de los proyectos de desarrollo, y que normalmente son los que tienen el conocimiento de la realidad específica de un contexto comunitario. Creemos que un aprendizaje-servicio de calidad se basa en diagnósticos participativos y compartidos, en el tejido de redes sociales que superen lo meramente formal, y en el auténtico protagonismo de los destinatarios-aliados.

Cuando una escuela o Universidad irrumpe desde “afuera”, pretendiendo enseñarle a “los humildes” qué es lo que deben hacer de su vida, puede ser que se construyan casas, se mejoren edificios escolares e incluso que se generen mejoras importantes en las condiciones materiales de vida, pero lo que seguramente no se modifica es la cultura clientelista, ni se respeta plenamente la dignidad ni la identidad de las personas y las comunidades.

Sabemos que no es sencillo generar una auténtica participación de la comunidad. Especialmente en el caso de las Universidades, la disimetría de fuerzas materiales y simbólicas es demasiado grande, y a veces la respuesta que encontramos en un primer diagnóstico se parece mucho al “lo que ustedes quieran dar va a estar bien”. Por eso mismo es importante enfatizar la necesidad de darle el tiempo necesario a la identificación de los informantes clave y de los líderes locales, al establecimiento de alianzas y de acuerdos de trabajo, es necesario dedicar tiempo a formar a nuestros estudiantes para un diálogo respetuoso con la población con la que trabajarán.

Un tercer criterio de calidad que sumamos es la *transferencia de saberes y de tecnologías* a la comunidad. Esta transferencia se da en proyectos escolares en que los niños enseñan a sus familias a emplear nuevas o antiguas tecnologías agrícolas, se da cuando los adolescentes se ponen a enseñar computación a adultos desempleados, pero es especialmente central en la evaluación de un proyecto desarrollado desde la Educación Superior.

11 BILLIG, S. H. (2000). *Research on K-12 school-based service-learning: The evidence builds*. *Phi Delta Kappan*, 81 (9), 658-664. 2000, May. BILLIG, S. H.-MEYER, S. (2002). *Evaluation of the Hawaiian Studies Program at Wainae High School for CREDE*. Denver, CO. RMC Research Corporation. NYLC (2005) .

12 NATIONAL YOUTH LEADERSHIP COUNCIL. *Growing to Greatness 2005. The State of Service-learning Project*. St. Paul, MN, 2005.

Un buen proyecto de aprendizaje-servicio parte de una concepción del conocimiento al servicio de la vida real de la gente, que tiene que estar disponible y poder ser utilizado por el conjunto de la comunidad, y no sólo por la "comunidad científica". La sustentabilidad de un buen proyecto de aprendizaje-servicio pasa no sólo por lo que los estudiantes pueden hacer a lo largo de un período de tiempo acotado, sino sobre todo por lo que la comunidad puede seguir haciendo en el mediano y largo plazo con las herramientas recibidas.

Finalmente, un cuarto criterio de calidad con el que hemos evaluado a las experiencias recibidas tiene que ver con la *institucionalización* del aprendizaje-servicio. En las escuelas, este criterio tiene que ver con que los proyectos de aprendizaje-servicio lleguen a integrarse con el Proyecto Educativo Institucional, ya sea formalmente, o como parte de la cultura institucional, de la fisonomía y las tradiciones de la escuela. En la Educación Superior, la institucionalización de programas de aprendizaje-servicio permite acompañar más sistemáticamente a la creatividad y el esfuerzo de docentes y estudiantes, y permite superar las lógicas de la fragmentación.

Los proyectos de aprendizaje-servicio de calidad permiten la articulación sinérgica entre las distintas misiones de la universidad e incluso, como ocurre en algunos proyectos, que se dé el "milagro institucional" de que trabajen juntos, no sólo distintas cátedras, sino hasta distintas facultades. Esos "milagros" ocurren, como pueden atestiguar varios de los ganadores del Premio Presidencial.

Alejandra Herrero, una ingeniera agrónoma que lideró uno de los proyectos ganadores del "Premio Presidencial" en 2004, hablando sobre el aprendizaje-servicio en la Educación Superior sostiene:

"Un reto necesario es obtener un balance ideal entre la identidad disciplinaria y la competencia transdisciplinaria. (GIBBONS, M.; 1994), pero sin olvidarse que los principales actores de los cambios, es decir los usuarios de conocimiento y los responsables de las políticas públicas y de decisión local, deben ser participados. (LYNN, 2000)".¹³

Me parece que esta es una buena síntesis de lo que implica un aprendizaje-servicio de calidad, tanto desde el punto de vista de la producción del conocimiento como del co-protagonismo de los destinatarios.

¿Cuáles son los resultados de prácticas de aprendizaje-servicio de calidad? ¿Qué impacto producen en los estudiantes, en las instituciones educativas y en la comunidad destinataria o co-protagonista? En estos años, hemos tratado el tema en varias oportunidades¹⁴, y hay múltiples evidencias del impacto positivo del aprendizaje-servicio que provienen de investigaciones realizadas en diversas partes del mundo pero, en esta ocasión, quisiera simplemente proponer algunas pistas para empezar a investigar y a pensar a partir de nuestra experiencia, en Argentina y también en América Latina.

¹³ HERRERO, María Alejandra (2002). *El "problema del agua". Un desafío para incorporar nuevas herramientas pedagógicas al aula Universitaria*. Tesis para la especialidad en docencia universitaria. Facultad de Ciencias Veterinarias. Universidad de Buenos Aires, agosto 2002.

¹⁴ Ver: MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA, Unidad de Programas Especiales, Programa Nacional Educación Solidaria. "Aprendizaje y servicio solidario", *Actas del 5to. Y 6to. Seminario Internacional "Aprendizaje y servicio solidario"*, República Argentina. 2005, pp. 188-206; MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA, Unidad de Programas Especiales, Programa Nacional Educación Solidaria. "Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos", *Actas del 7mo. Seminario Internacional "Aprendizaje y servicio solidario"*, República Argentina. 2005, pp. 19-42

Tenemos que empezar a indagar, a sistematizar qué pasa con los y las jóvenes o adolescentes que pasaron por estas experiencias de calidad, de aprendizaje-servicio. ¿Cómo impacta este tipo de experiencia en el trayecto de vida?

Cuando evaluaba las prácticas yo iba subrayando algunos datos destacables: por ejemplo, en el caso de la Universidad de Río IV, la cantidad de estudiantes que decidieron irse a vivir y a desempeñar su profesión en la provincia donde habían hecho su proyecto de aprendizaje-servicio, en lugar de permanecer en la relativa seguridad de su propia localidad. En otros casos, hemos visto a estudiantes de secundaria que decidieron o cambiaron la carrera que iban a seguir en función de su participación en una experiencia de aprendizaje-servicio. Esto es algo que sabemos que sucede, y que está documentado en otros países, pero todavía necesitamos documentar e investigar mucho más en base a nuestras propias experiencias.

Necesitamos preguntarnos qué nos pasa a nosotros, como educadores, cuando nos involucramos en este tipo de proyectos. Ayer nos preguntábamos con algunos docentes universitarios: ¿se puede crecer profesionalmente liderando programas de aprendizaje-servicio? ¿O es algo nos deja afuera de la línea de progreso profesional en la universidad? En un contexto en el que pareciera que el prestigio y los ascensos se miden por kilómetro de artículo publicado, en el que pareciera que no importa qué se publique mientras se publique en el extranjero; en algunas instituciones la relevancia social de los proyectos de investigación sigue sin ser un criterio significativo a la hora de la evaluación profesional, aunque sea un criterio que ya ha incorporado la Secretaría de Políticas Universitarias a la hora de financiar proyectos. La realidad es que tenemos que preguntarnos qué pasa en nuestras instituciones, que declaman los valores y la responsabilidad social y después mantienen esquemas de valoración de las trayectorias docentes que corresponden al viejo paradigma del “templo del saber”. Pero también, por otro lado, tenemos que asumir la responsabilidad de escribir, documentar e investigar en torno a la realidad social en la que nos comprometemos. Uno de los rasgos más positivos que hemos visto en las presentaciones de este año es que hay un número creciente de cátedras que empiezan a producir artículos e investigaciones a partir de su práctica de aprendizaje-servicio. En este Seminario estamos viendo investigaciones relevantes y significativas socialmente, que han dado sustento científico a los programas de aprendizaje-servicio, y que también han permitido validar profesionalmente a los docentes en sus respectivas comunidades académicas.

Otro tema que valdría la pena indagar es qué sucede en la vida institucional de las escuelas, los IFD, las Universidades, cuando empiezan a formar parte de redes sociales; qué pasa cuando la institución educativa es una parte de la red, pero no necesariamente la lidera; qué pasa en la comunidad y qué pasa hacia adentro de la institución educativa. En estos años hemos encontrado evidencias de que en las escuelas donde se desarrollan experiencias de aprendizaje-servicio mejora la convivencia, la articulación intra e interinstitucional, la visibilidad de la institución, pero son todavía evidencias fragmentarias que sería interesante investigar.

7.A modo de conclusión: algunas miradas sobre el aprendizaje y el servicio solidario

Quisiera concluir citando algunas afirmaciones vinculadas a los fundamentos del aprendizaje-servicio. Proviene de pensadores de muy diversos contextos y tiempos históricos, representativos de corrientes de pensamiento que en algunas "capillas" de las Ciencias de la Educación me dirían que son antagónicas, pero que me parece que muestran cómo desde distintas vertientes del pensamiento se puede confluir y enriquecer nuestras experiencias de aprendizaje-servicio.

Empiezo por una cita de John Dewey, el promotor del "aprender haciendo" a quien muchos consideran el padre del aprendizaje-servicio en los Estados Unidos. A principios del siglo XX, Dewey decía:

*"Lo fundamental es encontrar los tipos de experiencia que valga la pena tener, no meramente en cuanto a cantidad, sino por lo que pueden ofrecer: los problemas que plantean, los interrogantes que generan, las exigencias de mayor información que sugieren, las actividades que invocan, los horizontes más amplios que abren continuamente."*¹⁵

Me parece que esta frase describe perfectamente muchas de las experiencias de aprendizaje-servicio que en estos años han sido premiadas con el "Premio Presidencial", experiencias que les han abierto a los estudiantes horizontes de aprendizaje más amplios.

En el otro extremo del continente, y quizás del espectro ideológico, quisiera citar una frase del recordado Paulo Freire. Tal vez no muchos saben que Freire no sólo fue uno de los inspiradores del aprendizaje-servicio en América Latina, sino también en los Estados Unidos. Durante su exilio norteamericano, Freire enseñó en Harvard entre 1967 y 1970. Su "Pedagogía del oprimido", publicada en inglés en 1970, fue uno de los motores del surgimiento del aprendizaje-servicio en los Estados Unidos.¹⁶

Freire afirma, en "La Pedagogía de la esperanza":

*"Así como el ciclo gnoseológico no termina en la etapa de adquisición del conocimiento ya existente, pues se prolonga hasta la fase de creación de un nuevo conocimiento, la concientización no puede parar en la etapa de revelación de la realidad. Su autenticidad se da cuando la práctica de la revelación de la realidad constituye una unidad dinámica y dialéctica con la práctica de transformación de la realidad."*¹⁷

En este sentido, un buen proyecto de aprendizaje-servicio empieza por la adquisición del conocimiento y el diagnóstico de la realidad, pero sigue por la ejecución de un proyecto real de transformación de la realidad.

Pasemos a otro autor más reciente, y a la muy actual y también bastante debatida Teoría de las Inteligencias Múltiples. Varios autores están estudiando cómo desde el aprendizaje-servicio es posible trabajar abordando la multiplicidad de las inteligencias, a diferencia de la educación tradicional, que en general se concentra en cultivar las inteligencias lingüística y lógico-matemática.

15 DEWEY, John (1960) *La educación hoy*. Buenos Aires, Losada.

16 BROWN, Danika M. *Pulling it Together: A Method for Developing Service-Learning and Community Partnerships Based in Critical Pedagogy*. National Service Fellow Research, 2001; BEAN, Heather Ann Ackley (2000-2001). *Historical Survey of the Philosophy, Methods, & Results of Service-Learning*. IN: AAR Lilly Teaching Workshops, Glenn Yocum, Director. 2000-2001; TAPIA, M. N. 2006, op.cit.

17 FREIRE, Paulo (2002). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI, p. 99

“La teoría de las inteligencias múltiples (Gardner) provee un importante marco conceptual para que quienes practican el aprendizaje-servicio puedan utilizarlo en la implementación tanto de las dimensiones del aprendizaje como las del servicio... El aprendizaje-servicio afirma y atiende a los variados modos en que los estudiantes pueden aprender, alcanzar logros y contribuir al bien común. En efecto, el aprendizaje-servicio habla a sus múltiples inteligencias” (KLOOP et al., 2001)

Si hay un relato clásico que escuchamos de los docentes que hacen aprendizaje-servicio es: “tal que era el peor estudiante, el más indisciplinado, o el que nunca íbamos a conseguir que hablara en clase, ése resultó ser el líder del proyecto de aprendizaje-servicio, el más comprometido, el que hizo las cosas más interesantes...”. Estos relatos evidencian que muchos estudiantes necesitan espacios no tradicionales para poder desplegar sus inteligencias, y para poder -a partir de sus fortalezas- lograr involucrarse en el aprendizaje formal y estructurado de las instituciones educativas.

En este mismo sentido, también desde los estudios sobre la “inteligencia emocional” se ha cuestionado a

“una visión estrecha de la inteligencia, que argumenta que el cociente intelectual es un factor genético que no puede ser modificado por la experiencia vital, y que nuestro destino en la vida está fijado en gran medida por estas aptitudes.”¹⁸

Goleman afirma:

“... En cierto sentido, tenemos dos mentes y dos clases diferentes de inteligencia: la racional y la emocional. Nuestro desempeño en la vida está determinado por ambas; lo que importa no es sólo el coeficiente intelectual sino también la inteligencia emocional.” (...)
“En la actualidad dejamos librada al azar la educación emocional de nuestros hijos, con resultados cada vez más desastrosos. Una solución consiste en tener una nueva visión de lo que las escuelas pueden hacer para educar al alumno como un todo, reuniendo mente y corazón en el aula.”¹⁹

Los proyectos de aprendizaje-servicio de calidad permiten abordar integralmente no sólo la producción de conocimientos, sino también cómo se trabaja en el plano de las relaciones humanas, en las relaciones interpersonales y grupales, y en este sentido pueden ofrecer un aporte valioso no sólo a la formación personal en los primeros años de vida, sino también a la formación profesional de los jóvenes universitarios.

Si me permiten, quisiera concluir con dos de mis citas favoritas. La primera quisiera ser un homenaje a alguien que murió hace poco, alguien que mientras fue profesor universitario contribuyó a generar con sus estudiantes proyectos en los que el aprendizaje tenía que ver con la construcción concreta de la solidaridad en su patria. Karol Wojtila -Juan Pablo II- afirmaba:

“La solidaridad no es un sentimiento superficial. Al contrario, es la determinación firme y perseverante de empeñarse por el bien de todos y cada uno, para que todos seamos verdaderamente responsables de todos.”

¹⁸ GOLEMAN, D. (2000). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Vergara, Buenos Aires, p. 16.

¹⁹ Idem, p. 18.

*"Todos estamos llamados a reconocer esta solidaridad básica de la familia humana como condición fundamental de nuestra vida sobre la tierra. (...) Lo que nos une es mucho más de lo que nos separa: es nuestra humanidad compartida"*²⁰

En nuestro país, como en muchos otros de América Latina, a menudo los sentimientos solidarios surgen con espontaneidad ante las necesidades más inmediatas y más visibles, pero no siempre esa sensibilidad emotivamente solidaria logra tener la determinación y la constancia necesarias como para modificar estructuras, para llegar a la raíz de los problemas. Por eso, es necesario educar para la práctica de una auténtica solidaridad.

En nuestro país y en nuestro continente, hemos también tenido que enfatizar durante muchos años una ética de los derechos, porque los nuestros fueron conculcados sistemáticamente durante demasiados años. Pero la ética de los derechos no puede quedar desligada de una ética de la responsabilidad. Los niños y jóvenes de los sectores más privilegiados –y por definición un estudiante universitario está en una situación de privilegio en nuestros países- tienen que conocer y defender sus derechos, pero también tienen que asumir la responsabilidad que les toca ya desde el presente hacia el conjunto de la sociedad. Los niños y jóvenes que viven en los contextos más vulnerables necesitan aprender a reclamar por sus derechos, y también necesitan aprender a hacerse responsables de su propia vida, para no convertirse en receptores pasivos de los servicios que otros planifican y deciden. También ellos tienen derecho a ser responsables de su propia vida, derecho a tomar la iniciativa, y a generar proyectos que atiendan a las legítimas aspiraciones de sus propias comunidades.

También aquí, en este Seminario, "*lo que nos une es mucho más de lo que nos separa*". La pluralidad de nuestras opiniones e ideologías, el hecho de que trabajemos instituciones de gestión estatal y gestión privada, en universidades muy prestigiosas o escuelas rurales, que vengamos de La Quiaca, de la Patagonia, o de los más diversos lugares de América Latina es para nosotros una enorme riqueza. Y lo que tenemos en común es que podemos compartir la experiencia de una solidaridad que es mucho más que un sentimiento, que es un compromiso concreto con nuestros estudiantes, con nuestras comunidades, con nuestra patria, y con la patria grande latinoamericana.

Quisiera terminar con una última cita de Paulo Freire, quien en su "Pedagogía de la esperanza" señala que siempre hay riesgos cuando nos lanzamos a esta quijotada de transformar cotidianamente la realidad:

*"Reconozco los riesgos a que nos exponemos (...). Por un lado, el del voluntarismo, en el fondo una especie de idealismo pendenciero, que presta a la voluntad del individuo una fuerza capaz de hacerlo todo; por el otro el objetivismo mecanicista, que niega a la subjetividad todo papel en el proceso histórico.... "... Ambas concepciones de la historia y de los seres humanos terminan por negar definitivamente el papel de la educación: la primera porque atribuye a la educación un poder que no tiene; la segunda porque le niega todo poder."*²¹

20 Juan Pablo II, *Sollicitudo Rei Socialis*, 38.

21 Freire, 2002, op. cit., p. 20.

Si estamos acá es porque nos negamos a bajar los brazos, porque nos negamos a creer que la escuela no sirve, que la universidad es obsoleta, que los educadores nos tenemos que contentar con ser obreros marginales de una sociedad a la que no le interesa el destino de la educación.

No queremos caer en la trampa de la omnipotencia, y sabemos que solos no vamos a cambiar el mundo, pero también sabemos que tenemos una contribución fundamental que hacer, que es ser los mejores educadores posibles y que nuestras instituciones eduquen de verdad, integralmente.

Creemos que la sociedad sigue teniendo necesidad de la educación como motor de conocimiento, como motor de desarrollo y como motor de crecimiento integral de todas las personas. En esta apuesta estamos, y nos alegra poder compartirla con todos ustedes.

El aprendizaje-servicio en las Organizaciones de la Sociedad Civil ¹

Prof. María Nieves Tapia,

Coordinadora del Programa Educación Solidaria

Es un placer abrir las puertas del Ministerio para encontrarnos y dialogar con organizaciones que trabajan en temas educativos. Sabemos de su colaboración con la educación tanto a nivel nacional como provincial y local aunque no tengamos oportunidad de encontrarnos con todos regularmente, como lo hacemos con las organizaciones que forman parte de la Mesa de Organizaciones Solidarias con la Educación, un espacio que se generó en el Ministerio a partir de la gestión del Ministro Filmus.

La Mesa la conforman un grupo de organizaciones que tienen representación en por lo menos seis provincias y que vienen desarrollando tareas en forma articulada con el Ministerio. Con estas organizaciones nos vemos con regularidad, pero en esta ocasión nos pareció importante generar un espacio más amplio donde pudiéramos encontrarnos con miembros de organizaciones de todo el país - sabemos que algunos han venido desde lejos – para seguir en este camino de articulación con la sociedad civil que venimos recorriendo desde hace unos años.

La jornada de hoy está organizada en torno a dos temas que son los dos grandes objetivos que tiene el Programa Nacional Educación Solidaria. Este Programa parte de la convicción de que la calidad educativa no depende sólo de que los alumnos sepan Matemática, Lengua y Ciencias, que la excelencia académica de nuestras universidades no sólo depende del aspecto científico, sino que una parte importante de la calidad educativa tiene que ver con la formación humana, la formación para la participación solidaria, la formación para una ciudadanía activa capaz de enfrentar los desafíos que vive el país todos los días. En este sentido nos parece que así como hay programas que tienden a mejorar la formación docente en aspectos como la didáctica de la Matemática o la didáctica de la Lengua, es importante que existan espacios que se planteen: ¿cómo estamos formando a los ciudadanos de hoy y de mañana?

Tal vez algunos recuerden un artículo periodístico que escribió el Lic. Daniel Filmus en plena crisis, cuando era Secretario de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Él decía que los adultos nos preocupamos siempre por qué país les vamos a dejar a nuestros hijos pero que, además sería importante que todos y sobre todo los educadores, nos preocupáramos por qué hijos le vamos a dejar al país. Estamos convencidos de que promover la práctica de la solidaridad tiene mucho que ver con esto.

Hay formas de enfrentar la realidad que no se aprenden de la teoría solamente y todos ustedes saben por experiencia que hay cosas que uno aprende cuando trabaja como voluntario, cuando realiza una actividad solidaria, que no se aprenden en ningún libro. El Programa apunta a fortalecer la educación en la solidaridad promoviendo una particular articulación entre los aprendizajes curriculares y las actividades solidarias que, técnicamente, llamamos aprendizaje-servicio. Qué es el aprendizaje-servicio y cómo se aplica va a ser uno de los temas centrales de esta jornada.

¹ Este texto es el único que no se ha publicado en las Actas de los Seminarios. Pertenece a la publicación "Aprendizaje y servicio solidario en las organizaciones de la sociedad civil" Actas de la Primera Jornada Abierta para OSC del campo educativo, publicada por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Unidad de Programas Especiales, Programa Nacional Educación Solidaria.

La segunda misión del Programa es articular los esfuerzos que se hacen desde la sociedad civil con el sistema educativo, porque ésta era una cuestión que no tenía ningún espacio particular que lo atendiera dentro de las políticas del Ministerio. Se daba informalmente, dependiendo de los contactos que tenía cada organización, pero no tenía un espacio propio. Los que conocen al equipo desde hace más tiempo recordarán que desde el año 2000 al 2001 hubo un programa denominado “Escuela y Comunidad”. Cuando se inició la gestión actual, “Escuela y Comunidad” vivió dos cambios. Primero, pasó a ser “Educación Solidaria” porque ahora trabajamos no sólo con las escuelas sino también con las instituciones de educación superior; convocando incluso un Premio Presidencial para las prácticas solidarias en la educación superior. Y en segundo lugar, se formalizó la misión del Programa en cuanto a la articulación de la actividad del Ministerio con las organizaciones de la sociedad civil.

La presentación de esta mañana está dividida en tres bloques. En el primer momento les presentaremos la información que hemos compilado en los últimos meses sobre el estado de situación de la educación solidaria en el sistema educativo argentino. Un segundo bloque tiene que ver con algunas políticas y decisiones que ha tomado el Ministerio en cuanto a la articulación con las organizaciones, y un tercer punto, que de alguna manera es síntesis de los dos anteriores, en donde vamos a desarrollar la vinculación de los aprendizajes con las organizaciones de la sociedad civil.

La sociedad civil en el sistema educativo

Pasando al primero de los temas, nos proponemos analizar qué pasa con la solidaridad en las instituciones educativas. Para ustedes, que forman parte de las organizaciones de la sociedad civil, me parece que este no es un dato menor por varias razones. Primero, porque por el imperio de los medios de comunicación en la sociedad globalizada, nos enteramos sólo de las cosas malas que pasan en las escuelas. Un adolescente con una navaja ocupa la tapa de todos los diarios y oscurece la realidad de los millones de estudiantes que todos los días van pacíficamente a la escuela y hacen cosas maravillosas. Les voy a presentar algo así como el “lado oscuro de la luna”, ese lugar que nunca logra tener visibilidad.

Desde el año 2000 llevamos registradas más de 14.000 experiencias educativas solidarias que se desarrollan en casi 13.000 instituciones educativas. En Argentina hay 40.000 escuelas y alrededor de unas 1000 instituciones de educación superior, por lo tanto estamos hablando de casi un tercio de las instituciones, y son sólo las que se presentaron alguna vez al Premio Presidencial. Hay muchas escuelas que realizan actividades maravillosas y muchas universidades que desarrollan programas solidarios y no se presentaron, ya sea porque son modestos en la percepción de su trabajo o porque no llegaron a tiempo. De manera que esto es algo así como la punta del iceberg del caudal de solidaridad que hay en el sistema educativo.²

Creemos que para las organizaciones este es un dato relevante, no sólo porque no es una información que circule habitualmente por los medios, sino también porque está demostrado —y de esto hay infinidad de estudios a nivel internacional— que los niños, adolescentes y jóvenes que antes de los veinte o los veinticinco años desarrollan actividades de voluntariado son los más proclives a participar en organizaciones de la sociedad civil en la edad adulta. De hecho ustedes, en sus propias experien-

2 Informe de Gestión 2003-2007 Programa Nacional Educación Solidaria en www.me.gov.ar/edusol

cias de vida, corroboran las estadísticas internacionales. Así que, cuantos más chicos en las escuelas desarrollen programas y experiencias educativas solidarias, más posibilidades tenemos de construir una sociedad civil fuerte y dinámica y un país democrático.

En colaboración con la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, estamos desarrollado un mapa educativo nacional, que está disponible en la página del Ministerio (<http://mapaeducativo.me.gov.ar/pages/mapas/mecyt/?idatlas=23>). En el mapa está localizada con un punto cada institución educativa de la Argentina. Sobre esa base el Programa Educación Solidaria localizó las instituciones que están desarrollando proyectos de aprendizaje-servicio.

En la tarea, que está aún en progreso, constatamos que en el conjunto de las provincias argentinas hay sólo cinco departamentos - que son lugares desérticos- en el conjunto de las provincias argentinas, que no tienen ninguna escuela solidaria. El mapa resulta una fotografía muy interesante de la realidad nacional porque demuestra que en todo el país hay instituciones educativas solidarias.

Otra conclusión interesante es que hemos comprobado que se pueden realizar actividades solidarias desde muy pequeños y que hay instituciones educativas solidarias desde el Nivel Inicial hasta la universidad. Un 12% de las experiencias presentadas al Premio Presidencial fueron desarrolladas por niños de cinco años y tenemos algunas experiencias registradas en salas de cuatro.

Así como hay necesidad de la educación permanente en cuanto a los conocimientos -en la sociedad del conocimiento, cuanto más cambian las cosas más necesidad tenemos de actualizarnos permanentemente-, también es posible trazar un itinerario de formación permanente en la solidaridad. Uno nunca termina de aprender la manera más eficaz de ponerse al servicio de las necesidades de los otros. Siempre hay cosas nuevas que aprender, siempre hay habilidades que desarrollar, siempre hay sensibilidades que agudizar y, en ese sentido, hay un recorrido educativo que empieza en la familia. Una de las motivaciones más fuertes para iniciar un compromiso social se da en el ambiente familiar y continúa en el sistema educativo formal. Desde el Programa Nacional Educación Solidaria intentamos que los chicos argentinos, desde el jardín de infantes hasta la universidad, tengan oportunidad de poner sus conocimientos al servicio de los demás.

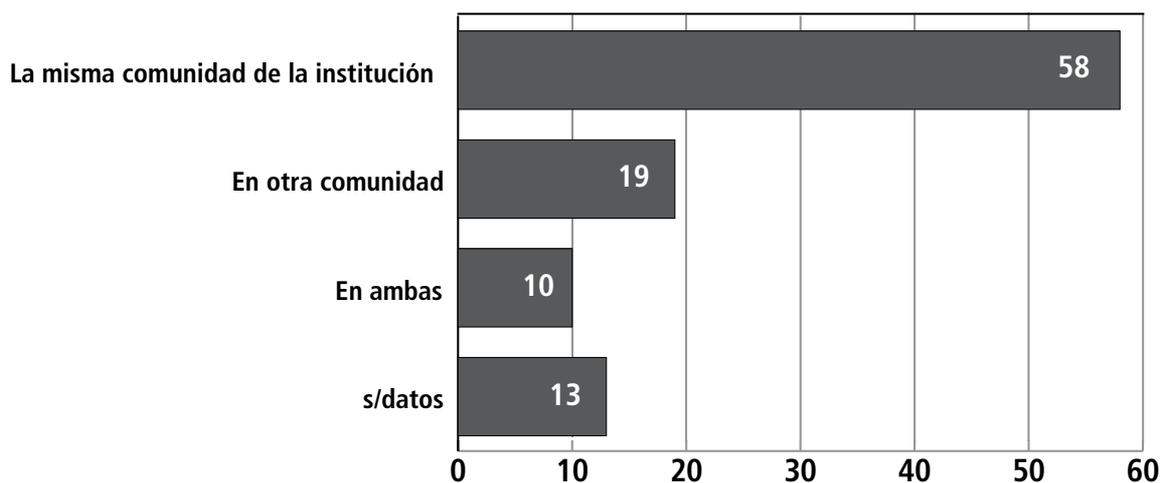
Sin embargo hay un trayecto educativo solidario, un trayecto de educación al servicio de los demás, que se realiza también en ámbitos no formales, de los que ustedes forman parte protagónica.

Vamos a empezar viendo cómo funciona este trayecto educativo a la solidaridad en el sistema educativo formal. Hay algunos "mitos" que sugieren que las escuelas solidarias son religiosas y que las instituciones que más dan son las escuelas privadas que tienen más dinero. Sin embargo, del universo de escuelas que nosotros estamos estudiando, el 80% son estatales y el 20% son de gestión privada. Es la misma proporción que existe en el sistema educativo argentino entre instituciones de gestión estatal e instituciones de gestión privada. Es decir, el porcentaje de escuelas solidarias en relación al tipo de gestión es exactamente igual al de las escuelas argentinas y todos los chicos, desde los de las escuelas rurales más pobres hasta los de las escuelas privadas más exclusivas, hacen actividades de servicio solidario.

Otro tema importante es con quién es solidaria la institución educativa. Los proyectos que hacen ¿se dirigen hacia su propia comunidad o van a trabajar a otras comunidades? Casi el 60 % de las ex-

periencias sirven en primer lugar a su propia comunidad. Se trata de escuelas que están en lugares pobres y sirven a su propia comunidad o escuelas con muchos recursos, pero que también eligen atender a las necesidades prioritarias de su barrio.

Comunidades destinatarias de las acciones solidarias (en porcentajes sobre el total)



Hay un porcentaje importante de instituciones educativas que, además de trabajar en su comunidad, trabaja para otras. Por ejemplo, alrededor de un 20% de las escuelas de la Capital Federal son escuelas cuyo proyecto solidario apunta a apadrinar una escuela rural o a hacer un viaje solidario a comunidades de los pueblos originarios del norte argentino. Lo importante es que las escuelas están generando vínculos directos con su comunidad de referencia, están empezando a ver qué es lo que su barrio necesita y están apuntando a que los chicos orienten sus conocimientos y su empuje solidario a trabajar en su propia comunidad.

Un dato particularmente relevante para las organizaciones de la sociedad civil es el que surge de una de las preguntas que hacemos a las instituciones educativas cuando se presentan al Premio Presidencial. Se les consulta si organizaron la experiencia solidaria solos o articularon esfuerzos con otras instituciones. En el año 2001, casi el 68% de las escuelas indicaban que realizaban su proyecto articulando con otras organizaciones. En el 2005 el porcentaje subió al 99%, y es muy significativo porque tiene que ver con el impacto de la crisis del 2001/2002 en el sistema educativo, y como llevó a las escuelas a articularse con redes comunitarias.

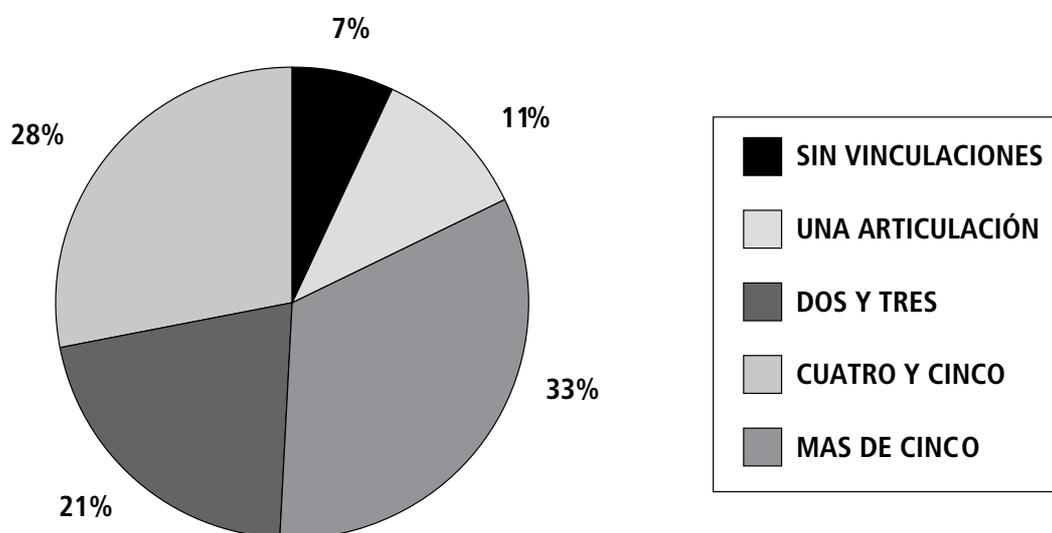
Pensemos que venimos de una tradición de cultura institucional en donde la escuela era el templo del saber y la universidad aún más. Esa tradición de “burbuja”, en donde lo que pasaba en la vereda de la escuela no formaba parte de la responsabilidad de la dirección, de un “templo del saber” y donde el conocimiento y la búsqueda de la ciencia no tenía que estar “contaminado” por el entorno. Con la mejor de las intenciones había docentes que decían que había que tender puentes hacia la comunidad, expresando gráficamente esta visión de la escuela como isla. Esto está todavía muy instalado en el

vocabulario universitario, hay un área de "extensión" hacia la comunidad, dando a entender que la universidad no forma parte de la comunidad y tiene que "extender-se" para llegar a ella.

Este vocabulario está cambiando lentamente, porque está muy arraigado en el sistema, pero ya hay universidades que hablan de responsabilidad social, más que de extensión en el sentido tradicional. Que un sistema con esta cultura y con esta tradición se haya visto obligado a asumir que la escuela "sola no puede", que la universidad tiene que hacerse cargo de las necesidades de desarrollo del país, constituye un cambio muy importante que está ocurriendo en un lapso de tiempo relativamente breve.

Que el 99% de las escuelas estén haciendo sus proyectos solidarios en articulación con una organización de la comunidad por lo menos, muestra que la escuela argentina está empezando lentamente a verse como parte de una red comunitaria, no ya como una isla.

Escuelas solidarias: redes de articulación con organizaciones



Articulación con OSC y organismos gubernamentales:

2001: 67,77%

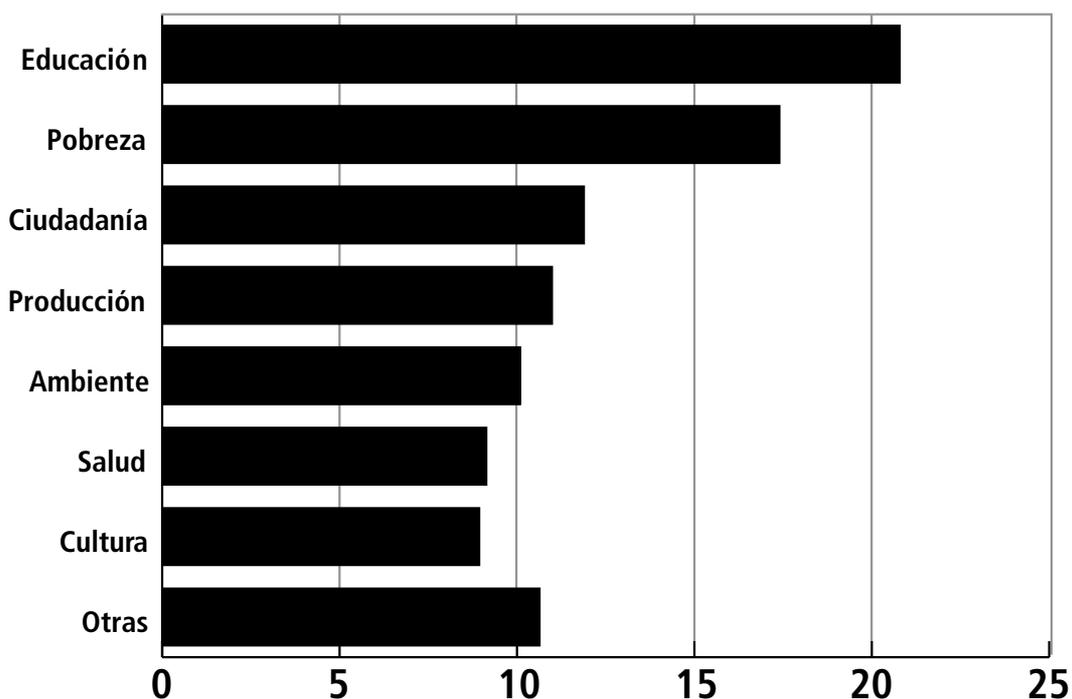
2005: 99%

Estos datos provienen de una investigación que nos facilitó el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario, que se hizo en el año 2002 en base a datos del año 2001. Corresponden a un período previo al presente pero resultan significativos: en ese momento había un 33% de proyectos sin vinculaciones y un 21% que hacía sus proyectos con al menos una organización, lo cual implica que casi la mitad de las experiencias se desarrollan en redes con dos o más organizaciones de la sociedad civil.

A ustedes, que están acostumbrados a formar parte de redes como práctica cotidiana, estas redes les pueden resultar naturales, pero para la formación docente clásica no es así. Nadie capacitó a los

docentes para integrar redes sociales, para hacer acuerdos con organizaciones o firmar convenios de colaboración. Esto es algo muy innovador para el perfil directivo y docente tradicional. En este caso, estamos hablando de miles de escuelas argentinas que están en condiciones de generar redes de tres, cuatro, cinco organizaciones trabajando con la escuela, demostrando que este tipo de vínculo se ha ido institucionalizando. El trabajo en redes implica que las escuelas están haciendo proyectos de gran complejidad, sostenidos en el tiempo, y que buscan hacerlos sustentables.

Temáticas más frecuentes

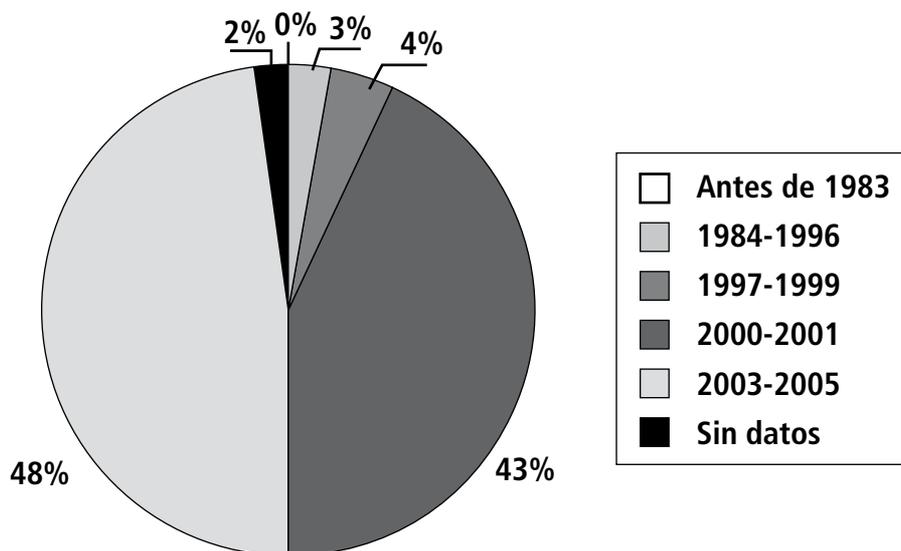


Si analizamos en qué temas trabajan las instituciones educativas, la mayoría de las escuelas señala que busca mejorar la educación, mejorar la calidad educativa con pro-gramas de apoyo escolar, de tutorías, de alfabetización informática, participando en campañas de alfabetización. Llamativamente, para los que piensan que a los chicos los únicos programas que les interesa son programas ambientales -como salvar a las ballenas- esta categoría es numéricamente inferior a la de los proyectos que atienden situaciones concretas de pobreza, proyectos de vivienda, proyectos de producción.

Otro aspecto que podemos destacar es el relativo al momento en que la institución empezó a desarrollar esas practicas con continuidad. Tenemos un caso notable que empezó en 1933, pero es una excepción. En realidad los proyectos anteriores a 1983 son menos del 1 %, lo cual es un primer dato significativo: la democracia abrió las puertas para que un mayor número de instituciones solidarias se animaran a salir a la comunidad. Hay un nuevo factor de crecimiento de las prácticas educativas

solidarias, o al menos de reconocimiento y documentación de esas prácticas, a partir del año 2000 cuando se inicia el premio presidencial "Escuelas Solidarias".

Experiencias educativas solidarias por fecha de inicio



Experiencias presentadas a los Premios Presidenciales 2000-2001 y 2003-2005 por fecha de inicio en porcentaje sobre el total de experiencias presentadas

Muchas escuelas que antes no sabían si estaba prohibido o permitido desarrollan este tipo de actividades, a partir de la convocatoria del Premio se animaron a sacar a la luz, sistematizar y documentar qué era lo que estaban haciendo. Como se advierte en el gráfico casi la mitad de las experiencias presentadas se inició después del 2003. Esto tiene que ver en gran medida con la crisis y con la necesidad de responder a ella desde el sistema educativo. También indica que la acción del Ministerio ha colaborado en alguna medida, debido a que en los últimos seis años hemos desarrollado muchas instancias de capacitación docente y de reconocimiento a este tipo de actividades. Esto ha animado a otras instituciones.

Para cerrar este primer bloque, queremos destacar que la política educativa ha sido no "imponer". No hemos pedido al Presidente que saque un decreto haciendo obligatorio el servicio solidario en las escuelas, como sucede en República Dominicana, Venezuela o México. Consideramos que lo importante es que esto se contagie horizontalmente, que sean los docentes los que entusiasmen a otros docentes, que sean las organizaciones las que entusiasmen a la universidad, al profesorado, a la escuela, a hacer este tipo de cosas. Creemos que si "bajáramos por decreto" la solidaridad, la mataríamos.

Aprendizaje y servicio solidario

No siempre es sencillo diferenciar las prácticas de aprendizaje-servicio en sentido estricto de otras actividades de intervención comunitaria desarrolladas en ámbitos educativos. Diversos instrumentos han sido propuestos para este fin por diferentes autores.

Entre ellos, consideramos que puede ser de utilidad presentar una herramienta conceptual que se denomina “Cuadrantes del aprendizaje y el servicio” y fue desarrollada por la Universidad de Stanford, con algunas adaptaciones propias (SERVICE-LEARNING 2000 CENTER. Service-Learning Quadrants. Stanford University, California, 1996. TAPIA, 2000).

Tipos de experiencias educativas solidarias



El eje vertical del gráfico refiere a la mayor o menor calidad del servicio solidario que se presta a la comunidad y el eje horizontal indica la menor o mayor integración del aprendizaje sistemático o disciplinar al servicio que se desarrolla.

La “calidad” en cuanto al servicio está asociada con la efectiva satisfacción de los receptores del mismo, con impactos mensurables en la calidad de vida de la comunidad, con la posibilidad de alcanzar objetivos de cambio social a mediano y largo plazo y no sólo de satisfacer necesidades urgentes por única vez. También con la constitución de redes interinstitucionales eficaces con organizaciones de la sociedad civil e instituciones gubernamentales para garantizar la sustentabilidad de las propuestas.

En el caso del eje horizontal, se refiere a la mayor o menor integración de los aprendizajes académicos formales con la actividad de servicio desarrollada. Las actividades de servicio pueden ser parte de los contenidos de aprendizaje requeridos por una asignatura (como en el caso de las

pasantías universitarias orientadas al servicio de una comunidad determinada), pueden tener una vinculación explícita con las actividades desarrolladas en el aula o los contenidos curriculares de una o más áreas o disciplinas (estudiantes de una escuela técnica que aplican sus conocimientos a la instalación de paneles solares en una escuela rural), o puede haber escasa o ninguna conexión entre lo estudiado y la actividad de servicio. (TAPIA, 2000)

En función de estos ejes quedan delimitados cuatro cuadrantes, que permiten diferenciar cuatro tipos de experiencias educativas. Hay experiencias a las que denominamos "trabajos de campo" en las que los estudiantes salen a la comunidad, pero para hacer un diagnóstico o para aprender sobre la misma comunidad. Por ejemplo, los alumnos hacen entrevistas en un hogar de ancianos para hacer un trabajo en Historia sobre las tradiciones de la comunidad y sobre los hechos del pasado. Otro ejemplo es cuando los estudiantes van a la reserva ecológica para fotografiar a las aves o para hacer un herbario. En este caso, se sale a la comunidad pero la finalidad tiene que ver con el aprendizaje y no con devolverle alguna información a la comunidad.

En el cuadrante de las "iniciativas solidarias asistemáticas" están, por ejemplo, las campañas que surgen cuando hay una emergencia. Se reúnen cosas para los inundados, o bien es el día del niño, y se recolectan golosinas. Son proyectos que se inician porque a un docente o a un grupo de alumnos se le ocurrió, o porque hubo un hecho grave y sorprendente, pero no es algo organizado sistemáticamente en la institución.

En cambio, hay muchas escuelas e Instituciones de Educación Superior en donde las prácticas de solidaridad son parte de la vida de la institución. En algunas escuelas religiosas está el grupo misionero, en muchas escuelas estatales hay un grupo que apadrina una escuela rural, en la mayoría de las universidades el centro de estudiantes organiza campamentos de trabajo, o la misma universidad organiza actividades de extensión. Son acciones que apuntan a brindar servicios solidarios sostenidos en el tiempo y, por lo tanto, la calidad de los proyectos tiende a ser superior en términos del servicio que se presta. Sin embargo, estas actividades van en paralelo a la vida académica. En la universidad es clarísimo: está la secretaría académica que se ocupa de que los alumnos estudien y la secretaría de extensión que se ocupa de "extenderse" hacia la comunidad. Son dos mundos separados, dos compartimentos estancos.

Hablamos de aprendizaje-servicio cuando encontramos proyectos o programas, que tienen simultáneamente los dos tipos de objetivos, en donde está claro qué es lo que se aprende cuando se sale a la comunidad y está claro que se quiere brindar un servicio eficaz.

Veamos esto más gráficamente: plantar árboles donde se necesita es un servicio solidario, y experimentar con la germinación es aprendizaje; investigar sobre los problemas de la flora de la región y utilizar lo aprendido para forestar en forma articulada con otras organizaciones, eso es aprendizaje-servicio.

En esto me anticipo al último bloque, ya que esto puede darse tanto desde una escuela como desde una organización. Podemos hacer un servicio solidario en forma ingenua y sin preparar a los voluntarios, o podemos formarlos para que ese servicio sea al mismo tiempo eficaz y constituya una instancia de capacitación.

Un ejemplo es el de una escuela rural que está en la localidad de Cangrejillos, en Jujuy, a 40 km. al norte de La Quiaca. Los alumnos desarrollan una huerta escolar en plena Puna. Lograr una huerta en esas condiciones requiere de una serie de aprendizajes que fueron los que se desarrollaron en la escuela, recuperaron técnicas incaicas, incorporaron otras tecnologías, aprendieron sobre su medio ambiente... Con lo aprendido, los chicos difundieron esas técnicas en sus familias, y ahora hay toda una red de invernaderos familiares. Se trataba de un pueblo cuya actividad era el pastoreo de cabras y en donde nunca se comía verdura, porque la verdulería más cercana estaba en La Quiaca. Hoy, bajan al mercado de La Quiaca a vender la verdura que ellos producen y la escuela ganó el Premio Presidencial por este proyecto. Con el dinero que obtuvieron construyeron un invernadero más grande, empezaron a cultivar también plantines de árboles y ahora están forestando el pueblo junto con la municipalidad. Una alumna de 10 años nos contaba que ellos querían generar un microclima en Cangrejillos para que los turistas de La Quiaca subieran a su pueblo. Estos alumnos han aprendido infinidad de cosas en torno a cuestiones ambientales y, al mismo tiempo, generaron un proyecto de alto impacto solidario. Calidad de aprendizaje y calidad de acción solidaria se desarrollaron simultáneamente.

En el nivel educativo definimos el aprendizaje-servicio como un servicio solidario protagonizado por los estudiantes, orientado a atender eficazmente necesidades de la comunidad y planificado en forma integrada con los contenidos del aprendizaje. Tiene como objetivo servir a la comunidad y a la calidad educativa en la misma actividad. Mencionemos rápidamente otros ejemplos: una escuela técnica de Córdoba que articula sus acciones con organizaciones que trabajan con chicos con necesidades educativas especiales. Los alumnos diseñan y fabrican sillas de ruedas para quienes no tienen recursos y también implementos de ortopedia que responden a necesidades muy particulares, que el mercado no cubre.

Otro ejemplo es el de una escuela de Francisco Álvarez, en el partido de Moreno. Este poli-modal tiene la orientación de Comunicación, Arte y Diseño y están diseñando murales para todas las organizaciones con las que trabajan en el barrio. También podemos mencionar el caso de los alumnos de una escuela que está frente a una villa, en Tucumán. Los niños sacan la biblioteca ambulante en un carrito que pidieron al supermercado y con él llevan la lectura al barrio. Así, estos pequeños se convierten en alfabetizadores de sus familiares que no saben leer y escribir. Un último ejemplo es el de una escuela salesiana que trabaja en las afueras de Neuquén con chicos que están en situación de riesgo social y educativo. Los alumnos van todos los inviernos a instalarse por quince días en una comunidad mapuche. Durante cuatro años, en esas estadías, desarrollan una escuela taller para enseñar carpintería, electricidad y otros oficios, así la comunidad mapuche puede obtener herramientas para desarrollarse y no tener que emigrar. Y al mismo tiempo, una vez que la comunidad mapuche está capacitada, construye un taller en el que capacita a otros de sus miembros. Mencionemos un último ejemplo, el de los internos de la penitenciaría de alta seguridad de General Alvear, en la provincia de Buenos Aires. Allí hay una escuela secundaria para adultos que tiene su proyecto de aprendizaje-servicio. Con las computadoras diseñan libros en braille para la biblioteca de ciegos de La Plata .

Hasta aquí hemos visto lo que hacen las escuelas. Veamos qué pasa con las organizaciones.

Aunque es un aspecto que ustedes conocen, tenemos que mencionar que, a partir de la crisis, ha sido cada vez más evidente la presencia de organizaciones que trabajan en el campo educativo. Hay numerosas fundaciones, empresas y organizaciones que antes tenían múltiples frentes de trabajo y actualmente han priorizado sus acciones en el campo educativo. En el Programa tenemos relevadas casi 600 organizaciones que, tanto a nivel nacional como local, desarrollan actividades en este ámbito. A algunas las conocemos porque han tomado contacto directo con el Programa, y a otras porque sabemos, a través de las escuelas, que les están brindando apoyo.

¿Qué es lo que sucedía tradicionalmente? El Ministerio de Educación se encargaba del sistema educativo formal y no tenía relación con las organizaciones quienes, en el mejor de los casos, estaban vinculadas con el Ministerio de Desarrollo Social. Muy pocas escuelas sabían qué era una organización de la sociedad civil, a lo sumo las más pobres se enteraban porque buscaban padrinos, pero no había conciencia en las instituciones educativas sobre la importancia de la articulación con la sociedad civil.

Hasta el año 2000, cuando se iniciaron las primeras actividades del Programa Nacional "Escuela y Comunidad", el Ministerio no tenía ningún espacio para este tema. Noemí Arbertman, la presidenta de la Asociación de Padrinos de Alumnos y Escuelas Rurales, APAER, vino en junio del 2000 a un primer encuentro de organizaciones que habíamos hecho en el Ministerio y me dijo: "¿Podés creer que es la primera vez que entro al Ministerio de Educación?". Piensen que APAER tiene más de 30 años, y en esos 30 años jamás había entrado al Ministerio de Educación, a pesar de todos los servicios que le ha prestado a la educación argentina.

Desde este punto de partida, pasemos a lo que se plantea a partir de esta gestión en el Ministerio. Hay una frase característica que suele mencionar el Sr. Ministro, Lic. Daniel Filmus: "la escuela sola no puede". Quiere decir que la escuela ya no tiene los problemas sociales afuera, los problemas sociales están adentro de la escuela. Si los chicos no tienen zapatillas o les faltan las vacunas, se hace cargo "la señorita". Esta sobrecarga de presión social sobre los docentes ha terminado convirtiendo a muchas instituciones educativas en centros comunitarios, donde el esfuerzo por atender a la emergencia social a veces absorben más esfuerzos que la propia tarea educativa. Lo que nosotros planteamos es que la escuela tiene que volver a lo que es su misión esencial, que es educar. Si la escuela no cumple la función de educar con calidad no hay ninguna otra institución pública que lo pueda hacer. La escuela no tiene que cumplir la misión de sucursal del Ministerio de Desarrollo Social, pero para eso necesitamos que el Ministerio de Desarrollo Social haga lo que tiene que hacer. Por ejemplo, una de las primeras acciones de esta gestión fue delegar los comedores escolares a Desarrollo Social, porque Educación no tiene que encargarse de dar de comer, Educación se tiene que encargar de la enseñanza. Y Desarrollo Social tiene que garantizar la alimentación de los chicos, porque sino es imposible educarlos. Por eso necesitamos también la colaboración de ustedes, porque hay cosas a las que el Estado todavía no llega, hay cosas que o porque no sabemos, o porque no podemos o porque no hay recursos o porque no llegan; son las organizaciones en el lugar las que pueden colaborar con la escuela en este sentido.

Quiero subrayar que esto no significa que el Estado esté delegando lo que es su tarea primordial. Es responsabilidad del Estado que los chicos coman y vayan a la escuela y que el comedor escolar funcione, pero hay muchas cosas que sabemos que nosotros solos no podemos hacer.

Quizás el mejor ejemplo en este sentido, en que no se delega pero sí se articula, es el Programa de Inclusión Educativa, que ha ofrecido becas para que todos los chicos que dejaron la escuela puedan terminar sus estudios. Quiénes saben donde están los chicos que desertaron, son las organizaciones que están en la comunidad. Entonces, en el Programa de Inclusión Educativa el Estado pone los recursos, pero los que hacen el reconocimiento del terreno y la articulación, y también en muchos casos generan los espacios a mitad de camino- porque sobre todo con los adolescentes que dejaron la escuela no se los puede volver a incluir en un solo paso-, son las organizaciones que ofrecen espacios informales que permiten esta transición. Me parece que este es un tema muy claro, que entendamos que desde las políticas públicas de educación se quiere articular con las organizaciones, no para descargar en ellas la responsabilidad del Estado, sino para articular esfuerzos, porque hay cosas que ustedes pueden hacer y el Estado no puede y viceversa.

A partir de esta convicción de que necesitamos articular, generar sinergia, entre el esfuerzo de la sociedad civil y las políticas públicas, se generó en el 2003 la Mesa de Organizaciones Solidarias con la Educación, que se reúne periódicamente con el Ministro. Esta tarde vamos a tener con el Ministro y con las autoridades educativas una reunión ampliada, en función de un tema que en este momento es para nosotros central: el debate de la futura ley de educación nacional.

¿Cuáles son los desafíos que plantea esta articulación entre Estado y Sociedad Civil? Entre los principales, está la necesidad de reconocer y asumir que tenemos culturas institucionales distintas. La vida de una organización es mucho más flexible que la normativa de una escuela y muchísimo más flexible que la burocracia del Estado nacional. Y sobre esto es inútil que nos enojemos recíprocamente y que los Ministros de Educación de las provincias se molesten porque las organizaciones actúan desarticuladamente y las organizaciones se ofendan porque sienten que les decimos que tienen que pedir permiso para entrar en las escuelas. Tenemos que hallar puntos de encuentro.

En una mirada de respeto recíproco a las distintas culturas institucionales y a las distintas instituciones, es importante que las organizaciones reconozcan el rol del Estado, porque más allá de que acordemos o no con quien esté a cargo del Ministerio o el gobierno nacional o provincial, en una democracia es el pueblo el que elige a sus representantes, y la representatividad de los dirigentes sociales no puede reemplazar al sistema representativo republicano y federal. Y si bien esto es obvio, en la práctica no resulta tanto. Si una organización de la sociedad civil, con la mejor de las intenciones, irrumpe en una escuela y le ofrece a una directora los servicios de la organización, está complicando a la escuela, que necesita cumplir ciertos pasos que hacen a su cultura institucional y a las regulaciones educativas para articular con la sociedad civil. Por ejemplo, la escuela tiene que consultar a la supervisión, ya que si esta no está al tanto puede poner obstáculos a un proyecto de articulación que podría haber sido maravilloso si se hubieran

cumplido los pasos establecidos. Recuerdo que una organización de la sociedad civil muy importante que en sus inicios desembarcó en cinco provincias argentinas con muchos recursos de un donante corporativo, y empezó a trabajar en un gran número de escuelas sin haber hablado nunca con los Ministros de Educación de esas provincias. Cuando los Ministros se enteraron que había quienes estaban capacitando a los directivos con manuales, programas y proyectos que no estaban refrendados por las autoridades educativas, se generaron tensiones que sólo se solucionaron a costa de mucho diálogo y buena voluntad. Por eso al empezar un proyecto no basta con saber cuáles son los pasos que hay que seguir a nivel escolar o a nivel local, hay que informar a la supervisión y si el proyecto se desarrolla a nivel provincial hay que hablar con el Ministro o la Ministra, porque eso nos ahorra después muchos dolores de cabeza.

Desde esta perspectiva, de la necesaria articulación entre nuestras diversas culturas institucionales, quisiera detenerme en una de las tareas más habituales del "Área de organizaciones sociales" del Programa Nacional educación Solidaria: las declaraciones de interés educativo nacional. Para nosotros esta es una herramienta muy importante, porque la declaración es un aval que permite que se presenten en la jurisdicción respectiva con una garantía. Es una gran responsabilidad para el sistema educativo dejar entrar en las escuelas a adultos y a organizaciones, si no sabemos lo suficiente de ellas. Por ello, y por respeto a nuestras diversas culturas es fundamental conocerlos, saber quién es quién y saber qué es lo que estamos haciendo cada uno, y si es adecuado y compatible con las políticas.

Puede haber organizaciones que, con la mejor de las intenciones, pretendan capacitar a los docentes en un sentido contrario al que el Ministerio planea. Supongamos que hay una organización que quiere promover una mejor gestión en la escuela postulando la competencia entre los alumnos como en el sistema norteamericano de ran-kings, en el que se establecen los promedios y la calificación final de todos los chicos depende de quien se sacó la mejor nota en cada curso. Bueno, esto no sería compatible con nuestras políticas educativas y por más que una organización tenga muy buena voluntad no la podemos dejar entrar en la escuela de cualquier manera. En función de esto intentamos mantener siempre abiertos canales de diálogo, de manera que si ustedes encuentran algún problema en su jurisdicción, en la provincia o localidad en la que están trabajando sepan que hay un espacio en el Ministerio abierto para lidiar con estos temas, y a su vez hablamos con los Ministros y les hacemos llegar información de las organizaciones para que sepan quién es quién. Muchas veces los Ministros nos consultan: "Tengo acá un proyecto de la organización tal, ¿Ustedes los conocen? ¿Han trabajado con ellos?". Gran parte de los materiales que hemos desarrollado han tenido que ver con el conocimiento recíproco. Hemos hecho reuniones entre el Consejo Federal -donde están los Ministros- y la Mesa de Organizaciones; se ha publicado junto al Foro del Sector Social una guía de las organizaciones que trabajan en el sector educativo, y todas estas son acciones que tienden a generar un mayor conocimiento recíproco.

Hemos considerado hasta ahora la solidaridad de las instituciones educativas hacia la comunidad a través de los proyectos de aprendizaje-servicio, y la iniciativa solidaria de las organizaciones de la sociedad civil hacia el sistema educativo, en su articulación con las políticas públicas. Entramos

ahora en un tercer y último tema, en el que quisiéramos considerar cómo se da la articulación entre el aprendizaje y el servicio solidario en la vida de las organizaciones, especialmente en aquellas con participantes jóvenes.

Partimos de la premisa de que cualquier organización que trabaja con jóvenes genera de por sí un espacio educativo, intencionadamente o no, con mayor o menor eficacia, pero siempre formativo. Por ejemplo, si los chicos están en un grupo juvenil en la parroquia, van a ser formados en los principios de la fe católica, si se inscriben en la escuela de líderes de Maccabi, se van a formar en los valores de la comunidad judía, si un chico entra en Greenpeace va a adquirir conocimientos y valoraciones sobre cuestiones del medio ambiente, y si entra en la Cruz Roja va a tener incluso una acreditación en cuanto a los saberes adquiridos, por ejemplo, de primeros auxilios, rescate, etc.

También las organizaciones de adultos pueden constituirse en espacios de aprendizaje. Ahora está de moda hablar de “la empresa que aprende” y de “las organizaciones que aprenden”: también nosotros aprendemos o desaprendemos conceptos, competencias, actitudes, según cuál sea el clima institucional y cómo estén planteadas las actividades.

En función de eso podríamos decir que también en el campo de las organizaciones se verifican los cuatro cuadrantes del aprendizaje y el servicio solidario.



Repasemos los cuatro cuadrantes del aprendizaje-servicio desde la perspectiva de las organizaciones.

En primer lugar, a veces hacemos actividades en terreno que tienen que ver con aprender y con capacitarnos. Por ejemplo, los participantes en un grupo Scout aprenden durante todo el año cómo armar carpas, cómo organizar un fogón, cómo hacer los nudos... y después hacen

el campamento en donde ponen en juego todos esos saberes. Es una actividad recreativa, que tiene que ver con la misión formativa de la institución, y los destinatarios son los propios chicos que la protagonizan.

Pasemos al siguiente "cuadrante", el de las iniciativas solidarias asistemáticas: sabemos que en casi todas las organizaciones desarrollamos alguna vez "campañas" -para paliar los efectos de una inundación, la campaña para el día del niño, etc.- Estas nacen, se desarrollan y se agotan con un alto nivel de espontaneidad -a veces de improvisación-, y no siempre porque estén planificadas de acuerdo a objetivos institucionales.

En tercer lugar, el "servicio comunitario" es probablemente la alternativa más frecuente en las organizaciones: nos preocupa antes que nada atender un problema social, ofrecer respuestas a una cuestión que necesita ser solucionada. Nuestros esfuerzos, por lo tanto, apuntan prioritariamente a atender el problema, y por eso a menudo esas actividades solidarias están desvinculadas de toda intencionalidad formativa. Nos proponemos ayudar a solucionar el problema del hambre en el barrio y armamos el comedor comunitario, pero no siempre nos paramos a pensar en la dimensión formativa de esos voluntarios que van a trabajar en el comedor, cómo los capacitamos, cómo los acompañamos, cómo los ayudamos a retroalimentarse con la reflexión sobre las prácticas personales y grupales.

Finalmente, y así como en las instituciones educativas, en las organizaciones también existen otros proyectos que son de "aprendizaje-servicio". Para volver al ejemplo inicial de los Scouts, si el campamento se organiza para que niños sin posibilidades de tener vacaciones con sus familias puedan salir y estar en contacto con la naturaleza, y los Scouts aplican lo aprendido en sus campamentos para organizarles el campamento a otros chicos, eso es aprendizaje-servicio.

Todos conocemos el caso de las voluntarias hospitalarias: al menos en la ciudad de Buenos Aires, nadie entra como voluntario en un hospital si no pasó por el curso de acreditación correspondiente, porque un voluntario en un hospital puede ser de mucha ayuda o puede generar muchos problemas. Es un caso paradigmático de la necesaria interrelación entre aprendizaje y servicio solidario.

En definitiva, definimos al aprendizaje-servicio en las organizaciones de la sociedad civil como iniciativas que apuntan simultáneamente a atender solidariamente a una demanda social y a generar intencionadamente una oferta formativa para los miembros de la organización. Estas actividades y programas están protagonizadas por los miembros de la organización, destinadas a atender necesidades reales y sentidas de una comunidad, y planificadas en forma integrada con objetivos de formación establecidos intencionada y explícitamente, en función del crecimiento integral y el aprendizaje permanente de los miembros de la organización.

En el próximo panel van a presentarse varias organizaciones que desarrollan programas de aprendizaje-servicio, de manera que quisiera dejar planteadas simplemente algunas cuestiones que puedan enmarcar estas experiencias.

La primera es preguntarnos qué se aprende cuando se desarrolla una actividad solidaria. Todos los presentes en estas Jornadas sabemos por experiencia que al trabajar voluntariamente en nuestras comunidades aprendimos muchas cosas que no se pueden aprender sólo de los libros.

Para profundizar un poco más en esta cuestión, podríamos preguntarnos, por ejemplo, qué se aprende en una actividad clásica de cualquier organización que se precie: la búsqueda de fondos. ¿Quién, de los aquí presentes, no ha vendido alguna vez una rifa o no ha organizado una venta de empanadas a beneficio de alguna causa?

Más tarde o más temprano, todos hemos tenido que aprender, en primer lugar, que para desarrollar una actividad significativa socialmente suelen necesitarse recursos materiales, y en segundo lugar hemos tenido que desarrollar los conocimientos y competencias necesarios como para lograr al menos una parte de los recursos que necesitábamos.

Ahora bien, una actividad de búsqueda de fondos, como cualquier otro tipo de actividad de una organización que trabaja con jóvenes, puede ser planificada de maneras muy diferentes. Los adultos podemos decidir cuánto necesitamos y cómo lo vamos a obtener, y decirles a los chicos “hay que vender tantas rifas por cabeza”, con lo cual los educaremos para la obediencia pasiva (o los convenceremos de que el grupo es muy aburrido). Podemos ofrecer una bicicleta al que venda más rifas, y entonces estaremos formando para competir en el más individualista sentido del término, y la búsqueda de fondos seguramente desencadenará rencillas y rencores, o podemos convertir a la búsqueda de fondos en una actividad auténticamente formativa.

Podemos estimular el protagonismo de los niños, adolescentes o jóvenes, y que sean ellos quienes discutan si para reunir el dinero necesario es mejor hacer la feria del plato, una rifa o un recital; que sean ellos quienes se organicen, que elijan un tesorero; y que aprendan a obtener y manejar recursos. También pueden plantearse aprendizajes éticos, y acordar, por ejemplo, con qué criterio se distribuirá la plata, si se tiene en cuenta quién lo necesita más, cuáles serán los criterios para invertir lo recaudado... En una experiencia de búsqueda de fondos planificada en forma participativa y formativa, los chicos y chicas pueden aprender competencias de gestión y de organización, a llevar un presupuesto, a presentar una carpeta a un posible donante, y otra infinidad de cuestiones que no siempre se abordan en la escuela.

Más allá del ejemplo, entendemos que toda actividad que se desarrolla en nuestras organizaciones está de alguna manera educando o “deseducando”. Por eso, cuanto mayor conciencia tengan los líderes de la organización en cuanto al contenido formativo de las actividades que se planifican, es más probable es que estas sean educativas en un sentido positivo.

En cada caso, esta formación tiene que ver con la misión particular de cada organización, con los contenidos específicos de la actividad, ya que por ejemplo, no se aprende lo mismo dando apoyo escolar que haciendo primeros auxilios. Hay contenidos que son específicos, y esto tiene que ver -tanto en los jóvenes como en los adultos- con lo que llamamos el desarrollo humano y con una cierta profesionalización de los voluntarios, profesionalización que no significa que todos aspiramos a ganar un sueldo, sino que actuamos con la misma seriedad y competencia con la que actuaríamos si fuéramos profesionales en ese campo.

A lo largo de esta jornada esperamos ofrecerles más herramientas y más información en torno a dos temas: por una lado, sobre la articulación de las iniciativas de las organizaciones con las políticas educativas; y por otro lado, y sobre todo a partir de la experiencia de las propias orga-

nizaciones, veremos cómo se puede convertir a una organización en un espacio donde además de servir a la comunidad se aprenda.

Esperamos que esta Jornada contribuya a la difusión en sus organizaciones de espacios de práctica y de promoción de la propuesta del aprendizaje-servicio en cada organización y hacia las instituciones educativas con las que trabajan.

Capítulo III.
Evaluación de proyectos
de aprendizaje-servicio

Evaluación de proyectos de aprendizaje-servicio

Lic. María Gabriela Malacrida

Programa Nacional Educación Solidaria

¿Qué entendemos por evaluación?

Cuando hablamos de la evaluación desde este lugar, estamos pensando en un proceso de valoración de determinada situación y de los resultados de una acción, con el objetivo de medir sus alcances e introducir las modificaciones necesarias. El valor que le damos a la evaluación es, en este caso, como proceso de mejora, de logro de los objetivos planteados, de resultado, y en función de eso, de búsqueda de alternativas de acción.

No estamos pensando en una perspectiva estática, de etapas lineales (problemática-objetivos planteados-actividades-resultados posibles a ser alcanzados), sino en **un proceso continuo y espiralado** que va a ir acompañando todas las instancias del proyecto, desde el diagnóstico, la planificación y la ejecución del mismo, de modo tal que se vaya produciendo un efecto permanente de **retroalimentación** que permita ir realizando las modificaciones necesarias. Por eso cuando hablamos de evaluación, esta debe estar prevista desde el inicio del proyecto para contar, durante todo este proceso, con los indicadores necesarios que posibiliten analizar aspectos tanto cuanti como cualitativos para realizar la evaluación.

También por eso pensamos en una planificación lo suficientemente flexible como para ir haciendo las modificaciones que hagan falta pero con la suficiente rigidez como para que no perder el rumbo previsto. Muchas veces se piensa la evaluación como una instancia de fiscalización externa o de control, para el cumplimiento de un requerimiento de los organismos que financian, pero en realidad debe verse como una herramienta que permita la corrección y la modificación necesaria durante el proceso. Y desde la perspectiva de la autoevaluación, como capacidad de reflexionar sobre la práctica para realizar correcciones y conformar un espacio de aprendizaje, que permita construir un espacio de evaluación participativa.

Evaluación de un proyecto de aprendizaje-servicio

¿Qué es lo que particulariza a la evaluación de un proyecto de aprendizaje-servicio?

Los criterios, el recorte que proponemos para la evaluación, es aquel que tiene que ver con la particularidad de los proyectos educativos de intervención comunitaria.

Por un lado, estamos hablando específicamente de un proyecto educativo, pero que tiene la particularidad de tener como objetivo la intervención comunitaria. El objetivo de este tipo de proyectos no es solamente que los alumnos aprendan más y mejor sino que lo hagan a partir de la experiencia de atender, en forma eficaz y planificada, una problemática social. Esto significa que la evaluación deberá tener en cuenta estas dimensiones:

- que los alumnos aprendan,
- que se atienda una problemática social (cómo se define, quiénes son los destinatarios) de manera eficaz. Cumplimiento de los objetivos, no de las intenciones (lo que tenemos

que evaluar no es si el proyecto llegó a fin de año y se cumplieron todas las metas, sino si se cumplieron los objetivos, si la problemática se resolvió),

- y que lo hagan de forma planificada, y en esto también interviene la evaluación, porque debe estar prevista en la planificación.

Hay una dimensión pedagógica y una social. Esto implica que permanentemente se deberá estar evaluando no sólo las instancias de trabajo áulico sino también el trabajo extra áulico en donde se mide la calidad del servicio prestado, la atención a la problemática. ¿En qué medida? No solamente si la problemática es atendida y solucionada, sino también si los alumnos que realizan las actividades, revisan sus aprendizajes y toman conciencia de cómo estos se enriquecen en el contacto con la realidad.

Por eso no sólo es necesario pensar en los distintos instrumentos de evaluación que desde la didáctica van a atender los aprendizajes, y los instrumentos de evaluación de los proyectos sociales, sino también en la integración permanente de estas dos dimensiones: la pedagógica y la social.

Dos elementos importantes a tener en cuenta en la evaluación de un proyecto de aprendizaje-servicio, por su misma concepción, son: los alumnos y los destinatarios.

En el primer caso, si decimos que el proyecto de aprendizaje-servicio está protagonizado por los alumnos, naturalmente debe estar presente la autoevaluación de modo tal que puedan percibir cuánto aprendieron en la medida que trabajaron para intervenir en la comunidad y puedan reflexionar sobre:

- la problemática, sus causas, efectos y alternativas de solución desde una perspectiva crítica y comprometida,
- los logros alcanzados desde la perspectiva pedagógica y social.

Proponemos la autoevaluación porque nadie mejor que los sujetos conocen el contexto en el que se realiza el proyecto, sus características y los componentes que lo rodean.

Debido a la concepción de sujeto de derecho que lleva implícita el destinatario, proponemos a la evaluación como una instancia participativa. Es a través del contacto con los destinatarios, que los alumnos entran en una relación con la problemática. En la relación con ellos se produce ese ida y vuelta, de dar y recibir entendiendo la solidaridad desde una perspectiva prosocial.

Este tipo de proyectos incluye al destinatario desde el momento mismo de la realización del diagnóstico, de la definición de los objetivos, y de las actividades. Por lo tanto, desde la perspectiva de la evaluación, el destinatario también es un sujeto clave en la mirada comunitaria del proyecto: en cuanto a la definición de la problemática y los objetivos, a la participación en las actividades previstas y las que se están ejecutando y en cuanto a los espacios reales de participación.

La evaluación propuesta es aquella en la que participan todos los actores del proyecto. Por una parte los directivos y los docentes que podrán analizar los procesos vividos tanto en el aula como fuera de ella, y también registrar qué les sucedió a ellos en esta interacción con la comunidad, cómo pudieron retomar esta experiencia que viven los alumnos y enriquecerla en el trabajo áulico. Por otra parte los alumnos, los destinatarios, las organizaciones de la comunidad, etc.

La evaluación de Impacto

Sabemos que este es uno de los momentos más complejos de la evaluación, pero no podemos dejar de mencionarlo por lo fundamental que resulta su realización. No sólo hablamos de impacto en la comunidad destinataria, sino también en los distintos aspectos de la vida institucional, en la vida de los estudiantes, en la motivación, en el aumento de la autoestima y como repercutió esto en la retención y en la calidad de los aprendizajes. Pensar en el impacto implica reflexionar sobre:

- el impacto real en los beneficiarios, lo que puede dar lugar a la apertura de nuevos proyectos,
- el impacto personal del proyecto en cada alumno (elevación de la autoestima, seguridad, confianza en sus propias capacidades), incluyendo la autoevaluación.

No solo nos interesa en cuánto va a mejorar o si va a ser superada la problemática, sino qué posibilidades brinda el proyecto de modificar actitudes en cuanto a la factibilidad de crear espacios de participación, de asociación (la presencia de un grupo de vecinos interactuando con la escuela), y las posibilidades de formar de redes de ayuda mutua que puedan producir un cambio real en las comunidades.

Por eso son fundamentales los datos iniciales. Hay cosas obvias pero, por ejemplo, para saber si mejoraron los niveles de participación en el barrio tengo que saber cuántas personas asistían antes y cuántas ahora, cuántas veces vino el concejal en el año y cuántas en los años anteriores, cuántos padres participaron ahora en el acto de la escuela y cuántos lo hacían antes, ver qué otros factores se modificaron en la comunidad de modo que pueda percibirse en qué medida se construyeron espacios de participación real en la comunidad atendida.

Evaluación del Premio Presidencial Escuelas Solidarias

El Premio Presidencial 2003 se evaluó en varias etapas. La primera incluyó abrir los cinco mil quinientos sobres, registrarlos, y distribuirlos entre un equipo de evaluadores. Este equipo los analizó y puntuó de acuerdo a los criterios establecidos en una grilla de evaluación. El máximo sumaba cincuenta puntos. De entre los proyectos de más puntaje se seleccionaron alrededor de trescientos y de estos últimos, de acuerdo con una segunda grilla de evaluación más específica, se eligieron los veintitrés finalistas.

Entre ellos, el Jurado seleccionó a los que recibieron el Premio de manos del Presidente de la Nación.

El tipo de evaluación que nosotros realizamos fue una evaluación externa, no participativa, ya que nuestro objetivo no era mejorar un proyecto específico, sino que respondía a la lógica de una selección. El objetivo de nuestra evaluación entonces, fue realizar una selección, pero no por eso fue menos riguroso. La evaluación fue básicamente cualitativa, pretendiendo tener en cuenta el proceso del proyecto y los aspectos históricos, sociales y culturales del contexto, que se complementan tanto con aspectos institucionales, como con las circunstancias que lo afectan. Es un proceso que implica una tarea delicada de interpretación de un conjunto de elementos que interactúan, configurando una realidad particular y significativa.

Además, es muy importante tener en cuenta que estamos evaluando un proyecto educativo, pero que también le estamos dando una mirada cercana a la evaluación que se hace de un proyecto social.

Evaluamos con un doble propósito: por un lado, para hacer una selección de los mejores proyectos que serán premiados y mostrados como posibles modelos replicables de aprendizaje-servicio. Por otro lado, para hacer una devolución que tiene como objetivo prestar una suerte de asistencia técnica a la institución mostrándole las fortalezas y debilidades de la experiencia para que las escuelas puedan redireccionar y mejorar los proyectos en un tránsito posible hacia el aprendizaje-servicio.

A continuación, quiero puntualizar algunas cuestiones importantes que tuvimos en cuenta cuando realizamos la evaluación del Premio.

En primer lugar, era fundamental que el proyecto estuviera en ejecución. De acuerdo con lo que se indicaba en las Bases, el Programa premia proyectos que estaban ejecutándose, realizados por instituciones que por sus propios medios habían podido avanzar y realizar proyectos de calidad en forma sustentable.

Por otro lado, hay cuestiones técnicas que tienen que ver con la firma del Directivo. Para el Programa es fundamental que el proyecto cuente con un respaldo institucional ya que pretendemos que una experiencia de aprendizaje-servicio forme parte de un proyecto institucional y que no sea una actividad aislada dentro de la institución.

Una vez corroborados los datos referidos en los puntos anteriores, se analizaban tres cuestiones básicas: si el proyecto presentaba actividades de servicio comunitario, si los alumnos eran ejecutores del servicio y si se explicitaba por lo menos un área o contenido curricular. Estos tres elementos diferencian un proyecto de aprendizaje-servicio de uno que no lo es. Respecto del primer punto la intención era claramente diferenciar aquellos proyectos que tenían la intencionalidad de resolver una problemática comunitaria de aquellos que eran exclusivamente proyectos educativos. En cuanto al segundo punto, es particularmente importante que los alumnos fueran los protagonistas y no los destinatarios de acciones desarrolladas por otros actores del sistema. Y respecto a la presencia de, por lo menos, un área curricular, era intención de esta instancia separar aquellos proyectos muy bien intencionados pero que apuntaban exclusivamente a objetivos de intervención en la comunidad sin prever explícitamente objetivos de aprendizaje.

Si el proyecto pasaba esta primera selección, después se realizaba una evaluación más específica. Una de las cuestiones que se tomaba en cuenta era la trayectoria de la institución en proyectos de aprendizaje-servicio o en proyectos solidarios.

Respecto del diagnóstico, evaluábamos con mayor puntaje a aquellos proyectos en los que participaban la mayor cantidad de actores en esta instancia.

En relación con la problemática, quiero hacer un comentario especial ya que notamos que en muchos proyectos hay dificultades para definirla. La problemática es una carencia, una dificultad, una necesidad de un grupo determinado a la que el proyecto se propone atender. El equipo evaluador no pretendía hacer una evaluación tecnocrática donde el formulario tuviera un peso

mayor que el proyecto mismo, pero consideramos que para llevar a cabo un buen proyecto, la definición clara y precisa de la problemática, los objetivos y las actividades permite lograr mejores resultados.

Respecto de los objetivos, evaluábamos específicamente que los hubiera tanto de aprendizaje como de servicio y que la problemática definida por el proyecto estuviera en directa relación con estos dos tipos de objetivos.

En relación con el aprendizaje, teníamos en cuenta las áreas curriculares conectadas y le asignábamos mayor puntaje a aquel proyecto que vinculaba la mayor cantidad de áreas.

Otro punto a analizar fue la pertinencia en la edad de los alumnos. Hemos visto proyectos maravillosos pero que atendían temáticas y problemáticas de cierto riesgo para que fueran atendidas por alumnos de Nivel Inicial o de E.G.B.

Por otro lado, y siguiendo con los actores del proyecto, para los evaluadores era importante que no sólo participaran los alumnos y el docente del curso que estaba ejecutando el proyecto, sino que también estuvieran involucrados los directivos y las organizaciones comunitarias.

También puntuábamos específicamente si se evaluaban las actividades de aprendizaje y las de servicio, y esto lo vimos en muy pocas oportunidades. Consideramos que no hay una real conciencia del valor de la evaluación y esto es un tema sobre el que tendremos que seguir trabajando. Pero no solo eso, la misma complejidad de la temática hace que este tipo de evaluación no sea sencilla de realizar. Sobre todo, por que estamos hablando en muchos casos de cuestiones actitudinales o de contenidos no perceptibles o cuantificables fácilmente, no evidentes a simple vista.

Para sintetizar, cuando hablamos de la evaluación en aprendizaje-servicio:

- ¿Qué evaluamos? Evaluamos el aprendizaje y el servicio. Cuánto se aprende y cuándo se atiende eficazmente a una problemática.
- ¿Quiénes evalúan? Todos los actores del proyecto poniendo el acento en los alumnos, en la reflexión y en los destinatarios.
- ¿Cuándo? Durante todo el proceso del proyecto.
- ¿Con qué elementos? Por ejemplo: entrevistas, encuestas, planillas de autoevaluación, observaciones directas, análisis documental, de testimonios, hay un sinnúmero de instrumentos que pueden ser utilizados pero teniendo en cuenta que no se hace en forma estática, que se hace en todos los momentos del proyecto y con participación de todos los actores.

Escuela N° 4-055 “Presbítero Constantino Spagnolo”

Lorena Paola García y Carlos Alberto Gonzalez

Docentes

Cuando nos invitaron a exponer sobre la evaluación de nuestro PEIS (proyecto educativo institucional solidario); nos preguntamos por qué nosotros habíamos sido elegidos, si justamente cuando reflexio-

nábamos sobre la marcha de nuestros proyectos el tema de la evaluación era el que sentíamos con más debilidades. No era nuestra fortaleza.

¿Por qué surgió esto? Todavía tengo presente cuando en el año 2001 Pablo EliceGUI, del Programa Nacional Escuela y Comunidad, nos preguntaba: ¿Cómo evaluaron el impacto del proyecto?, ¿Cómo la institución mide el impacto en los que trabajaron en los diferentes subproyectos?

Con ese interrogante me fui a Mendoza a plantear esto en la institución. Fue muy fuerte para nosotros ponernos a realizar jornadas y talleres de reflexión para encontrar los instrumentos adecuados para cada etapa de nuestro proyecto de aprendizaje-servicio. Realmente nos costó y fue el desafío que nos plantemos a partir del 2001. Quisimos fortalecer esta etapa que teníamos un poco olvidada, no tenemos una cultura evaluativa formada. Entonces, desde ahí, comenzamos a trabajar en los diferentes instrumentos para evaluar el proyecto educativo solidario.

Nosotros venimos de la provincia de Mendoza del departamento de Junín, de la escuela "Presbítero Constantino Spagnolo". Es una escuela que tiene tercer ciclo y hasta sexto año con tres modalidades: Producción de bienes y servicios con orientación en Electrónica, Economía y gestión de las organizaciones con orientación en PYMES y Humanidades y Ciencias Sociales con orientación en Educación.

¿Por qué surge nuestro proyecto y por qué incluimos el aprendizaje-servicio dentro del PEI?

En el año 1998 una iniciativa de la Dirección General de Escuelas, que convocó a todas las instituciones a participar de un concurso referido a la retención, nos permitió reflexionar y reorganizar nuestro plan institucional en función de cómo hacíamos para prevenir la deserción. Para ello, teníamos que incentivar y buscar el sentido de pertenencia tanto de nuestros alumnos como de los docentes y de la comunidad en general para fortalecer todas las dimensiones personales y ayudar a resolver problemas de índole social. De esto surgieron algunos proyectos de aprendizaje-servicio aislados. Sin embargo, para que esto se convirtiera en parte de la cultura escolar necesitábamos integrar los plenamente al proyecto educativo institucional.

¿Por qué integrarlos al proyecto educativo institucional?

Porque era necesario que en el PEI se incluyera explícitamente la apertura de la escuela hacia la comunidad y que estuviera claramente identificada su misión educativa pero, que además, desde el equipo directivo y docente asumiéramos totalmente esa relación con otras instituciones, esa relación con la comunidad y que se promovieran canales concretos para la proyección social a la que aspirábamos.

La integración del aprendizaje-servicio en el PEI, nos facilitó la continuidad y permanencia de nuestros proyectos. La continuidad ayudó a que los papás y a que la comunidad en general identificaran el proyecto de servicio como una característica distintiva de nuestra institución y, por ello, aumentaron los índices de retención y también la matrícula, esta última en un cincuenta por ciento. Tuvimos que ir creando divisiones y actualmente tenemos veintidós con quinientos sesenta y tres alumnos.

Además, la integración del aprendizaje-servicio en el PEI nos permitió crear vínculos interinstitucionales, cosa que tal vez un proyecto de aprendizaje-servicio aislado no nos permitía.

Para la resignificación de nuestro PEI, en función de transformarlo en un proyecto educativo institucional solidario, el punto de partida fue la retención.

Desde nuestra visión, concebíamos la retención como la capacidad de fortalecer los aprendizajes básicos e incentivar al alumno hacia una progresiva toma de conciencia sobre la utilidad de los mismos para la resolución de problemas que la vida en comunidad le plantea.

En función de esto, ¿Qué teníamos que hacer desde nuestro PEI?

Garantizar al alumno una formación cognitiva y socioafectiva que le permitiera insertarse con éxito en el mundo laboral y en la sociedad en general. En función de esto consideramos al alumno como protagonista de la transformación de su propio aprendizaje escolar y, por otro lado, teníamos a la comunidad que le permite advertir y solucionar los problemas que la vida en sociedad le va planteando.

En relación con esto, trabajamos e identificamos diferentes ejes temáticos acordes con las características evolutivas de los alumnos que, a su vez, se constituían en ejes transversales para ir trabajando año por año. Así, en el octavo año trabajábamos infancia; en el noveno medio ambiente; en primero del polimodal, discriminación; en el segundo trabajábamos adolescencia; en quinto año familia y en sexto, ancianidad.

Estos ejes los trabajaban las preceptoras durante las horas libres, y a su vez los profesores, los tenían que abordar transversalmente en sus planificaciones. Por ejemplo, si en octavo año se abordaba un tema de estadística, se hacía en función de la mortalidad infantil. Así, en las planificaciones de cada profesor y con el trabajo de cada preceptora, se fueron originando diferentes subproyectos de aprendizaje-servicio.

De esta manera, por ejemplo, se detectó la inseguridad que había en la zona de influencia de la escuela a través de unas encuestas para las familias que se realizaron desde Matemática. Así, surgieron subproyectos como el de alarmas comunitarias o el de prevención sísmica. Otro subproyecto es el de los alumnos "delfines", donde los estudiantes de octavo año orientan en los aprendizajes básicos a los alumnos de séptimo de las escuelas con las que articulamos, y otro proyecto es el "dignidad solidaria" en el cual, desde el taller de gestión y de electrónica los estudiantes van generando ayuda a los más necesitados.

Es sabido que evaluar significa reflexionar sobre los logros e impacto de las acciones y detenernos a ver cuáles son los errores para empezar a modificarlos y fortalecernos.

El aprendizaje-servicio tiene múltiples dimensiones con respecto al aprendizaje y el docente debe evaluar el desempeño de los alumnos en cada una de estas dimensiones. Además de aprender contenidos, nuestros alumnos están adquiriendo habilidades y aprendiendo acerca de una cuestión social. Esto era lo que más nos costaba, pero gracias al Programa Educación Solidaria y a los instrumentos que nos han ido dando, estamos aprendiendo, estamos recorriendo el camino de cómo medir el impacto social.

Si bien debemos evaluar en todas las etapas del proyecto, para nosotros las mejores evaluaciones han sido aquellas en las que estuvieron involucrados todos los actores, todos los protagonistas del proyecto. Esto logramos hacerlo modificando espacios, modificando tiempos, a partir de talleres de reflexión, a partir de autoevaluaciones, a partir de convocatorias de todo el espectro de actores

involucrados en el proyecto. Es algo que lleva tiempo y para lo que hay que modificar estructuras y espacios de las instituciones, pero se puede hacer.

Evaluamos cada subproyecto y el proyecto institucional en cuatro instancias: previo al desarrollo del proyecto para evaluar el diseño, simultáneamente al proceso para ir monitoreando el desarrollo, al finalizar las actividades para evaluar el cumplimiento de los objetivos y posteriormente para asegurar la sustentabilidad y redefinir objetivos.

Evaluar nuestro PEIS implicó convocar a todos los protagonistas y generar e ir implementando diferentes instrumentos. Algunos los tomábamos del Módulo 4 "Herramientas para el desarrollo de Proyectos Educativos Solidarios", del Ministerio de Educación de la Nación. ¿Qué teníamos que evaluar? Por un lado, los actores, las etapas del proyecto: diagnóstico, diseño, ejecución y evaluación, los aprendizajes en sí y el servicio. Por ejemplo, para los actores, trabajamos con autoevaluación de alumnos, docentes y directivos; para las etapas con la grilla de evaluación que nos presenta el Módulo 4; para los aprendizajes con evaluaciones escritas, exposiciones, monografías e investigaciones; y para el servicio con la evaluación del impacto del proyecto.

Algunos datos a tener en cuenta: a partir del año 1999, en el que empezamos a implementar proyectos de aprendizaje-servicio, hasta el año 2000 nuestro porcentaje de retención, de un 92%, aumentó al 100% y se sostuvo. El porcentaje de promovidos del año 1999 era de 90%, en el año 2002 hemos pasado a un 96%, y el porcentaje de repitentes bajó de un 10% en el año 1999 hasta un 4% en el 2002.

El impacto del PEIS en los alumnos, medido a partir de los diferentes instrumentos que nos aportó el ex Programa Nacional Escuela y Comunidad, nos permite decir que los proyectos de aprendizaje-servicio benefician el aprendizaje de los alumnos y su actitud hacia la escuela y la comunidad, eleva la autoestima, la confianza y la seguridad en sus propias capacidades, beneficia el comportamiento en el servicio voluntario y además, ayuda al crecimiento personal y social del alumno.

¿En qué ha tenido impacto? Lo que notamos a través de la autoevaluación y otros instrumentos que utilizamos, es que ha tenido muy fuerte impacto en las actitudes de los alumnos. Tanto es así, que hemos visto resultados altamente satisfactorios en la responsabilidad personal y social del alumno, en la comunicación, en la participación en servicio voluntario y en el liderazgo.

Acercas del impacto sobre los docentes y la institución, podemos decir que contribuyó a la cohesión del grupo, se logró una visión más centrada en entender que los protagonistas del aprendizaje-servicio son los alumnos. Hay un respeto mutuo entre pares cuyas interacciones, más positivas, reforzaron y estimularon prácticas institucionales innovadoras. Además, se mejoraron las relaciones entre las escuelas con las que articulamos y la comunidad.

Para terminar, con permiso de María Nieves Tapia, tomamos algo de su libro: ***"la solidaridad puede ser para esta generación mucho más que una buena intención. Puede ser la pedagogía más eficaz para ayudarnos a crecer y para que nos ayuden a hacer un mejor país para todos"***.

Creemos, estamos convencidos y defendemos el aprendizaje-servicio como metodología educativa porque creemos que actualmente, dado el estado de la educación, es el camino que nos queda como docentes para ir cosechando frutos, crecer junto con nuestros alumnos en valores y para ayudar a los que más lo están necesitando.

Proyecto alarmas comunitarias

El proyecto surgió en el año 2000 como una propuesta de los alumnos de quinto año. Aparecía en un momento del país en que los chicos estaban bastante desanimados porque, en cierta forma, no se veía la salida. En una conversación informal, los alumnos propusieron tomar un tema con el que pudiéramos dar respuesta a alguna problemática que tuviéramos en nuestra comunidad.

Así, surgió como tema la inseguridad, que a ellos los estaba preocupando porque habían asaltado la casa de uno de los compañeros y pasado un mal momento familiar. Entonces, se generó la posibilidad de encarar el proyecto de una alarma comunitaria. Ya, a nivel de gobierno, había una serie de propuestas de este tipo de alarmas pero pensamos mejorarlas. Estos artefactos constan básicamente de un pulsador que se conecta entre varios vecinos y, cuando alguno detecta algún problema o alguna circunstancia especial, pulsa ese botón y dispara una sirena.

A partir de ese momento empezamos a investigar, se crearon grupos de estudio. Normalmente trabajamos en esta primera etapa en forma extracurricular, inclusive en horarios extraescolares. Los alumnos se conectaron con el Ministerio de Seguridad de la Provincia y con entes barriales para recolectar datos acerca del tipo de siniestro o situaciones que se producían más comúnmente.

En los grupos se planteó entonces cómo se podían mejorar estos sistemas que eran tan elementales, con los conocimientos que ellos habían obtenido y estaban adquiriendo en su carrera de técnicos electrónicos con orientación en automatización. Así surgió una propuesta que, en ese momento, parecía bastante inalcanzable: desarrollar un sistema de alarmas con microcontroladores.

De ahí en adelante, el proyecto se fue agrandando y alargando, ayudados por la mención que recibimos en el Premio Presidencial, que permitió invertir en los primeros prototipos como para hacer los ensayos y las pruebas.

En este momento, estamos en la etapa de ejecución: ya hemos desarrollado completamente los equipos y funcionan. Se conectan quince vecinos como máximo. Cuando alguno tiene alguna situación de emergencia aprieta un pulsador, ubicado en un punto neurálgico de la casa, y avisa al resto de los vecinos mediante un sonido, indicando en qué casa se produce el evento y de qué se trata.

La semana pasada recibimos un subsidio de la Municipalidad que nos permitió desarrollar treinta módulos, es decir, vamos a instalar las alarmas a dos barrios a partir de los cuales vamos a extender el proyecto.

Con respecto a la evaluación del proyecto nuestra dificultad creo que parte un poco de la historia que tenemos, sobre todo nosotros los técnicos, de cómo hemos sido evaluados a lo largo de nuestra carrera. Y en cierta forma les imprimimos a los chicos este sentimiento, o sea, que uno va a evaluar y se va a encontrar frente a un montón de gente que le va a preguntar cosas y sí no las sabe le van a bajar nota, lo van a bochar. Yo creo que aprendimos en este proceso de que justamente la evaluación es el momento para rever qué estamos haciendo y cómo lo estamos haciendo. O sea, es el momento de reflexión, en el que nos detenemos y pensamos: ¿Vamos bien en este camino?, ¿Tenemos que corregir algo?, ¿Tenemos que apuntalar algo?

En estas primeras etapas, básicamente, la evaluación consistía en eso, en reunirnos periódicamente en forma grupal y sentarnos a conversar y preguntarnos cómo estábamos trabajando, sí lo estábamos

haciendo correctamente, si habíamos perdido el rumbo en algo. Tomábamos nota de todas estas cosas y después hacíamos circular entre nosotros las ideas para ver cómo podíamos enriquecer el proyecto y cómo podíamos reemprender el camino.

Nos fue muy útil en esta etapa realizar informes. Primero, informes de los alumnos para los docentes acerca de los trabajos que iban realizando, informes que nosotros, los docentes, hacíamos para la Dirección, y, en este momento, informes que elevamos a las Municipalidades y que también ahora vamos a tener que elevar en conexión con las uniones vecinales donde instalemos los equipos para informar y conocer sus opiniones.

Estábamos ansiosos de llegar a esta etapa donde pudiéramos decir: “Acá están los barrios con las alarmas instaladas” y poder decirle a los vecinos “Vayan, pregunten, consulten”. Realmente en estos últimos meses, donde se dio bastante difusión al sistema, hemos notado el impacto que tiene, cómo nos persiguen de los distintos barrios y nos dicen: “Vengan y pongan el equipo aquí”. El alcance se ha extendido inclusive a otros departamentos vecinos porque, justamente, atiende a una situación real, a una problemática real.

Yo creo que los impactos son claros. Sobre todo lo ven los docentes, preocupados por cómo van a egresar los alumnos, cómo van moverse frente a los demás en el trabajo, en sus carreras. Realmente, esta forma de trabajar los ayuda muchísimo.

Otra cosa para señalar: los alumnos que empezaron el proyecto ya no están en la escuela. Aquellos con quienes surgió esa conversación informal, con quienes hicimos toda esta primera etapa, egresaron el año pasado. Sin embargo, el proyecto se continuó porque, justamente, había surgido de los chicos.

Nosotros podemos darles ideas, pero los alumnos chicos tienen que tomar en mano el proyecto. Tiene que ser un proyecto propio. Son ellos los que hacen carne al proyecto y yo creo que es una enseñanza maravillosa. Ellos ven que pueden modificar lo que sucede. Yo no sé lo que pasa en otras ciudades pero en el mío que es un pueblo, la sensación que sienten muchos es que no tienen la posibilidad de cambiar la política, cambiar la salud, cambiar la educación. Entonces, creo que el aprendizaje-servicio les da la herramienta primera como para decir: yo puedo cambiar algo, yo puedo hacer algo para cambiar esta realidad. Y eso es lo que hemos experimentado con este proyecto.

Lic. Margarita Poggi

Directora Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación

El objetivo de mi exposición será señalar algunos interrogantes y complejidades que la evaluación plantea en los proyectos de aprendizaje-servicio, a sabiendas de que estos interrogantes son sólo una primera aproximación a esta problemática.

En primera instancia, cabe señalar que la evaluación educativa es compleja, dado que toda evaluación tiene efectos en las personas, en las instituciones y en los proyectos. En ese sentido, se podría decir que hay que ser precavido a la hora de emitir un juicio evaluativo. Incluso aquellos juicios rápidamente

deslizados tienen efectos en personas e instituciones concretas. Entonces, se trata de un efecto paradójico de la evaluación: cuanto más uno se interioriza, más conciencia toma respecto de sus implicancias y efectos. La evaluación de este tipo de proyectos tiene la singularidad de aunar o articular, tal como el propio Programa lo conceptualiza, las dos dimensiones: la de aprendizaje (tradicionalmente entendido como aprendizaje escolar) y la de servicio, lo cual plantea a la evaluación una doble complejidad.

Retomando algunas de las palabras de los docentes de la escuela Spagnolo al presentar su proyecto de "Alarmas Comunitarias con Microcontroladores", cabe preguntarse cuántas veces ciertas concepciones de evaluación nos alarman y cuántas veces los significados vinculados al control aparecen asociados a la evaluación.

Si bien ellos no se refirieron a esto en particular, se retoma aquí como una metáfora de lo que ciertas prácticas evaluativas nos producen. Los docentes también mencionaban el "pulsar" en el sentido de activar un dispositivo, de pulsar una alarma. En realidad, muchas veces desde las instituciones educativas nos vemos implicados en prácticas de evaluación, en las cuales podríamos utilizar algunos de estos términos vinculados a los significados que les atribuimos.

Una primera reflexión tiene que ver con el propósito o el sentido de la evaluación. Al presentar los pasos para evaluar el Premio Presidencial, se mencionaba la importancia de involucrar actores. Allí aparece un cierto propósito u objetivo de la evaluación que, sin duda, es muy distinto de un proceso de selección de ciertos proyectos para determinar sólo cuáles son premiados.

Se toman estos, simplemente, como dos ejemplos posibles porque son los que se plantearon aquí, pero sería interesante puntualizar lo relativo al sentido o el propósito de la evaluación, inscripto en un proyecto educativo institucional que integra el aprendizaje-servicio.

Es importante subrayar que, según cuáles sean sus propósitos o sentidos, el dispositivo, la metodología y los instrumentos que se seleccionen, se recorten y se diseñen serán totalmente distintos. En algunos casos habrá algunas herramientas o instrumentos que pueden ser compartidos por los proyectos educativos institucionales, pero lo que sí será totalmente diferente es el juicio evaluativo formulado como consecuencia del proceso de evaluación llevado a cabo en una institución. Por ejemplo, un proceso de autoevaluación que implica un conjunto de actores y que, *per se*, tiene una faceta formativa para los actores que participan en él, será distinto de un proceso de evaluación cuya única finalidad sea la selección, como es el caso de un premio. Y serán otros los objetivos cuando se hable de cómo se evalúan (pregunta tan compleja y tan difícil de responder), los aprendizajes de los alumnos, particularmente en relación con el aprendizaje-servicio.

Otra cuestión importante a destacar en relación con la evaluación de proyectos de aprendizaje-servicio, se vincula con la intencionalidad del proceso de enseñanza que se expresa en los documentos del Programa. Es importante que el aprendizaje-servicio no sea algo espontáneo que pueda surgir entre los alumnos, sino que debe existir una intencionalidad de un conjunto de docentes en una institución, por convertirlo en un proceso de enseñanza y, en consecuencia, que tenga algún reflejo en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

En este sentido, hay ciertos aspectos del aprendizaje-servicio que sin duda, pueden ser aprehendidos a través de algunos instrumentos de evaluación más tradicionales, como por ejemplo algunas pruebas,

más allá de que éstas puedan complejizarse cuando tiene que ver con la evaluación del aprendizaje de contenidos curriculares.

Sin duda, es importante que el aprendizaje-servicio se inscriba en una intencionalidad por parte de una institución y de sus equipos docentes pero, tal vez, no sea posible explicar todo lo que acontece en torno a un proyecto de aprendizaje-servicio si sólo se reduce a una mirada desde la intencionalidad, ya que en las escuelas pasan muchas más cosas que aquellas que intencionalmente nos propusimos enseñar. Esto puede relacionarse con otra cuestión vinculada a la evaluación de los proyectos de aprendizaje-servicio: la evaluación de los objetivos que habían sido anticipados y previstos, así como aquellos objetivos que no habían sido previstos originalmente en el proyecto. En este caso se presenta la doble complejidad en la cual los objetivos no previstos, en algunos casos, pueden ser objetivos deseables, en tanto tienen el sentido formativo que la escuela quiere imprimir al conjunto de los alumnos que a ella asisten, aunque también implica reconocer que, a veces, hay objetivos imprevistos que no van en la dirección deseada.

Queda aquí planteada otra cuestión compleja en términos de la evaluación de proyectos de aprendizaje-servicio: no todo podría ser capturado o aprehendido sólo desde los objetivos previstos. Por ende, hay que proponerse evaluar los objetivos que originalmente fueron previstos desde el diseño del proyecto, pero también tener la apertura suficiente como para poder capturar aquellos que tienen que ver con el devenir del proyecto, lo que muchas veces excede el propio diseño.

Otra cuestión a considerar es la tensión que existe entre lo observable y lo inobservable, tensión que se vincula no sólo con la evaluación del aprendizaje-servicio, sino también con otros aprendizajes.

Seguramente cuando tratamos de evaluar los procesos de aprendizaje de los alumnos, ya sea en el área de Matemática o de Historia, o incluso en relación con un proyecto y una acción puntual de un proyecto de aprendizaje-servicio, no podemos sino capturar algo de aquello que le ocurre a ese alumno en términos de proceso de aprendizaje, a través de algunas formas de actuación que hacen observable, visible aquello que se espera que haya aprendido a lo largo del proceso. Al mismo tiempo, estamos confrontados al hecho de que no todo lo que podemos evaluar necesariamente pertenece al orden de lo observable, y esto constituye un desafío para todos los educadores.

Muchas veces las actitudes, los valores y las representaciones, que seguramente se ponen en juego en los proyectos de aprendizaje-servicio, no son directamente observables. En todo caso pueden ser inferidos a partir de algunas prácticas, pero no necesariamente son observables en forma directa.

Esto también constituye una tensión permanente en el proceso de evaluación de los tradicionalmente llamados “contenidos escolares” porque los procesos cognitivos que los alumnos ponen en juego en el despliegue de ciertas tareas o actividades, ya sea en el aula o en la institución, no son directamente observables. Uno observa el producto, la tarea, la respuesta en una prueba, cómo el alumno se comporta ante tal o cual situación, pero el proceso cognitivo y de implicación personal que está puesto en juego en la resolución de esa tarea no es directamente observable. Entonces aquí se presenta una nueva tensión en la evaluación que llama la atención respecto de los instrumentos con los cuales se pretende evaluar los aprendizajes de los alumnos cuando estos implican tanto una dimensión cognitiva, como una dimensión actitudinal o valorativa.

Sabemos que usar instrumentos más complejos o tal vez más sofisticados, o instrumentos que permiten cruzar y articular distintas miradas a los procesos que los alumnos ponen en evidencia, sin duda, nos permitirá acercarnos un poco más a aquello que permanece en el orden de lo no observable.

A su vez, la definición de lo observable o lo no observable depende del tipo de instrumento y del tipo de óptica que se tenga para analizar los procesos y resultados en términos de aprendizaje de los alumnos.

Algunos tipos de instrumentos pueden velar y ocultar (es decir, dejar una parte de los procesos cognitivos en el campo de lo no observable), mientras que otros pueden develarlos, volverlos más observables y explícitos.

Nos encontramos frente a un problema muy complejo de la evaluación: los aprendizajes escolares. Específicamente esta tensión toma particular relevancia en los proyectos de aprendizaje-servicio debido a la integralidad de los aprendizajes vinculados a estos proyectos.

Asimismo, resulta oportuno hacer referencia a la tensión entre los abordajes cuantitativos y cualitativos en la evaluación respecto de los aprendizajes de los alumnos. Si bien es cierto que se debe tender a medir algunas cuestiones, por ejemplo para dar cuenta de impactos de un programa o proyecto, también es cierto que no toda realidad educativa es capturable a través de la medida. Nuevamente aquí tenemos una complejidad vinculada a esta tensión entre lo cualitativo y lo cuantitativo ya que algunos aspectos pueden ser más "objetivables" a través de escalas numéricas, cuantificables, y, para otros, no cabe sino el abordaje más cualitativo.

Nieves Tapia, en la presentación, planteaba que para evaluar en profundidad no nos podemos quedar sólo en la pregunta "¿Cómo te sentiste con el proyecto?". El problema es cómo recuperar el sentido de esta pregunta en un marco más complejo de evaluación, que no se limite a esta pregunta, pero en donde la cuestión de cómo se sintieron los alumnos con el proyecto tal vez sea un indicador para tomar en consideración. Es decir, una evaluación no puede reducirse sólo a una cuestión de "cómo nos sentimos con..."; pero tampoco puede ser ésta una dimensión absolutamente desplazada porque, como ya se ha señalado, no todo lo educativo es capturable a través de la medida.

Sólo por un esfuerzo metodológico traducimos lo cualitativo en medidas cuantitativas, es decir, cuando adjudicamos una calificación a un alumno a partir de ciertos instrumentos que hemos utilizado en el aula.

Otra cuestión a considerar es si el aprendizaje del aprendizaje-servicio (vale aquí la redundancia) debe ser un contenido que valga la pena ser evaluado. Sin duda contestaría que sí; pero aquí entra la complejidad si lo articulamos con la idea de contenidos para la acreditación.

A partir de esto se presenta, también, una tensión entre la evaluación y la acreditación. La acreditación se vincula con el momento de certificar que un alumno promociona un grado o año, o que promociona un determinado nivel del sistema educativo y obtiene su certificado, lo cual le permite seguir transitando por dicho sistema.

Inevitablemente entre evaluación y acreditación hay siempre una tensión porque en realidad todo proceso de evaluación, de alguna manera, debería seguir el proceso individual de construcción de aprendizajes de cada uno de los alumnos que asisten a una escuela. Este proceso es absolutamente

ajustado según los tiempos individuales. Pero, al mismo tiempo, los docentes o directivos que trabajamos en instituciones educativas tenemos delegada (en términos de institución social) la responsabilidad de determinar o no la acreditación de un alumno, y ése es un tiempo social e institucional y no individual propio de un sujeto.

No siempre, por suerte, entran en colisión los tiempos del aprendizaje del sujeto con los tiempos sociales de la acreditación, pero muchas veces así sucede. Por eso aparece la repetición o la no promoción, o los alumnos que abandonan el sistema educativo.

Ésta es una tensión presente que permite pensar que no todo contenido que se evalúa necesariamente debe ser un contenido de acreditación. Se trata de una discusión muy fuerte para realizar en el interior de una institución, es decir, puede haber aspectos que se evalúan pero que no necesariamente tienen que tener una relación directa y lineal con la acreditación, y en este sentido, la idea de aprendizaje-servicio sin duda tiene que ser un contenido evaluable si se lo articula con la idea de intencionalidad de enseñar y su relación con el proceso de aprendizaje en el alumno.

Una última cuestión a considerar es que, sin duda, la evaluación, y particularmente la evaluación de proyectos de aprendizaje-servicio, es una excelente vía de entrada tanto a la institución y su proyecto educativo, como es también una excelente vía de entrada a las prácticas de la enseñanza, y con ello al mejoramiento de la calidad educativa y de las prácticas educativas que tienen lugar en las escuelas.

A su vez, se presenta el siguiente interrogante: la dificultad de aprehender esto que se llama la calidad y, en consecuencia, la dificultad de decir de qué se trata cuando mejoramos la calidad. Por un lado, todo proceso educativo es un proceso de transformación de personas en donde, además, nosotros como docentes nos transformamos en el mismo proceso de educar. En este marco, hablar de la complejidad de qué entendemos por calidad y qué entendemos por qué es mejorar la calidad no quiere decir que renunciemos a tratar de ver cómo son las escuelas en contextos institucionales concretos.

En este sentido, la noción de aprendizaje-servicio, por la integralidad que conlleva justamente por esta doble articulación de dimensiones cognitivas con dimensiones valorativas y de implicación personal, puede abrir la noción de calidad hacia otras perspectivas que no pueden ser reducidas o capturadas sólo a través de una mirada académica respecto de los aprendizajes de los alumnos.

Capítulo IV.
Aprendizaje-Servicio
y calidad educativa

Aprendizaje-servicio y calidad educativa

Aprender a aprender en un proyecto de aprendizaje-servicio

Alba González

Profesora de Historia, licenciada en Enseñanza de la Historia y diplomada en Constructivismo y Educación con mención en Ciencias Sociales. Realizó tareas docentes en los niveles secundario y superior, y asesoramiento, capacitación e investigación en educación. Es autora de varios libros de texto para Educación Básica y para capacitación docente. Coordinó el área de Promoción y Capacitación del Programa Nacional Escuela y Comunidad y, en la actualidad, coordina el área de Publicaciones y Comunicación del Programa Nacional Educación Solidaria

En el año 1996 una Comisión Internacional de expertos, dirigida por Jacques Delors, planteó en un informe publicado por la UNESCO, que la educación del siglo XXI debía sustentarse sobre cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos.

Esta concepción que significa toda una definición ideológica y pedagógica al mismo tiempo, es la que estructura este panel, y dentro de la misma yo me referiré al primero de estos pilares. Este es un recorte complejo, porque es una tarea difícil aislar uno de ellos sin que la explicación parezca incompleta.

El conjunto de estos cuatro pilares es concebido como un sustento sobre el que se construye, es también lo que permite sostener el andamiaje, lo que hace que la construcción pueda seguir creciendo. Una construcción que, en este caso, es nada menos que el desarrollo humano, la realización de cada persona. Una construcción cultural que, como planteaba Vygotski, se realiza a través de actividades sociales compartidas.

El tema es que llegamos al siglo XXI y recién empezamos la construcción a partir de estas premisas. Estamos apenas en la piedra fundamental, en la expresión de deseo. Creo que esta expresión de deseo es la que nos convoca aquí. Construir una mejor educación y construirla para todos.

¿Qué significa en este contexto aprender a conocer, como dice Delors, o aprender a aprender, como plantea Tedesco? Básicamente lo fundamental del oficio del alumno. Delors, en el Informe a la Comisión de la UNESCO que nos referíamos al principio, plantea que la transmisión del caudal de información, que aumenta incesantemente y se difunde a enorme velocidad, lleva implícito el desafío para la escuela de transmitir contenidos, pero al mismo tiempo de proporcionar los instrumentos para que el aprendizaje pueda llevarse a cabo en forma cada vez más autónoma. Aprender a conocer significa entonces dominar el saber, pero también adquirir los instrumentos de la comprensión, aprender a descubrir el mundo, desarrollar las capacidades individuales y poder comunicarse en forma eficaz.

Desde esta perspectiva nos preguntamos entonces qué es lo que puede proporcionar una experiencia de aprendizaje-servicio y siguiendo con la metáfora de la construcción, cómo puede ayudar a forjar estas herramientas.

Cualquier proyecto emprendido por una institución educativa que se proponga objetivos solidarios, de intervención en la comunidad y en beneficio de los que menos tienen es indudablemente positi-

vo, es indudablemente beneficioso, tanto para sus actores como para sus destinatarios; pero, desde mi punto de vista, solamente es garantía de calidad educativa y de equidad si es una experiencia de aprendizaje-servicio, o sea si tiene, al mismo tiempo que una intencionalidad social, una intencionalidad educativa, especialmente para los sectores en situación de pobreza. Sólo si sirve a un aprendizaje de calidad para cada uno de los alumnos que participan, se convierte en un proyecto que sirve a la equidad. Sólo si aprenden más y mejor.

Y en este sentido, entendemos que una educación de calidad implica tanto la adquisición de conocimientos como la formación en las competencias necesarias para el buen desempeño en el mundo del trabajo y en el ejercicio de la ciudadanía. Motivo de otro debate serían las condiciones de inclusión de estos jóvenes.

¿En qué medida el aprendizaje-servicio sirve concretamente al propósito de aprender a aprender?

En principio, creo que esta metodología funciona como motor de aprendizaje en relación con la motivación. No tengo que explicarles a ustedes lo fundamental que es esta etapa como iniciática para cualquier proceso de aprendizaje.

La motivación, desde la Psicología, se entiende como un proceso de activación de la acción. Los estudios sobre el fenómeno motivacional enfatizan como uno de los rasgos distintivos del mismo su carácter activo y voluntario, poniendo énfasis en la agencialidad, es decir en la importancia de sentirse uno mismo agente de la acción, lo que en principio supone una carga afectiva, satisfactoria, relacionada con el interés y el placer.

Siguiendo este principio, tomemos en cuenta que una de las notas distintivas del aprendizaje-servicio tiene que ver con el protagonismo de los alumnos desde el principio del proyecto, con que los estudiantes lo hagan propio. Y de esto tenemos muchos ejemplos. Hace unos días hice una entrevista a uno de los docentes que lidera una experiencia de recuperación del patrimonio histórico-cultural y hablando sobre las vivencias de sus estudiantes me dijo una frase muy significativa: “el Museo es de ellos”, que quiere decir “el proyecto es de ellos”, es “su” proyecto. Pienso que muchos de los que están aquí también pueden suscribirlo.

Por otro lado, una acción es acción motivada cuando se dirige a una meta, cuando se realiza en función de la consecución de un objetivo. El establecimiento de una meta, por su parte, depende no sólo de los deseos personales sino también de su significatividad social, del valor que se le dé. Y en este punto también encontramos contactos con el aprendizaje-servicio en cuanto a la valoración positiva de las acciones de intervención comunitaria y de participación ciudadana.

Las acciones en beneficio de la comunidad conllevan gran significatividad social cuando son valoradas por la sociedad y la institución de la que se forma parte. Al mismo tiempo, adquieren un significado para el estudiante que las está realizando, que se siente comprometido en un proyecto de envergadura social y experimenta por sí mismo que si sabe más, hay más para poner en juego, y esto abre la posibilidad de servir mejor.

De esto también tenemos sobrados testimonios que indican que los estudiantes que gestionan proyectos de aprendizaje-servicio sienten que están haciendo algo importante y aumentan su autoestima. Por otro lado, se involucran activamente en la búsqueda de información cuando tienen oportunidad

de aplicar los contenidos aprendidos en situaciones por las que se sienten interpelados y desarrollan un mayor interés por el conocimiento

Por otro lado, quiero señalar también que en este tipo de experiencias, la motivación funciona doblemente, tanto en el estudiante como en el docente.

En cuanto al docente, bien sabemos lo depreciada que está hoy su actividad, cuánta desilusión y cuánta impotencia generan algunas situaciones que hay que atravesar diariamente. También sabemos que no hay mejor estímulo para un maestro o profesor que sus alumnos aprendan y quieran aprender y, más aún, que puedan aprender juntos.

Estas condiciones alimentan el circuito del efecto Pygmalion. Si las expectativas de los docentes con respecto a sus estudiantes son altas, ejercen un efecto positivo en estos últimos, como demuestran varios estudios experimentales, comenzando por el clásico de Rosenthal y Jacobson. Pero esto funciona también para los docentes, si sus alumnos creen que lo que les pueden proporcionar es importante y sirve. De esta manera también la función docente se ve revitalizada y hemos sido testigos, en el curso de estos Seminarios, de las exposiciones de docentes y directivos que manifiestan una percepción nueva de sus prácticas, a partir de la participación en proyectos de aprendizaje-servicio. Como ejemplo, recuerdo el panel de impacto donde participaron directivos y docentes.

Por otra parte, el impacto del aprendizaje-servicio en la motivación no aparece solamente en testimonios aislados. Andrew Furco, en este mismo espacio, el año anterior, ha puesto de manifiesto que las investigaciones internacionales han dado cuenta de que el aprendizaje-servicio aumenta la motivación de los estudiantes, considerada como un factor mediador en relación al aumento del rendimiento académico.

Terminando con el tema de la motivación, quiero señalar que en ella tiene una influencia decisiva la nueva mirada de la institución y de la comunidad a los jóvenes que están trabajando por ella y con ella para cambiar las cosas.

Y esto, el cambio, es lo que asegura que algo pasó, es el cambio lo que pone de manifiesto que se aprendió algo. Sin embargo, en función del aprendizaje autónomo no sólo es importante haber incorporado nuevos contenidos en relación a distintas dimensiones, sino saber que se los ha incorporado y cómo. En este sentido, adquiere una importancia vital uno de los procesos claves del itinerario de un proyecto de aprendizaje-servicio que lo atraviesa transversalmente: la reflexión. El espacio destinado a la reflexión da la oportunidad, entre otras cosas, de que los estudiantes junto a sus docentes transiten el camino de la metacognición.

La metacognición se constituyó como objeto de estudio a partir de la década del 70 en relación con los procesos cognoscitivos. Se entiende básicamente como el grado de conciencia o conocimiento de los individuos sobre sus formas de pensar, los contenidos y estructuras cognoscitivas y la habilidad para controlar esos procesos con el fin de organizarlos, revisarlos y modificarlos en función de los resultados del aprendizaje.

Sabemos que el aprendizaje es un proceso que cada alumno lleva a cabo en su tiempo y con su estilo, en la reconstrucción que hace de la cultura. Esta diferencia de tiempos y estilos, como también de tipo de inteligencias, es la que respeta el trabajo en un proyecto de aprendizaje-servicio.

Este tipo de experiencias tiene la virtud de proponer una muy amplia gama de situaciones de aprendizaje en las que los estudiantes pueden involucrarse. Cada uno de los estudiantes colabora a través de sus fortalezas, desde sus diferentes tipos de inteligencia y desde su voluntad de aprender. Así se conoce mejor a sí mismo y valora a los que lo rodean. Los alumnos tienen la posibilidad de elegir qué hacer de acuerdo a sus propios deseos y capacidades, pero también pueden descubrir que hay cosas para las que creían no tener talentos, y en la práctica descubren que no es así. Hemos escuchado muchos testimonios sobre los proyectos de aprendizaje-servicio que ponen de manifiesto que algunos estudiantes con rendimientos bajos en tareas de aula, se descubren a sí mismos y sorprenden a sus docentes con un excelente rendimiento en otro contexto.

Este descubrimiento, si se lo trabaja con intencionalidad pedagógica en los espacios de reflexión, posibilita a los alumnos tomar conciencia progresivamente de sus propios procesos de apropiación de la información.

La percepción de los propios procesos mentales que se ponen en juego en una situación de aprendizaje es un instrumento que si lo ponemos en manos de nuestros estudiantes, les sirve para toda la vida y es uno de los prerrequisitos para un aprendizaje autorregulado y autónomo

Otro de los aportes que quiero destacar en función del desafío de aprender a aprender, tiene que ver con la posibilidad del trabajo interdisciplinario que se plantea en los proyectos de aprendizaje-servicio.

Cada vez más, en el campo académico, la innovación científica se produce en los bordes de la disciplina y no en los núcleos centrales. En los espacios de expansión que se intersectan con otras disciplinas, los denominados “campos híbridos”.

El desarrollo científico y técnico de las últimas décadas ha generado un caudal tal de conocimientos que hace imposible que un solo investigador pueda aborarlos en su totalidad. De tal manera muchas disciplinas, especialmente las sociales, comenzaron a fragmentarse creando espacios de investigación más acotados y accesibles.

Este “estallido” de las disciplinas condujo a la creación de fragmentos que se han alejado progresivamente del núcleo central y se han combinado con otros, provenientes de otra u otras ciencias inaugurando nuevos campos de investigación, denominados por Dogan “campos híbridos”. Y es en estos campos híbridos donde merced a una fecunda comunicación de conceptos, teorías y métodos, se produce la innovación, la “marginalidad creadora”.

Estas consideraciones ponen de manifiesto la importancia del trabajo y la comunicación interdisciplinaria en función del desarrollo científico, y enfatizan lo indispensable de educar a los estudiantes teniendo en cuenta estos desarrollos.

La metodología del aprendizaje-servicio permite a los alumnos incorporar y aplicar conocimientos de todas las materias que componen el currículo oficial. En una investigación que realizamos en el 2003 con María Nieves Tapia y Pablo Elicegui, encontramos que en un 68,6% de las experiencias de aprendizaje-servicio articulaban contenidos de entre 2 y 5 disciplinas.

En muchos casos, la lectura de los proyectos también pone de manifiesto que en el trabajo articulado se rompen los compartimientos disciplinarios, casi como una necesidad, y se desarrollan fecundas

sinergias entre disciplinas diversas. Por supuesto que esto, que a veces surge espontáneamente por las necesidades que plantea el proyecto en su ejecución, es mucho más enriquecedor cuando se planifica intencionalmente.

Debemos tener en cuenta que las experiencias de aprendizaje-servicio suman a las ventajas pedagógicas del trabajo por proyectos una acción concreta en el campo social. Una de sus principales fortalezas consiste, justamente, en la posibilidad que ofrecen de experimentar activamente el impacto de lo aprendido en una situación social concreta. Y esta intervención sobre la realidad pone en juego las miradas, metodologías y el aparato teórico de varias disciplinas.

También constituye un desafío para los docentes, ya que este tipo de trabajo abre la puerta a cuestiones no siempre conocidas. Esto significa que en algún momento el maestro o profesor, deberá correrse del lugar del enseñar y se sentará con sus alumnos en el lugar del aprender. Este corrimiento, que es un desplazamiento del lugar de poder, también es en sí mismo un aprendizaje de dimensión compleja.

Como ya hemos destacado, la educación para el siglo XXI hace necesario que los estudiantes no sólo aprendan un conjunto de contenidos, sino también y de modo muy especial, que adquieran habilidades y estrategias que les permitan aprender por sí mismos nuevos conocimientos y los hagan personas capaces de enfrentarse a situaciones y contextos cambiantes.

Una de las estrategias fundamentales es, en este sentido, la solución de problemas: aprender a resolver problemas y resolver problemas para aprender.

Una definición ya clásica establece que un problema es una situación que un individuo o grupo quiere o necesita resolver, y para la cual no dispone de un camino rápido y directo que lo lleve a la solución.

El planteamiento de este tipo de situaciones exige de los alumnos una actitud activa y un esfuerzo por buscar su propia respuesta, su propio conocimiento. Enseñar a resolver problemas implica dotar a los alumnos de la capacidad de aprender a aprender, en el sentido de habituarse a encontrar respuestas por sí mismos.

En la primera etapa de los proyectos de aprendizaje-servicio suele plantearse una problemática y un diagnóstico de la situación, y las estrategias que se ponen en juego en ella forman parte de las etapas que se requieren para la solución de problemas. Sin embargo, la metodología del aprendizaje-servicio no sólo propone enseñar estrategias de resolución de problemas, sino enseñar a los estudiantes a planteárselos, a convertir a la realidad en un problema que debe ser indagado, estudiado y además a intervenir activamente en su resolución, no sólo en el campo teórico, sino en el campo social. Por otra parte, también se propone que esa problemática se defina y se aborde en conjunto, trabajando en equipo y con la participación de diversos actores sociales, lo que de por sí conlleva un aprendizaje vital. Muchos especialistas en educación han señalado la importancia y la validez de los procesos participativos en los que hay que compartir, comparar, contrastar y discutir los puntos de vista propios con los de los demás.

Finalmente, quiero destacar el papel que cumple, en función del aprendizaje autónomo, el tránsito de nuestros alumnos por las diferentes etapas del itinerario de un proyecto de aprendizaje-servicio.

Uno de los principales objetivos de la educación en función del mundo del trabajo y la participación adulta en el mundo social, es que los estudiantes puedan desarrollar estrategias personales para realizar proyectos. Aprender a diagnosticar, planificar, ejecutar en función de determinados objetivos y recursos, y evaluar, constituye una herramienta que sirve para toda la vida y para muchos aspectos de ella.

Los proyectos de aprendizaje-servicio proponen el protagonismo estudiantil en cada una de estas etapas. Un proyecto de calidad va a implicar necesariamente a los estudiantes en cada uno de estos momentos, que constituyen oportunidades de aprendizaje si se ha planificado su realización con intención participativa y pedagógica.

Tenemos en las manos una herramienta eficaz para que nuestros estudiantes aprendan a aprender, y para que aprender y vivir vayan unidos.

Aprender a hacer en un proyecto de aprendizaje-servicio

Eduardo Tasca

Contador público, profesor de Ciencias Económicas, profesor universitario. Actualmente, entre otros cargos, es vicerrector de la Escuela Superior de Comercio "Carlos Pellegrini".

En la Escuela Superior "Carlos Pellegrini" tenemos implementado un programa de acción solidaria desde hace 10 años, integrado al currículo institucional, de modo que lo que yo vaya a decir ahora, es en gran parte producto de las experiencias que hemos recogido en estos diez años de aprendizaje-servicio en la escuela.

El informe de la UNESCO al que se refirió la licenciada González -que se conoce como "el informe Delors"- tiene un subtítulo muy significativo que es "La educación encierra un tesoro". Respecto del aprender a hacer dice: "es necesario adquirir una competencia que permita hacer frente a numerosas situaciones, algunas imprevisibles, y que facilite el trabajo en equipo".

De esta expresión surge sin duda, que "el aprender a hacer" no puede tener el significado simple de preparar a alguien para una tarea instrumental bien definida, para aprender a hacer cosas. No puede pensarse que sea la mera transmisión de experiencias prácticas más o menos rutinarias. Y no lo podemos pensar así, porque en nuestros días, en el estado actual de la ciencia y de la tecnología y sobre todo, de los requerimientos de la sociedad, lo que ésta está reclamando son, en realidad, competencias. Y este "aprender a hacer" consiste, en definitiva, en hacer que los alumnos sean capaces de desarrollar competencias que les permitan resolver situaciones complejas, situaciones problemáticas. Entonces, cuando estamos hablando de aprender a hacer, lo estamos diciendo en un contexto de resolver situaciones problemáticas.

Hay infinidad de definiciones respecto de las competencias. Hemos seleccionado una que nos parece representativa del concepto. Por eso, decimos que "competencia" es el conjunto articulado de conocimientos, habilidades, destrezas, comportamientos y actitudes que posibilitan a la persona desempeñarse en diferentes contextos satisfactoriamente.

Los cambios rápidos del contexto requieren en nuestros días respuestas a distintas situaciones. Sabemos que quien se incorpora al campo del trabajo, hoy en día tiene que reunir una serie de competencias que le permitan ser efectivo, eficiente, eficaz, que sea capaz de innovación, que tenga capacidad de seguir normas, de interpretar normas y procedimientos, que tenga competencia para resolver problemas, que tenga capacidad de pensamiento crítico, complejo, sistémico, que sea capaz de ejercer liderazgos y de trabajar en equipo. Y es a raíz de estos requerimientos que desde la educación se trata de dar respuesta, y en tal sentido han surgido nuevos paradigmas educacionales, modelos educativos distintos, diferentes formas de organizar el aprendizaje. Yo diría que el desarrollo de estas competencias que hoy son requeridas y que en general, son competencias básicas, no tanto técnicas, están muy vinculadas a las estrategias del aula. Es decir, están más vinculadas a las estrategias áulicas que a los contenidos curriculares, a los contenidos propuestos o mínimos, como se han denominado en la literatura pedagógica en los últimos años.

El desarrollo de estas competencias, que son las que requiere hoy el campo laboral, están mucho más vinculadas a las estrategias didácticas, a lo que hace el docente en el aula que, por otra parte, es donde se dan sin duda los cambios en el campo de la educación.

De todas maneras, aprender a aprender, aprender a relacionarse con el otro y aprender a hacer, son en gran medida, indisociables.

Pero volviendo al campo de las competencias, podríamos señalar que hoy en día, el egresado de la escuela media requiere varias clases de competencias: políticas, afectivas, técnicas y de gestión o gerenciales.

No estamos pensando en una escuela media orientada preponderantemente hacia trabajos definidos, hacia una formación en un campo particular profesional o semiprofesional. A partir de lo que hemos dicho, creemos que la formación básica que la escuela media debe desarrollar en los alumnos son las competencias básicas de la vida de relación, de acceso al mundo real, a este mundo del que estamos hablando desde esta mañana. Creo que muchas veces, el profesor de Lengua no se da cuenta de que está preparando para el trabajo; pero si realmente tenemos en cuenta las competencias que está requiriendo la sociedad, este docente está preparando para el trabajo, lo mismo que el profesor de idioma. De modo que si bien creemos que las competencias técnicas son importantes, estas requieren como sostén las competencias básicas de relacionarse con el otro, de poder comunicarse eficazmente, de poder producir informes, de resolver conflictos, de ejercer liderazgos, de trabajar en equipo.

Y ¿qué pasa con el aprendizaje-servicio en este contexto y ante estos requerimientos? El aprendizaje-servicio promueve estas competencias, desarrolla actitudes valiosas para la convivencia social, favorece la comprensión de la realidad, estimula a participar de un proyecto transformador; favorece la adaptación a los cambios sociales, posibilita la contextualización de los aprendizajes, oponiéndose a lo que tanto criticamos a la escuela en cuanto a que ofrece saberes academicistas con poco anclaje en la realidad. Desarrolla valores democráticos pluralistas. El aprendizaje-servicio posibilita, por ejemplo, aprender a hacer proyectos; a hacer planificaciones; hacer solidaridad concreta, a hacer gestión. En la gestión social, por ejemplo, hoy las empresas están muy volcadas, por lo menos algunas, a lo que se llama "la responsabilidad social empresaria", organizando distintas actividades en relación a la comuni-

dad. Esto requiere determinadas competencias específicas de gestión social que el aprendizaje-servicio posibilita como un saber hacer.

Pero me parece que estamos demasiado metidos en lo didáctico y metodológico, y mis antecedentes de contador pueden hacer presumir que estoy vinculado al campo de los negocios. Sin embargo, también quisiera poner una nota poética para salir de lo pedagógico, por eso termino con un poema de origen chileno que para mí expresa exactamente lo que es el aprendizaje-servicio:

*Lo que en la vida cuenta
es el contacto humano.
El contacto mutuo
de mi mano,
que vale más al corazón cansino
que el albergue y que el vino.
Porque el albergue cesa
al llegar la alborada
y el vino sirve
una sola jornada.
Pero las manos juntas
y las voces oídas
cantan dentro del alma
para toda la vida.*

Eso es lo que hace, más allá de lo técnico y lo pedagógico, el aprendizaje-servicio: hace juntar las manos y hace oír las voces que cantan para toda la vida.

Aprender a ser en un proyecto de aprendizaje-servicio

María Marta Mallea

Consultora psicológica, profesora de nivel inicial. Fue vice coordinadora del Programa Escuela y Comunidad en 2000 y 2001 y, actualmente, preside el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS).

En primer lugar, pensamos que para comenzar a plantear el tema de “aprender a ser” hay ciertas concepciones de base que creemos que tienen que estar claras. Por un lado, pensar en el hombre y en el ser humano como un ser político total, con todas sus dimensiones. Y, en segundo lugar, el abordaje de la educación desde una concepción integral.

Sabemos que para los primeros pedagogos, la preocupación esencial era formar buenas personas y desde ellos hasta entonces, tuvimos muchísimas didácticas diferentes que no siempre pudieron responder a esta necesidad de tener buenas didácticas para enseñar a ser.

Fue mucho más fácil desde lo intelectual, trabajando solamente como decíamos ayer, las inteligencias que tienen que ver con lo lingüístico, con lo lógico matemático. Todo lo demás, lo que tiene que ver con las inteligencias intra o interpersonales, formó parte de lo que en las escuelas sabemos que tenemos que enseñar, que está implícito, pero que corre el riesgo, al ser tan transversal, tan implícito, de que nadie se haga cargo concretamente de llevar a cabo este aprendizaje desde didácticas adecuadas.

El año pasado tuvimos también el honor de tener a Andy Furco acá y él nos explicaba que para que la metodología del aprendizaje-servicio tuviera impacto en la calidad educativa, en los aprendizajes académicos, mediaban algunos factores que tenían que ver con el desarrollo personal. Eran aquellas cuestiones que hacían a lo actitudinal de nuestros alumnos y que, mediante ellos, nosotros llegábamos a obtener una mejoría en la calidad educativa, una mejoría en los resultados académicos. Entonces, el planteo es pensar cuáles son aquellos factores mediadores que hacen realmente que el aprendizaje-servicio pueda impactar en la calidad educativa.

Respecto de la autoestima, yo creo que Alba habló muchísimo y en los sucesivos paneles esto se fue presentando, incluso a través de los testimonios de los alumnos.

Respecto de la motivación, quiero destacar algunos aspectos. La motivación en un punto tiene que ver con aquello que los estudiantes pueden comprobar como impacto en la comunidad de lo que están haciendo. Cuando por ejemplo, los chicos del "San Pablo Apóstol" ven que en las comunidades en las que ellos trabajan mueren menos personas o menos personas se enferman, gracias a los trabajos de prevención que están haciendo sobre picaduras de insectos venenosos, ellos realmente ven el impacto del trabajo que realizan, y ese impacto en la comunidad opera como motivación para los estudiantes para estudiar más, para seguir trabajando en el proyecto y para encontrarle sentido a esa escuela, que muchas veces hoy está cada vez más carente de sentido.

Entonces, un punto tiene que ver con el impacto concreto que tiene el servicio en los alumnos: poder ver qué es lo que está pasando en la comunidad con lo que ellos hacen, y esto opera como motivación de nuevo hacia los estudiantes.

En segundo lugar, todos sabemos que nuestra escuela secundaria fue creada para la clase media y hoy están accediendo a ella, en muchos casos, las primeras generaciones de familias en las que los padres no han podido terminarla. Esto es un desafío para nosotros, porque a la escuela media llegan problemáticas para las cuales no fuimos preparados suficientemente desde nuestra formación como docentes. Entonces, los chicos que asisten a instituciones donde se desarrolla este tipo de proyectos sienten orgullo por su escuela, están orgullosos de pertenecer a una escuela que está dando respuestas a la comunidad y este orgullo, este sentido de pertenencia, también opera como motivación en pos de la calidad educativa. Estos aprendizajes significativos de los que nos hablaban hoy, son parte de toda esta motivación.

Una palabra respecto del compromiso. El compromiso, obviamente, tiene que ver con la tarea y con la responsabilidad, y muchas veces vemos en las planificaciones aparecer la responsabilidad. Es muy distinto trabajar la responsabilidad en cuestiones exclusivamente académicas, que trabajar con responsabilidad en algo que impacta en la vida de otro. Es decir, cuando los chicos están trabajando, por ejemplo, en un geriátrico y saben que los abuelos los están esperando, su sentido de la responsabilidad hacia esa tarea aumenta.

¿Se acuerdan de “El principito” de Saint Exupéry? Uno de sus amigos decía: “Decime cuándo venís. Cuanto antes mejor porque quiero disfrutar tu visita a partir del momento en que sé que vas a venir.”

Algo así pasa en los que están esperando a los chicos para que les brinden apoyo escolar, para que acompañen a ancianos en los geriátricos. Esto también trabaja sobre el compromiso de nuestros alumnos.

Todos sabemos que la cuestión vocacional no se resuelve en los últimos años de la escuela media. Este es un trabajo de descubrimiento, un trabajo personal que comienza en sala de tres cuando los chicos eligen en qué rincón van a jugar. El contacto que tienen los estudiantes que desarrollan proyectos de aprendizaje-servicio con profesionales reales, en contextos reales, muchas veces es un detonante para descubrir en ellos mismos ese llamado, esa vocación. Nos hemos encontrado -los que hemos tenido el privilegio de coordinar algunos de estos proyectos- con alumnos que nos han dicho “yo no quiero enseñar, yo quiero trabajar en salud”, y hemos podido trabajar con ellos en proyectos que tengan que ver con salud. Muchas veces hoy nos los encontramos y nos dicen: “yo estudio medicina gracias al contacto que tuve en ese momento con profesionales reales que trabajaban en el tema de salud, esto operó en mí como una motivación, el descubrimiento de una vocación.”

Dos cuestiones a las que nos vamos a referir un poco más detenidamente, son el desarrollo de actitudes prosociales y el fortalecimiento de la capacidad de resiliencia, que son dos factores clave en este “aprender a ser”.

El concepto de prosocialidad ya tiene bastantes años, y ustedes recordarán que en los años ‘90 y un poco más, se nos hablaba de “tolerancia”. Hoy, hablar de “tolerancia” casi suena ofensivo. Después, trabajamos muchísimo el tema de “la no discriminación”, desde lo negativo. También se trabajó en el sentido de prevenir conductas antisociales, pero muchas veces cuando descubríamos cuáles eran las conductas, estábamos llegando tarde.

La prosocialidad implica un trabajo activo para llegar a estimular determinado tipo de actitudes. El concepto de prosocialidad que estamos manejando en lo educativo, tiene que ver con acciones que tienden a beneficiar a otros sin previsión de recompensa. Se diferencia del altruismo en el sentido de éste se vincula exclusivamente con buenas intenciones.

Si hay algo que es difícil en la escuela, es evaluar. Al único que evaluamos claramente siempre es al alumno. Todo lo demás nos cuesta bastante evaluar. Imagínense pensar en evaluar buenas intenciones. Por eso hablamos de prosocialidad en el aprendizaje-servicio, porque el foco está puesto en el otro, en el destinatario del proyecto, y en la medida en que yo esté cubriendo las necesidades que fueron planteadas, y se produzca un impacto en la calidad de vida del otro, voy a poder medir qué es lo que yo estoy haciendo. Entonces, el foco está puesto mucho más en el compartir que en el dar. Es en esta relación con el otro donde se construye “el aprender a ser”, es a partir de este no poder ser solo que mi ser está en concordancia con el ser del otro, necesita del otro, y es en el foco del otro donde está puesto el desarrollo de actitudes prosociales.

El aprendizaje-servicio provoca en los alumnos poder descentrarse y pensar en los demás a través de un trabajo de acercamiento, de escucha, de empatía. Es en el énfasis en el compartir, en el dar, que

el concepto de solidaridad tiene que ver con algo transformador, con algo reflexivo, con algo consciente. No algo que se dé naturalmente, sino algo que esté planificado desde la escuela, que estemos trabajando sobre el bien común.

El concepto de resiliencia nace de la psiquiatría y la psicología. Cuestiona la idea de que una historia difícil conduce indefectiblemente a un fracaso. La resiliencia es un concepto que también trae algunas cuestiones, especialmente el término que tiene que ver desde la física, con la posibilidad de transformar un objeto a través del calor o de algún otro agente.

En la psicología hablamos de resiliencia como la capacidad de hacer frente a las dificultades de la vida, superarlas y ser transformado positivamente por ellas. Y en este sentido, la resiliencia reconoce algunos factores que la promueven, o sea, factores que promueven la construcción de resiliencia en el ser humano.

Ahora vamos a analizar cómo el aprendizaje-servicio responde a cada uno de estos factores y por lo tanto, está promoviendo la construcción de resiliencia en nuestros alumnos.

En principio, el desarrollo del compromiso ético y moral. A ser honestos no aprendemos naturalmente. Es algo que conscientemente debemos construir. Por ejemplo, si tomamos una de las experiencias que está en el libro de CLAYSS que les entregaron, van a ver que en la escuela que desarrolló un proyecto de pasteurizadora en Huanguelén, cuando los chicos analizaban la leche, descubrieron que la que se vendía en la calle estaba aguada. Los tamberos estaban vendiendo al precio de un litro de leche una cantidad menor, y detrás de esto hay una concepción de transparencia, una concepción de honestidad, de qué es lo que está bien y qué es lo que está mal. Entonces, este tipo de cuestionamientos hace que nosotros podamos fortalecer la capacidad de resiliencia en nuestras escuelas.

En segundo lugar, la capacidad de relacionarse, la capacidad de trabajar con otro, la capacidad de tejer todas estas redes. Cuando los chicos de la escuela Merín, que ganaron el Premio Presidencial en el año 2000, descubrieron que no sabían hacer el tapizado de la silla de ruedas que construían, recurrieron a la escuela especial que estaba al lado y que tenía un taller de tapicería para chicos hipocúsicos. Esta relación entre los alumnos de la escuela técnica y los de la escuela especial, produjo en ambas instituciones un impacto en lo que tiene que ver con relacionarme con el otro, con el escuchar, con el aprender de los demás.

La independencia y la iniciativa, otro pilar de la resiliencia, tiene que ver con la construcción de liderazgo. Sin duda, necesitamos chicos líderes en todos los contextos y esta capacidad de tomar iniciativas, de decidir, de promover, de planificar proyectos, también opera como una construcción.

La creatividad, todos sabemos que en estos proyectos casi no existen personas que no sean creativas y estamos permanentemente reformulándolos. Los mismo alumnos a los que me refería antes, tuvieron que fabricar una silla de ruedas y usaron como operador un joystick de computadora porque el implemento alemán que usaban todas las sillas era muy caro. Pusieron en juego toda su creatividad y descubrieron que un joystick de computadora podía operar esa silla, que después iba a ser entregada a personas con discapacidad motora que no podían comprarla.

La introspección tiene que ver con la reflexión. Sabemos que éste es un componente esencial de los proyectos de aprendizaje-servicio.

Estimular el juicio crítico es otra de las cosas que están planteadas en todas las planificaciones escolares, pero muchas veces es difícil plasmarlas en actividades concretas. Lo concretamos cuando nos preguntamos con nuestros alumnos, más allá del proyecto en el que estamos trabajando, cuestiones que hacen a la realidad nacional, a la situación social, por ejemplo, preguntarnos por qué en la Argentina, un país del trigo, tenemos chicos desnutridos. Este tipo de preguntas, es el que tenemos que poder trabajar con nuestros alumnos en la escuela media. Pensar mucho más allá de lo que estamos abordando, pensar en los contextos que hacen a la situación social que estamos trabajando.

El sentido del humor. Todos sabemos que convertir una tragedia en anécdota, es parte de la historia. Y a quién no le faltó alguna vez una llave en la escuela para abrir la puerta donde está la guitarra que tenemos que llevar al hogar, donde está la pala para plantar el árbol. Las llaves, en las escuelas son una cuestión paradigmática, siempre desaparecen. Entonces, cuando la llave no aparece, tenemos que pensar en otra cosa, tenemos que salir a pensar con nuestros alumnos cómo vamos a resolver una situación imprevista, algo que nos interpeló desde la realidad y que nos obligó a pensar de otra manera. Este es el sentido del humor al que muchas veces tenemos que apelar.

Los adultos significativos son parte de la construcción de resiliencia. Esta mirada de los otros, de los directivos, de los docentes, que miran a los alumnos de diferente manera cuando desarrollan este tipo de proyectos. ¿Vieron cuando salimos de excursión que descubrimos facetas diferentes de nuestros alumnos? ¿o cuando vamos a un campamento?

En estos proyectos en los cuales trabajamos en la vida, con la vida, nos comprometemos desde nuestro ser y también descubrimos facetas de nuestros alumnos que muchas veces están ocultas en las clases tradicionales y permiten este despegue del que nos hablaban antes, que les permite desplegar todo su ser.

Por otro lado, en muchos proyectos colabora el personal no docente de la escuela, se compromete cuando le damos la oportunidad. Es una mirada diferente hacia el alumno y del alumno hacia ellos. Esto trabaja también en lo que decíamos antes: las relaciones interpersonales que se construyen día a día en la escuela.

Los padres. Seguramente a muchos de ustedes les habrá pasado que cuando comparten con los padres estos proyectos, éstos descubren facetas de sus hijos que no habían aparecido en sus casas, en la familia. ¿Cómo puede ser que mi hijo esté haciendo esto, el que me contesta mal, el que deja todo tirado? Ese mismo chico es el que está trabajando en otro contexto y desplegando parte de su ser que a veces para sus padres, también permanece oculto.

La misma comunidad, sobre todo en contextos desfavorecidos, que suele tenerle miedo a esa juventud, los reconoce como protagonistas, como constructores de ciudadanía, como personas que pueden operar cambios reales.

También es interesante ver la mirada de otros jóvenes sobre ellos. Esto también opera sobre las expectativas. Cuando se pone al joven en el lugar del poder, en el lugar de poder hacer algo, en el lugar de la confianza, es cuando puede desarrollarse.

Lo que describimos antes, puede pasar todo a la vez y está presente cuando los proyectos de aprendizaje-servicio cumplen estos requisitos de calidad sobre los que estuvimos hablando. Hoy Andy Furco nos explicó que cuando los alumnos son los protagonistas de los proyectos, cuando está clara la

integración académica, cuando articulan con organizaciones de la sociedad civil, cuando tienen espacios planificados de reflexión y cuando la evaluación es sistemática, cuando ellos realmente sienten que son parte del proyecto y cuando el servicio solidario responde a necesidades reales y sentidas de la comunidad. Todos estos aspectos operan sobre la motivación de los alumnos. Las necesidades muchas veces pueden ser reales, pero si la comunidad en la cual estamos trabajando no las siente como reales, nuestro proyecto no va a tener el mismo impacto. Hay muchísimas escuelas que han fracasado en sus proyectos por no poder descubrir qué es eso que late en la comunidad como necesidad real. Allí, las organizaciones de la sociedad civil que están trabajando activamente en la comunidad, son las que nos pueden ayudar a percibir cual es esa necesidad que late en esa comunidad.

Para cerrar, creemos que las escuelas solidarias -como dice Maturana- hallaron la verdadera dimensión humana de la educación. Descubrieron que así como los programas académicos muchas veces no alcanzaban, el ámbito del aula tampoco alcanzaba. Entonces salieron a la calle, salieron a la vida. Y es esa vida la que pudo interpelarlos por igual a los alumnos y a nosotros como docentes. Nos toma examen la vida, que es mucho más rigurosa que cualquier otro examen. Es en ese salir a la vida donde pudimos trabajar estas cuestiones que hacen al ser, al ser de los alumnos, a nuestro ser, al ser de la comunidad.

Estoy convencida de que los docentes de las escuelas solidarias están formando, a través del aprendizaje-servicio, seres humanos en los que cualquier otro ser humano puede confiar y puede respetar.

Aprender a vivir juntos y educación para la ciudadanía

Terry Pickeral

Director ejecutivo del Centro Nacional de Aprendizaje y Ciudadanía de la Comisión de Educación de los Estados Unidos. Es autor y coautor de libros, artículos, ponencias y conferencias sobre la misión de la escuela de educar ciudadanos, sobre la alianza académica del aprendizaje-servicio y del servicio a la comunidad en escuelas, en educación media y superior y políticas en aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía.

Es un placer estar aquí y aprender con ustedes. Gracias a los líderes, a CLAYSS y a otras organizaciones y, especialmente, a los estudiantes.

Estoy feliz de volver a estar aquí. Viví en la Argentina hace años y me gustaron muchas cosas de este país: su gente, sus valores y, especialmente, su corazón. Entonces, gracias por esta oportunidad.

En términos generales, vamos a tratar de responder tres preguntas:

¿Qué es la educación ciudadana? ¿Cómo se integran la educación ciudadana y el aprendizaje-servicio?
¿Cuáles son las estrategias eficaces para integrar y sostener la calidad en la educación ciudadana y el aprendizaje-servicio?

Mis colegas en el panel ya han hablado acerca del conocimiento, las competencias o capacidades y las actitudes. Lo que yo quisiera resaltar es cómo el aprendizaje-servicio nos da una oportunidad de combinar estas competencias.

Ayer y durante el día de hoy, escuchamos decir que el aprendizaje-servicio funciona cuando tiene calidad, los programas de alta calidad tienen múltiples impactos. Entonces, tenemos conocimientos, competencias y actitudes. De esa manera, el aprendizaje-servicio se transforma en una estrategia eficaz.

Es importante saber cuál es la intención del aprendizaje-servicio. Si queremos que produzca conocimiento, tenemos que asegurarnos que la oportunidad para adquirir ese conocimiento exista. Si queremos que el aprendizaje-servicio genere competencias, tenemos que asegurarnos que esté organizado de tal manera que se puedan desarrollar esas competencias. Y si queremos que el aprendizaje-servicio forme actitudes y valores, tenemos que asegurarnos que esté organizado para llegar a esos objetivos. Y como escuchamos hablar en estos dos días, muchas de las escuelas en la Argentina, en Chile, en Bolivia, en Perú y en Uruguay están haciendo aprendizaje-servicio de manera que les permita llegar a esos múltiples objetivos.

Quisiera concentrarme en el papel que cumplen las escuelas, porque como vimos hoy, aprender a trabajar y a vivir juntos es una de las responsabilidades de las escuelas. Por lo tanto, no sólo tenemos que pensar en las estrategias pedagógicas, sino también en cómo se organizan las instituciones para brindar a los estudiantes, durante toda su vida escolar, posibilidades de vivir y trabajar juntos.

La educación ciudadana debe ser responsabilidad de las escuelas y del sistema educativo en todos sus niveles, no solamente de los educadores y las asignaturas diseñadas con este fin. Por lo tanto, las escuelas deben proporcionar oportunidades a todos los alumnos para ser ciudadanos activos y de principios, a través de un “compromiso de escuela”. Esto implica una escuela que abraza a la comunidad y la provee de recursos, desarrollando colaboraciones mutuamente benéficas, ya que de hecho es considerada un miembro crítico de la comunidad.

Desde esta perspectiva, hemos estado trabajando en la autoevaluación de las escuelas para identificar cuáles son los elementos críticos esenciales que la institución debe tener para poder brindarles a los alumnos oportunidades de aprender, trabajar y vivir juntos. Con ese objetivo hemos diseñado una herramienta, “**School Citizenship Education Climate Assessment**” que permite evaluar el clima escolar para la educación ciudadana, considerando las siguientes características:

- Reconocimiento de los objetivos de la educación cívica
- Aprendizajes con sentido y conocimiento cívico
- Cooperación y colaboración
- Confianza e interacciones positivas
- Aporte estudiantil y capacidad de participación
- Diálogo respetuoso y pensante de diferentes cuestiones
- Compromiso de aprender sobre la comunidad

Muchas veces pensamos la cooperación y la colaboración sólo con respecto a los estudiantes y docentes, pero además es necesario que incluyamos a los miembros de la comunidad y a los padres, lo que nos permite interacciones positivas y de confianza.

Quiero destacar la importancia del aporte de los estudiantes, su capacidad de participación, de diálogo respetuoso y pensante sobre una diversidad de cuestiones y de compromiso para aprender sobre la comunidad.

Por último, creo que es sumamente importante hacer una diferencia entre aprender sobre la comunidad y aprender sobre la comunidad **con** la comunidad. Nosotros queremos aprender sobre la comunidad **con** la comunidad, para que la comunidad aprenda al mismo tiempo que aprenden los alumnos.

Consideramos que las competencias de la educación ciudadana abarcan conocimientos, capacidades y actitudes específicas.

El conocimiento que requiere la educación ciudadana debe ser articulado, de manera histórica y contemporánea, involucrar el entendimiento de las estructuras y mecanismos del gobierno constitucional, el conocimiento de quiénes son los actores políticos locales y el funcionamiento de las instituciones democráticas.

Las capacidades engloban aptitudes cognitivas y participativas con sus comportamientos asociados, tales como la habilidad de comprender y analizar datos sobre el gobierno y cuestiones locales, y las capacidades que ayudan al estudiante a resolver conflictos como parte de un grupo.

Las actitudes cívicas (motivaciones para el comportamiento y los valores/ actitudes), incluyen apoyar la justicia y la igualdad, y el sentido de responsabilidad personal.

El Compact for Learning and Citizenship (2000:2), afirma: "Adquirir dichas capacidades cívicas no es un problema de técnicas de enseñanza o de rutinas, o de crear un "programa" de educación que generará conocimiento cívico y capacidades como uno enseñaría a un estudiante de ciencias los procedimientos para realizar un experimento. La responsabilidad participativa y efectiva en la vida de la comunidad es más un oficio, un arte que usa las necesidades de la gente, derechos y responsabilidades como materiales básicos para crear un mundo común... Se aprende con práctica, no con un libro"

Creo que lo importante de esta afirmación es que nos vuelve a dar el permiso de entender la educación ciudadana desde el punto de vista de la ciencia, y también desde el punto de vista del arte. Así como aprendemos música o arte, tenemos que tener el conocimiento, desarrollar las competencias, tener las actitudes y también exhibir todo esto. Entonces, cuando nos referimos a la educación ciudadana hablamos de una forma de arte y de oficio.

Hemos estado trabajando los últimos siete años para tratar de entender qué es lo que se necesita para integrar el aprendizaje-servicio de calidad con las competencias cívicas o ciudadanas en las escuelas y por lo menos, necesitamos estos cinco elementos: visión y liderazgo; currículo y evaluación; desarrollo profesional; compañerismo y comunidad y una mejora continua. Creo que este último punto es el que nos da más trabajo. Cuando hablamos de aprendizaje-servicio, hablamos de reflexión, pero no siempre hay suficiente reflexión entre la comunidad y los docentes para mejorar lo que hacemos. Así que los aliento a que todos pensemos que la mejora continua es un elemento clave en este proceso.

Tal como escuchamos en estos dos días del Seminario, los alumnos esperan que las escuelas les provean oportunidades para que aprendan a ser, a aprender, a hacer, a convivir y trabajar juntos. Nosotros debemos comprometernos a ofrecerles la estructura, una organización, una alianza o políticas de participación y programas que aseguren que todos los alumnos en todas las escuelas no solamente tengan la oportunidad, sino también la dedicación de aprender a ser, de aprender a aprender, de aprender a vivir juntos y de aprender a hacer en las escuelas.

En síntesis:

- El aprendizaje-servicio de calidad contribuye a las competencias cívicas de los estudiantes.
- El aprendizaje-servicio es integrado y sustentado con liderazgo, alineamiento curricular, desarrollo profesional, compañerismo entre la escuela y la comunidad y un enfoque en la mejora constante.
- La escuela debería ser un modelo de los principios cívicos para otorgar oportunidades óptimas para que los estudiantes adquieran/aumenten sus competencias cívicas.

Les agradezco por permitirme acercarme a ustedes a aprender; aprendo más de lo que les puedo transmitir, así que gracias por esta oportunidad.

Impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio

Dr. Andrew Furco

Director del Centro de Investigación y Desarrollo sobre aprendizaje-servicio en la Universidad de Berkeley, en California

Es un gran placer y honor para mí poder compartir mi experiencia con ustedes. En los últimos días tuve la oportunidad de visitar escuelas, y de hablar con profesores, maestros y alumnos. Me siento muy inspirado por los maravillosos proyectos de aprendizaje-servicio que se están llevando a cabo en la Argentina. Luego de viajar y estudiar sobre el tema durante 15 años, creo que los proyectos de Argentina, y estoy seguro de que es el caso de toda Latinoamérica, son los mejores del mundo.

Focalizaré mis comentarios en la discusión del impacto educativo del aprendizaje-servicio. Si han tenido la oportunidad de hablar con estudiantes que participan en este tipo de experiencias, como yo tuve el placer de hacerlo, se habrán dado cuenta de que no hay dudas de que el aprendizaje-servicio tiene un fuerte y muy positivo impacto en los estudiantes. Los datos de la investigación respaldan las historias que escuchamos de los jóvenes.

En los últimos 15 años ha habido un creciente conocimiento y estudio del aprendizaje-servicio, tanto en la educación primaria y secundaria como en estudios superiores.

Su incremento se ve en todos los niveles de la educación, en todas las disciplinas de estudio y en todo el mundo. Hoy son muchos los países que tienen iniciativas formales de aprendizaje-servicio: Inglaterra, Sudáfrica, Singapur, Australia, Estados Unidos, Argentina y también otros países de Latinoamérica desarrollan proyectos y actividades de aprendizaje-servicio. Actualmente, en los Estados Unidos, 49 de los 50 estados tienen actividades de educación formales para aprendizaje-servicio.

En un documento del National Youth Leadership Council, se informó que el 60 por ciento de los estudiantes en los Estados Unidos desempeñan actividades de servicio para la comunidad. Y, de estas actividades, el 30 por ciento tiene que ver con actividades de aprendizaje-servicio, lo que involucra a unos 50 millones de estudiantes. También el 80 por ciento de las universidades ofrecen proyectos de servicio para la comunidad, de los cuales el 40 por ciento son de aprendizaje-servicio.

Con el aumento de este tipo de experiencias en todo el mundo, ha habido también un incremento del interés por investigar cuál es su verdadero valor.

¿El aprendizaje-servicio mejora el desempeño de los estudiantes en la escuela? ¿Mejora las actitudes de los alumnos tanto en la institución educativa como en la comunidad? ¿El aprendizaje-servicio crea un mejor entorno educativo para el aprendizaje en las escuelas? ¿Tiene verdaderamente un impacto positivo en la comunidad? Éstas son algunas de las preguntas que predominan en el campo de la investigación. Por eso, hoy quisiera compartir los hallazgos sobre el tema a partir del primer estudio que se hizo en 1981. Aún queda mucho por conocer, pero se ha llegado a construir una base de conocimientos muy sólida.

Si bien nos podemos concentrar en distintas cuestiones sobre aprendizaje-servicio, enfocaré mis reflexiones en el campo de la educación. En primer lugar, porque es el área donde la gente más se pregunta cómo se da el impacto del aprendizaje-servicio sobre los estudiantes. Y, en segundo lugar, es en esta área donde se han realizado la mayor cantidad de estudios.

Veamos en primer lugar qué es lo que sabemos acerca del aprendizaje-servicio. Podemos definir como marco de las investigaciones desarrolladas lo que he dado en llamar “las tres i”: impacto, implementación e institucionalización, es decir, investigación sobre impacto, implementación e institucionalización.

Empezando con la primera “i”, de investigación sobre impacto, el 85 por ciento de los estudios realizados hasta hoy se refiere a cómo el aprendizaje-servicio tiene impacto sobre distintos aspectos. En primer lugar, cómo impacta en los estudiantes. Luego, el impacto que tiene sobre los docentes y los miembros del cuerpo de profesores universitarios; el impacto en escuelas y universidades, y el impacto en la comunidad. La investigación sobre impacto se ha realizado en estas cuatro áreas; y quisiera darles un pantallazo sobre cada una de ellas.

Alrededor del 80 por ciento de los estudios realizados se concentran en investigar el impacto del aprendizaje-servicio en los estudiantes, que son los que brindan el servicio. Pero en los últimos años ha habido un creciente interés por la investigación del impacto en los docentes, en su relación con los alumnos y también en relación con su comprensión acerca de la comunidad en la que viven los estudiantes. También hay investigación sobre el impacto que tiene en escuelas y universidades y cómo desarrolla una comunidad dentro de esos ámbitos. Y cómo ayuda a fortalecer las relaciones comunitarias en las escuelas.

Paradójicamente, hay mucha menos investigación en el área del impacto sobre la comunidad. Por eso, realmente nos preguntamos: ¿Estamos haciendo aprendizaje sobre el “servicio”? Y en este tema tenemos que hacer mucha más investigación. En síntesis, la investigación sobre impacto gira en torno a estas cuatro áreas.

En segundo lugar, vamos a referirnos a la investigación sobre la implementación, que se centra en saber exactamente qué es una experiencia de aprendizaje-servicio de alta calidad. Debemos admitir que no todas las experiencias son buenas o positivas, por lo tanto, este tipo de investigación se centra en averiguar cuáles son las características programáticas que definen un aprendizaje-servicio de alta calidad. Por ejemplo, qué es necesario para lograr algún tipo de impacto.

Para ello es importante definir las distintas formas de aprendizaje-servicio, sus abordajes y su impacto.

A partir de las investigaciones, hemos hallado que hay tres elementos básicos. Si esos tres elementos no están presentes, es poco probable que se logre un impacto realmente positivo. Los tres elementos son:

- un componente intencional de aprendizaje, es decir que cuando enviamos a los alumnos a desarrollar actividades en la comunidad, hay una intención, sabemos qué es lo que queremos que se logre a través de esas actividades,
- el segundo componente es que ese servicio prestado por los estudiantes a la comunidad tenga un sentido tanto para unos como para la otra y
- el tercer elemento es que los dos primeros estén vinculados, tanto la intencionalidad como el sentido de la actividad. Pero con un vínculo muy especial entre ambos.

Esta necesaria integración he dado en graficarla en lo que llamo la "esfera violeta". Por un lado, imaginemos una esfera azul que representa la muy rica experiencia académica. Por el otro lado, tenemos una esfera roja, que representa la necesidad real que tiene la comunidad. A partir de la investigación, hallamos que no basta con que ambas esferas estén simplemente en contacto entre sí. Hemos descubierto que lo que necesitamos es una "esfera violeta", es decir que lo que sucede en la comunidad se sepa dentro de la escuela y viceversa. Es decir, que ambas esferas estén inextricablemente vinculadas, porque una informa a la otra.

De esta manera, estamos aprendiendo cada vez más acerca de la investigación en cuanto a la implementación.

Otra área importante de la investigación sobre implementación es la de las percepciones. En un estudio que se hizo sobre 100 maestros de escuelas en California, se encontró que había 33 razones diferentes por las cuales los estudiantes iban a realizar actividades de aprendizaje-servicio. De modo que si nosotros logramos comprender la razón o la intención que tienen los docentes o que tienen los estudiantes para desarrollar esas actividades, vamos a tener una mejor idea de cuáles serán sus resultados. Y, como ya señalamos, el componente de intencionalidad es fundamental en el aprendizaje-servicio, por lo que es muy importante comprender cuál es esa intención.

La tercera área de investigación es sobre institucionalización, la forma de lograr un verdadero tejido de aprendizaje-servicio dentro de las instituciones educativas. Por ejemplo, sabemos que en educación superior, son cinco los componentes principales necesarios para el aprendizaje-servicio que, a su vez, van a dividirse en tres etapas distintas. Y se están estudiando procesos similares para la escuela primaria y secundaria.

Esta investigación sobre institucionalización es muy importante porque sucede muchas veces que se obtienen los recursos para lanzar programas que se inician, pero una vez que se termina el dinero no pueden sostenerse. Entonces, nos preguntamos cómo poder hacer sustentable y duradero en el tiempo el aprendizaje-servicio. Y es a través de la institucionalización.

Como ven, el área de investigación es muy amplia, por eso, yo hoy me voy a centrar específicamente en el área del impacto educativo.

La investigación sobre impacto del aprendizaje-servicio en los estudiantes ha demostrado resultados positivos en seis campos:

1. el desarrollo académico y competitivo de los estudiantes.
2. el desarrollo cívico, la participación de los alumnos en la comunidad y su compromiso.
3. el desarrollo vocacional y profesional, es decir, lo que van a hacer esos estudiantes en el futuro.
4. el desarrollo ético y moral y la comprensión de los distintos valores.
5. el desarrollo personal, cómo se sienten ellos mismos y cómo visualizan sus propias competencias.
6. el desarrollo social, la capacidad de trabajar con otras personas, en equipo.

La mayoría de las personas quiere saber cómo el aprendizaje-servicio impacta sobre los estudiantes en términos de su desarrollo académico. Los estudios que voy a mencionar a continuación se han realizado con estudiantes de primaria, secundaria y también, universitarios.

He agrupado las referencias a los distintos estudios según el principal hallazgo o lo que tienen en común:

- Impacto en el desarrollo académico y cognitivo
 - *Aumento del rendimiento en tests estandarizados* (Billig, 2003; Santmire, Giraud, and Grosskopt, 1999; Weiler et al., 1998; Akujobi and Simmons, 1997):

Una de las cosas importantes que se han estado haciendo en los Estados Unidos es utilizar evaluaciones estandarizadas para ver si la escuela está desarrollándose como debe. Y estos estudios investigan sobre el impacto que el aprendizaje-servicio tiene sobre las notas obtenidas por los alumnos en estas pruebas. Hay cinco o seis estudios de este tipo -unos cuantos que son excelentes, otros no tanto- que han encontrado que el aprendizaje-servicio tiene un impacto positivo sobre las calificaciones de los alumnos. En el estudio de Santmire se seleccionó a los alumnos en forma arbitraria. Algunos iban a cursos que tenían aprendizaje-servicio y otros no. Luego se midió el desempeño de estos estudiantes con una evaluación del Estado, que realizaron todos. Al cabo de varios años se vio que aquellos alumnos que habían realizado experiencias de aprendizaje-servicio obtenían notas más altas que los otros. Y los resultados fueron estadísticamente significativos.

También, se obtuvieron resultados similares con escolares de cuarto grado, en el estudio Akujobi and Simmons. A partir de estos estudios comenzamos a ver los resultados y el impacto que tiene el aprendizaje-servicio sobre las calificaciones de los estudiantes.

- Mayor desarrollo de conocimientos conceptuales y competencias (Wurr, 2002; Melchior, 1999; Howard, Markus, and King, 1993):

Uno de los mejores estudios que se realizaron en este campo fue el del año 1993 de Howard, Markus, and King, sobre estudiantes de la escuela superior. Se tomó una clase de estudiantes y se los distribuyó para tomar cursos de Ciencias Políticas. Se los dividió en 10 secciones, cuatro que tenían aprendizaje-servicio y seis que no. Pero todos ellos debían pasar por la misma evaluación de Ciencias Políticas. Aquellos estudiantes que habían realizado experiencias de aprendizaje-servicio obtuvieron notas más altas en términos estadísticamente significativos. Hemos visto resultados similares en la Escuela Superior, tanto para Matemática, como para Lenguaje.

- Mayor asistencia, motivación respecto a la escuela y retención (Gallini & Moely, 2003; Furco, 2003; Muthiah, Bringle, and Hatcher, 2002; Follman, 1999; Stupik, 1996; Melchior and Orr, 1995; Stephens, 1995; Shaffer, 1993):

Otro impacto positivo que tiene el aprendizaje-servicio en los estudiantes es que logra una mayor asistencia a la escuela. Actualmente, en los Estados Unidos, la tasa de deserción está aumentando pero hemos visto que el aprendizaje-servicio motiva a los estudiantes, de modo que es un factor de retención.

- Mejores notas promedio (Follman, 1999; Weiler et al., 1998; Stupik, 1996)
- Mayor habilidad para analizar y sintetizar información compleja (Eyler and Giles, 1999; Osborne et al., 1998; Weiler et al., 1998; Akujobi and Simmons, 1997; Stupik, 1996; Melchior and Orr, 1995; Batchelder and Root, 1994):

También se ven resultados positivos con respecto a una mayor habilidad para el análisis y para sintetizar la información compleja. De modo que, realmente, se está desarrollando un cuerpo de evidencia para demostrar que el aprendizaje-servicio tiene impacto en el desarrollo académico de los estudiantes.

- **Impacto en el desarrollo cívico**

Otra área de impacto positivo es la que tiene que ver con el desarrollo cívico. Los estudiantes que participan en proyectos de aprendizaje-servicio, en términos generales, desarrollan una mayor responsabilidad ciudadana. Tienen una mayor comprensión de la política y de las actividades del gobierno, una mayor participación en la comunidad y en las cuestiones públicas y también, desarrollan un sentido de responsabilidad ante la comunidad, ante la sociedad. También, se ha demostrado que tiene un impacto positivo en la medida en que crea conciencia, comprensión de cuestiones sociales y compromiso ante la comunidad.

- Mayor comprensión de la política y las actividades gubernamentales:
 - *Levine and Lopez, 2002; Torney-Purta, 2002*
- Mejor participación en la comunidad y las cuestiones públicas:
 - *Melchior, 2002; Kahne, Chi, and Middaugh, 2002; Youniss, McClellan, and Yates, 1997; Berkas, 1997*
- Mejor ejercicio de la ciudadanía y la responsabilidad ciudadana:
 - *Moely, 2002; Kahne and Westheimer, 2002; Levine and Lopez, 2002; Covitt, 2002; Ammon et al., 2001; Eyer & Giles, 1999; Astin and Sax, 1998*
- Mayor conciencia y comprensión de cuestiones sociales:
 - *Covitt, 2002; Perry and Katula, 2001*
- Compromiso con el servicio comunitario:
 - *Vogelgesang & Astin, 2000; Astin, Sax, & Avalos, 1999; Eyer & Giles, 1999; Marcus, Howard, & King, 1993*

- **Impacto en el desarrollo vocacional y profesional**

Además del desarrollo académico y cívico, también hay un desarrollo vocacional y profesional. Hay una mayor conciencia, también, con respecto a las opciones vocacionales. Muchas veces los estudiantes dicen "quiero ser enfermera, quiero ser médico" y luego de desempeñar algunas actividades de aprendizaje-servicio, por ejemplo, en hospitales, deciden que mejor no. Esto es muy positivo porque son muchos los estudiantes que van a la Universidad pensando qué es lo que quieren hacer y después se dan cuenta de que es una fantasía, porque la realidad es otra.

Entonces, el aprendizaje-servicio mejora las competencias profesionales, se obtiene una mayor comprensión de la ética del trabajo y también están más preparados para el mundo laboral.

- Ampliación de la conciencia y las opciones vocacionales:
 - *Furco, 2002; Shumer, 1998; Weiler et al., 1998; Conrad and Hedin, 1989*
- Mejora de las competencias profesionales:
 - *Vogelgesang & Astin, 2000; Astin, Sax, & Avalos, 1999; Sledge et al., 1993 Shumer, 1998; Weiler et al., 1998; Conrad and Hedin, 1989*

- Mayor comprensión de la ética del trabajo:
 - *Melchior, 2000; Shumer, 1998; Weiler et al., 1998; Melchior and Orr, 1995*
- Mejor preparación para el mundo del trabajo:
 - *Melchior, 2000; Shumer, 1998; Weiler et al., 1998; Conrad and Hedin, 1989*

- **Impacto en el desarrollo ético y moral**

Otra área es el desarrollo ético y moral, un área de desarrollo personal muy importante. Los hallazgos han demostrado: ampliación de las cualidades y competencias para el liderazgo, mayor autoestima, mayor conocimiento de sí mismo, mayor resiliencia, mayor “empoderamiento” y eficacia personal. Los estudiantes se sienten mejor consigo mismos, tienen mayor confianza en sí mismos y, por lo tanto, se sienten con mayor fortaleza. Y esto es muy importante, porque muchos estudiantes, a los 8 ó 9 años, empiezan a sentirse desamparados en cuanto al aprendizaje, porque les van diciendo: “vos nos sos bueno en ciencias, no sos bueno en matemáticas”, entonces, finalmente dejan de intentarlo. Hay evidencia de que el aprendizaje-servicio ayuda a los estudiantes a que conozcan cuáles son los talentos que tienen.

- Mayor exposición a nuevos puntos de vista y perspectivas:
 - *Melchior, 2000; Weiler et al., 1998; Conrad and Hedin, 1989*
- Cambios positivos en el juicio ético:
 - *Leming, 2001; Melchior, 2000*
- Mayor habilidad para tomar decisiones independientes respecto a cuestiones morales:
 - *Leming, 2001; Conrad and Hedin, 1989*
 - *Impacto en el desarrollo personal*
- Ampliación de las cualidades y competencias para el liderazgo:
 - *Melchior and Bailis, 2002; Ammon et al., 2001, Conrad and Hedin, 1989*
- Mayor autoestima:
 - *Morgan and Streb, 1999; McMahon, 1998; Melchior and Orr, 1995; Switzer et al., 1995; Shaffer, 1993*
- Mayor conocimiento de sí mismo:
 - *Conrad and Hedin, 1989*
- Mayor resiliencia:
 - *Billig, 2000; Melchior, 1999*
- Mayor “empoderamiento” y eficacia personal:
 - *Covitt, 2002; Furco, 2002; Leming, 2001; Morgan and Streb, 1999; McMahon, 1998; Batchelder and Root, 1997; Scales and Blyth, 1997; Conrad and Hedin, 1989*

- **Impacto en el desarrollo social**

También, hay un impacto en el desarrollo social, mayor camaradería entre estudiantes, mayor habilidad para trabajar en equipo, o trabajar con otros, para desechar los prejuicios y mejorar las conductas prosociales. El aprendizaje-servicio nos enseña a trabajar juntos y a desarrollar relaciones

sociales positivas. Hay grupos de estudiantes que no se llevan nada bien pero, a través de las actividades de aprendizaje-servicio, se ha logrado limar las asperezas y diferencias y trabajar juntos por una misma causa.

- Mayor camaradería entre estudiantes:
 - *Billig, 2002; Weiler et al., 1998; Conrad and Hedin, 1989*
- Mayor habilidad para trabajar en equipos y/o trabajar con otros:
 - *Melchior and Orr, 1995*
- Desechar prejuicios preconcebidos:
 - *Boyle-Baise, 2001*
- Mejorar conductas prosociales:
 - *Scales et al, 2000; Billig, 2000; Eyler and Giles, 1999; Morgan and Streb, 1999; Melchior, 1999; O'Donnell et al., 1999; Astin and Sax, 1998; Leming, 1998; Yates and Youniss, 1996; Stephens, 1995; Batchelder and Root, 1994; Conrad and Hedin, 1989*

En todas estas dimensiones- la académica, la cívica, la personal, la social, la vocacional, la profesional y la ética- los resultados más fuertes y consistentes, en términos del tamaño del efecto, no provienen del área académica. Y esto lo sabemos a través de muchos estudios. Si bien puede haber una diferencia entre que haya habido aprendizaje-servicio o no en el área académica, aun así el tamaño del efecto es muy pequeño. En realidad, el mayor impacto que se ve es en la dimensión personal y social. Y, principalmente, en estas áreas: autoestima, "empoderamiento", conducta prosocial, motivación y compromiso con las actividades. Es decir, participación comprometida de los estudiantes en las distintas actividades, ya sean sociales o académicas, de la comunidad.

Quisiera referirme ahora a la calidad de la investigación y a algunas cuestiones que hay que tener en cuenta.

En primer lugar, como no hay una definición común acerca de lo que es aprendizaje-servicio, cuando se analizan las distintas experiencias y actividades en los distintos lugares, no se puede obtener esa imagen de la esfera violeta. Hay más de 200 definiciones publicadas de aprendizaje-servicio, y eso sólo en inglés. Es muy difícil, entonces, comparar un estudio con otro porque distintas personas tienen su propia definición al respecto.

Por eso, al estudiar aprendizaje-servicio, estamos estudiando muchas cosas distintas y eso hace que sea muy compleja la investigación. Los estudios que mencioné anteriormente investigan distintos tipos de actividades. Entonces, las variaciones de las prácticas programáticas dependerán del tipo de servicio que realizan los estudiantes, del grado y el foco que se pone en la integración académica, la organización de los grupos de trabajo, el foco en el impacto, el tipo de comunidad a la cual se sirve.

Además, los estudios utilizan distintas metodologías para evaluar el impacto del aprendizaje-servicio, por lo tanto, los investigadores se preguntan cuál es el mejor método. Dado que el aprendizaje-servicio está tan contextualizado, cuando se hace la investigación y se saca la información de ese contexto, es muy difícil hacer la evaluación en sí.

Por lo tanto, para hacer una buena evaluación, es necesario realmente estudiar el contexto y hay muchos estudios que no lo captan.

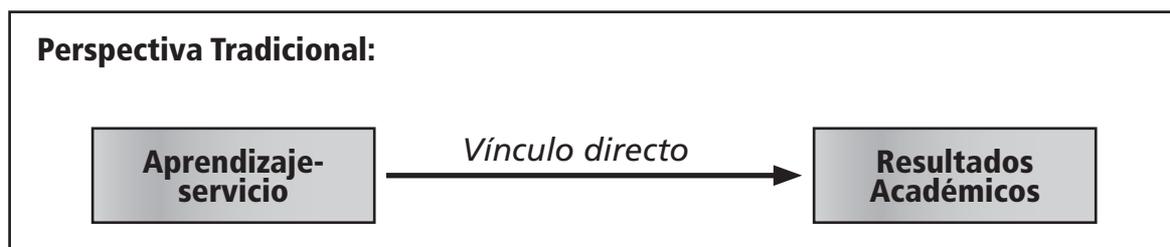
Tampoco tenemos suficientes estudios de diseño experimental. Para esto se necesita dividir a los estudiantes en distintos grupos al azar y tener un control sobre las variables. Esto también es bastante difícil porque hay que dividir a los estudiantes y uno no les puede decir: “ustedes van a hacer aprendizaje-servicio y ustedes no”.

Tampoco tenemos datos longitudinales, es decir, acerca de los efectos a largo plazo de estos estudios. La mayoría nos cuenta qué sucede con los estudiantes apenas han pasado por la experiencia de aprendizaje-servicio, pero no lo que les sucede al cabo de 5 ó 6 años.

El tamaño de las muestras también ha sido muy pequeño en estos estudios -30 a 40 estudiantes-, por lo tanto es muy difícil lograr una generalización. Muchos, además, se basan en lo que dicen los propios estudiantes y en lo que informan los maestros, que a veces dicen cosas como: “sí, los estudiantes han logrado cosas fantásticas a partir de esto”. El propósito de la investigación es comprobar si realmente los estudiantes han logrado lo que dijeron los maestros. Por eso, debemos realizar más estudios de este tipo.

Además, tenemos que seguir desarrollando y construyendo a partir de lo que ya se ha hecho. Se han realizado algunos buenos estudios pero ninguno de ellos ha podido ser replicado. En medicina, antes de lanzar cualquier fármaco al mercado, se hace una gran cantidad de pruebas y ensayos a fin de verificar si ese fármaco realmente es bueno y seguro. Y antes de llegar a la conclusión acerca de su eficacia, se repiten esos ensayos varias veces.

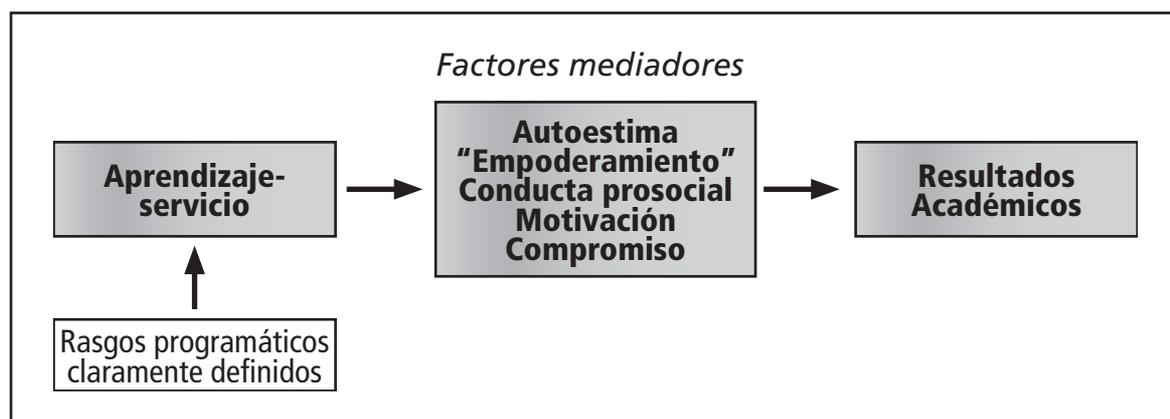
Como hemos visto, en el campo del aprendizaje-servicio, ha habido muchos estudios y se han estudiado distintas cosas. Lo que debemos hacer ahora es tomar los buenos estudios y replicarlos o repetirlos, quizás también en distintos contextos, para ver si se obtienen los mismos resultados. Nosotros siempre queremos saber cuál es el efecto académico sobre los estudiantes. La perspectiva tradicional es establecer un vínculo directo entre el aprendizaje-servicio y los resultados académicos obtenidos.



Pero para una investigación más poderosa y para obtener mejores resultados, necesitamos un nuevo paradigma. Antes que establecer una relación directa entre aprendizaje-servicio y los resultados académicos, es importante primero comprender y observar el contexto para ver si realmente se está haciendo aprendizaje-servicio. Porque muchos de los estudios que se han realizado y que dicen ser de aprendizaje-servicio, yo, personalmente, no los colocaría en la esfera violeta, como de aprendizaje-servicio, realmente.

Debemos concentrarnos en lo que nosotros llamamos "los factores mediadores", y que surgieron a partir de la investigación: autoestima, "empoderamiento", conducta pro social, motivación y compromiso.

La investigación es muy clara en esto: el aprendizaje-servicio tiene un impacto positivo en los estudiantes en todas estas áreas. Nosotros sabemos, a partir de las investigaciones en desarrollo cognitivo y en educación, que a los estudiantes con una mayor autoestima les va mejor académicamente. También, cuando tienen más poder sobre sí mismos, cuando desarrollan actitudes pro sociales, cuando están motivados y comprometidos con la actividad social.



Cuanto mayor sea la calidad del aprendizaje-servicio, mayor será su impacto. Pero no debemos estancarnos en pensar que hay una relación directa o automática entre el aprendizaje-servicio y los resultados académicos, y definir primero un aprendizaje-servicio de alta calidad.

Como hay muchos factores que afectan el logro académico, creo que cometemos un error si establecemos una relación causal directa entre el aprendizaje-servicio y los logros académicos. Es muy difícil aislar el impacto que éste tiene.

Pero si podemos establecer una conexión verdaderamente sólida entre aprendizaje-servicio y estos factores mediadores, entonces sí se obtendrán mejores resultados académicos.

Quiero finalizar mis reflexiones reiterando cuánto me han impactado personalmente, y cuán inspirado me he sentido todos estos días escuchando todos los talleres, las experiencias y a los estudiantes. Muchas gracias.

Panel: Impacto del aprendizaje-servicio en sus protagonistas

Presentación a cargo de ex alumnos de programas de aprendizaje-servicio¹

Ornella Condorí, ex alumna

Colegio San Francisco de Asís (Moreno, Provincia de Buenos Aires)²

Nuestro colegio tiene dos modalidades: Humanidades y Ciencias Sociales, a la mañana y, en el turno tarde, Arte, Diseño y Comunicación.

En primero de Polimodal, la materia Cultura y Comunicación nos brinda una introducción, términos y formas de análisis básico para el trabajo conjunto o individual. Y en el espacio curricular institucional Realidad Social y Lenguajes Comunitarios, aprendemos de manera teórica todo lo relacionado con las tareas a realizar en las distintas organizaciones en las que vamos a intervenir. En esa instancia es cuando lo que aprendimos se transforma en práctica, desde el primer año visitando las instituciones que establecieron un previo acuerdo con el colegio. Para mencionar algunas: Instituto de menores Alvear; granja Andar, guarderías; una organización para chicos con otras capacidades; comedores comunitarios; bibliotecas populares; apoyo escolar en capillas.

En segundo año, después de haberlas visitado, se arman grupos de cinco o seis alumnos que eligen entre las diferentes instituciones. Realizamos informes semanales desde el momento en que ingresamos a la organización elegida. Las prácticas se realizan en horarios extra curriculares. Los jóvenes aprendemos de la realidad que rodea a nuestra comunidad e intentamos buscar las mejores soluciones para los distintos problemas que atraviesa cada institución trabajando desde adentro de los organismos.

En tercero, podemos elegir otra institución con las mismas condiciones mencionadas anteriormente. Después de haber tenido una práctica y un conocimiento más profundo, tenemos más herramientas para llevar a cabo la actividad, que es armar un proyecto mencionando las dificultades que atraviesa, tomar lo más relevante y poner en práctica las distintas soluciones.

Una vez resuelta la dificultad, se presentan ante los demás grupos los avances realizados. Todo el trabajo de los tres años queda registrado en los trabajos prácticos, informes y en documentos escolares. Esto se realiza gracias a los docentes que, paso a paso, nos acompañan en dicho aprendizaje.

Paralelamente, se realizan actos solidarios. Uno es en el mes de la solidaridad, en junio: los alumnos, acompañados por los directivos, recorreremos la comunidad de Álvarez en busca de donaciones. Luego las seleccionamos y las llevamos a la parroquia San Francisco de Asís, con la cual hay un fuerte lazo de unión, porque varios de los estudiantes integran el grupo de jóvenes y el grupo de misioneros.

Creo importante destacar que la conmoción que causó la inundación en Santa Fe tuvo sus repercusiones en nuestro colegio, ya que espontáneamente los alumnos organizaron la recolección de alimentos, vestimenta y otros elementos que fueron trasladados a esta provincia.

Se llevaron a cabo recitales, uno en beneficio de los comedores comunitarios, y otro, para un

¹ En los testimonios de los expositores de este panel se transcriben textualmente los modismos de la jerga juvenil.

² Esta escuela fue finalista en el año 2001, del premio presidencial Escuelas Solidarias, por el proyecto de aprendizaje-servicio "Experiencia de inserción y participación en las instituciones sociales de la comunidad"

compañero que sufría una grave enfermedad. El lema era "cuando la solidaridad no es una postura sino una elección", y surgió del mismo salón de sus compañeros. Para finalizar, mencionaré dos actividades extra curriculares que el colegio pone a disposición de los alumnos de segundo y tercer año. En segundo, contamos con un curso de alfabetización para adultos. Y en tercero, orientación vocacional, la cual nos permite definirnos para un estudio posterior, terciario y/o universitario. Será por todo eso que el mayor porcentaje de alumnos egresados continúa con estudios superiores y/o realizan tareas comunitarias.

En estas tareas los jóvenes sentimos un crecimiento interior que nos lleva a querer modificar las situaciones que atraviesa cada institución. Nos comprometemos en una acción conjunta, desde abajo para lograr un crecimiento entre todos. Esto se realiza con la comunidad, los alumnos y la institución, y nos invita a los jóvenes a la participación.

A mí, personalmente, lo que me moviliza es querer cambiar la realidad que atraviesa nuestro país, quiero que las cosas mejoren. Yo, por ejemplo, trabajo en una biblioteca popular, atiendo y formo parte de la comisión de la biblioteca. Pero también hay muchos jóvenes, muchos compañeros, que trabajan en huertas comunitarias, en comedores, en apoyo escolar, aun después de haber terminado el secundario. Y también realizan tareas comunitarias, mientras estudian en la universidad.

Marcelo Ber, ex alumno

*Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini (Ciudad de Buenos Aires)*³

Tengo 23 años y ya soy casi un graduado de los proyectos de aprendizaje-servicio, con los que empecé a tratar hace más de 10 años y de los que, al principio, me escapaba. Las experiencias de aprendizaje-servicio, me marcaron mucho en mi vida, tanto a nivel personal como profesional o en lo académico, ahora los vendo todo el tiempo.

Les voy a relatar cómo fue mi historia con el aprendizaje-servicio y cómo me fue marcando a partir de estos tres ejes.

Empiezo por la historia en el "Pelle"⁴. Hace muchos años la gente que organizó este Seminario logró convencer a algunos profes del colegio y a las autoridades para instalar un programa piloto de aprendizaje-servicio que era "optatorio", o sea una mezcla de optativo y obligatorio.

A mí, como tenía la posibilidad de optar, me resultaba más fácil ratearme. Me gustaba más jugar al voley o estar con mis amigos. Desde chico el deporte para mí fue muy importante. A lo largo de toda la secundaria participaba en la selección sub 16, sub 18. Nos tenían encerrados en el CENARD, durante mucho tiempo y eso nos permitía no estar mucho en la escuela y esa es la verdad: cuando era "optatorio" me escapé, y en un momento un amigo me convenció para que probara ser voluntario. Después, el proyecto fue mostrando resultados y se instaló en el colegio. Ahora, en el Pellegrini es obligatorio para los chicos de primero y segundo año, y los más grandes tienen la posibilidad de ser

³ Esta escuela fue ganadora del Premio Presidencial Escuelas Solidarias en el año 2000, por el programa "Acción solidaria". Marcelo Ber fue impulsor del programa "Compromiso Joven", en la Universidad de San Andrés, que este año ha resultado finalista en el Premio Prácticas Solidarias en Educación Superior.

⁴ Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini

voluntarios, ayudar a los profes a trabajar con los chicos en los programas de aprendizaje-servicio.

Yo empecé la experiencia como voluntario así como quien no quiere la cosa y la verdad es que me enganché. Empecé a dedicarle cada vez más tiempo, porque me hacía bien. No es muy racional el argumento, pero simplemente me hacía bien. Al principio le dedicaba dos horas. Primero, empecé con la fundación IPNA, que trabaja con la discapacidad. Íbamos ahí a hacer integración entre los chicos del colegio y los chicos de IPNA y, personalmente, me sentía muy bien estando ahí, sentía que tenía ganas de volver y dedicar más tiempo a eso. Así que, de a poco, le fui robando más tiempo al voley, inclusive renuncié a la selección y cuando estaba terminando la secundaria, me di cuenta de que quería seguir una carrera ligada a lo social. El proyecto de aprendizaje-servicio me permitió ver que había gente que se estaba dedicando a esto, que lo hacía profesionalmente y que yo quería ser uno de ellos. Entonces, empecé a plantearme qué estudiar para canalizar las inquietudes de ayudar. Vi distintas posibilidades: ser maestro o profesor, asistente social... y terminé eligiendo Economía. Yo creo que desde la Economía se puede hacer mucho, que hacen falta economistas que tengan una mirada fuerte de lo social, y es por eso que apliqué en una Universidad privada para estudiar esto. No podía pagar el costo de la matrícula de ninguna manera, y el hecho de explicar para qué quería estudiar me permitió obtener una beca del 100 por ciento y poder estudiar Economía en la Universidad de San Andrés. Fue el lugar que elegí, donde pensé que podía obtener las herramientas para después hacer esta ayuda. No, para después no. Yo creo que hay que hacer las cosas hoy, no mañana.

Cuando entramos a San Andrés -con algunos amigos del Pellegrini y del Buenos Aires, que veníamos copados con esto del aprendizaje-servicio-, buscamos dónde se estaba trabajando el proyecto solidario de la Universidad, así íbamos, nos instalábamos y nos poníamos a laburar duro. Y no había. No había nada. No había la menor posibilidad de ayudar.

Entonces, nos planteamos con los chicos con los que entramos -todos de primero y segundo año, bastante atrevidos-, hacer un programa de aprendizaje-servicio para la Universidad.

Primero, se lo fuimos a mostrar a algunos profesores y nos sacaron carpiendo. Después, lo empezamos a trabajar con más seriedad, tomamos un curso, seminarios, armamos un plan y alguna gente nos empezó a creer. De repente, a una fundación donante le gustó mucho el proyecto que habíamos hecho y el piloto que habíamos empezado para mejorar la gestión de centros comunitarios y nos hizo una donación de 275.000 pesos para ayudar a mejorar la gestión de los centros donde estábamos trabajando.

También, empezamos a lograr que más gente se enganchara. Muchos nos decían: "No, San Andrés es un lugar cheto, a la gente no le interesa, no van a querer ayudar". Logramos que todos los inviernos el 30 por ciento de los chicos haga pasantías grupales en ONGs resolviendo un problema puntual concreto de una organización sin fines de lucro, trabajando con el apoyo de los profesores, y así fuimos consiguiendo, de a poco, que lo que al principio era un proyecto en el que se trabajaba por las noches y muy de onda, se institucionalizara más. Si bien no es un proyecto totalmente institucionalizado -también porque no queremos que así sea, es un proyecto creado y liderado por los alumnos-, hoy tenemos una oficina en la Universidad, somos parte del proyecto institucional, trabajamos en conjunto con profesores en distintas materias y fuimos nominados al Premio Presidencial.

La verdad es que yo no puedo hablar mucho en primera persona ya de este proyecto, porque estoy medio saliéndome. Es un proyecto estudiantil y no corresponde que yo -que ya me estoy quedando pelado- lo esté liderando. La mayoría de los que están trabajando hoy en el proyecto participaron en experiencias de aprendizaje-servicio en su escuela secundaria. Una vez, la gente de CLAYSS nos hizo el desafío de investigar cuántos éramos ex alumnos de escuelas que desarrollaban proyectos de aprendizaje-servicio y nos dimos cuenta de que el 80 por ciento había tenido una experiencia que lo había marcado en su secundario, así que esa es otra razón para fundamentar por qué tienen que existir ese tipo de proyectos. A nosotros nos llevó a crear este proyecto que hoy es parte de la Universidad de San Andrés.

Formamos una especie de comisión directiva, nos reunimos y tomamos decisiones y el proyecto lo lideran los estudiantes que son los que están más cercanos a los alumnos y los pueden convencer de su importancia

Personalmente, ahora estoy en otros rumbos. Gracias a este proyecto pude entrar a trabajar, coordinando el área de responsabilidad social de una empresa muy grande, que no tenía ningún programa sistemático de responsabilidad social. Ellos me vieron el año pasado, representando a la Universidad de San Andrés y me ofrecieron trabajar en el área de marketing. Yo les expliqué que esa no era mi vocación, que me había dado cuenta, a partir de primer año, de que a mí me gustaba esto de poder ayudar, quería hacer mi carrera en desarrollo social. Entonces, me dijeron: "Bueno, quizás nosotros podemos intentar armar algo. Por qué no venís ahora, en tu último año de la Universidad, y empezamos a armar un programa estratégico para los próximos años, de responsabilidad social para Procter and Gamble", y ahí estoy trabajando ahora.

Al mismo tiempo, estas experiencias me permitieron ser uno de los embajadores en el mundo que tiene la Youth International Foundation. Esta fundación selecciona a 20 jóvenes en todo el mundo por su contribución a la sociedad y los involucra para desarrollar el servicio comunitario en otros países.

Este proyecto también me permitió estar nominado para el Foro Económico Mundial de Davos, como un líder global del mañana.

Igual, me encanta el proyecto que seguimos haciendo en San Andrés. Y el del "Pelle" también, siempre intento volver. Son las raíces que nos marcaron a muchos de los que estuvimos en ese proyecto, nos marcaron y nos hicieron encarar un determinado camino después.

Quisiera destacar cómo el aprendizaje-servicio influyó en mí en el aspecto académico: yo nunca fui un buen alumno, no me divierte mucho estudiar. Este proyecto me hizo ver las cosas de otro modo. Cuando estaba trabajando en apoyo escolar yo tenía que convencer a los chicos de que estudiaran y ayudarlos a hacer la tarea. Y me encontré con una contradicción. Yo les decía: "Pero, loco, es importante hacer la tarea, pensá en tu futuro, el país te necesita". Y yo no hacía nunca la tarea, ni me gustaba ir a clase. Entonces, a partir de eso, de una contradicción tan fuerte, me empecé a plantear yo también empezar a hacer la tarea y, por decírselo a otro, me di cuenta yo mismo de que era importante.

También me sirvió para conseguir la beca en San Andrés. Como les dije, de otra manera no hubiera podido estudiar ahí. El hecho de haber trabajado en lo social en el "Pelle", y lo que quería hacer me permitieron ganar una beca. Lo más lindo de estas experiencias fue que me permitió

conocer a gente con la que me siento bien trabajando. En el voley, la gente no me gustaba tanto. Si bien era un ambiente competitivo, muy interesante y de excelencia, que me dejó muchas cosas a nivel personal, no se compara con lo que se da acá en el sector social, en el aprendizaje-servicio. Y creo que eso pasa porque la gente que está trabajando en los proyectos de aprendizaje-servicio tiene pasión por lo que hace, quiere cambiar el mundo y tiene una visión compartida con la que yo me siento mucho más cómodo. Fue para mí muy importante interactuar con esa gente, tener una relación que vaya mucho más allá de lo laboral, poder compartir cosas y tener una misma visión de cambio.

Les agradezco a cada uno de ustedes y a los que hicieron posible que el aprendizaje-servicio se instalara en mi escuela y en distintas escuelas y universidades y les permita a muchos chicos, como a nosotros tres, desarrollarse a nivel personal y tener logros tanto académicos como profesionales importantes.

Ana Pereyra, ex alumna

*Instituto Monseñor Angelelli (Bariloche, Río Negro)*⁵

En el año 2000, cuando nos dieron el premio, yo, para hablar delante de la gente, como trabajaba con los abuelos, me había traído una foto de dos abuelos que hoy no están, para no mirar a la gente, porque si no empiezo a cortarme, y hoy traje la foto de mi hijo.

El proyecto se llama "Los jóvenes y los abuelos". Nosotros somos jóvenes del barrio 2 de abril, de 34 hectáreas que está, lamentablemente, al lado de un basurero. Y somos de los jóvenes más discriminados -los pibes chorros, los desgraciados, los drogadictos, todo menos personas-.

Quiero contarles cómo empezó el proyecto y cómo nosotros nos enganchamos en el proyecto de la escuela.

Fue en el '96, cuando estábamos terminando la primaria en el Angelelli. En el invierno llegaron un par de donaciones y todos nos peleábamos por lo que llegaba: "Yo quiero esto, yo necesito esto". Y un día apareció Nancy, la maestra de matemática, y nos dijo: "¿Qué tal si hacemos algo? ¿Qué les parece a ustedes si ayudamos a la gente del barrio, a sus vecinos?" Nosotros le dijimos: "¿Qué? ¿Estás loca, Nancy? ¿Cómo vamos a ayudarlos si nosotros estamos igual que ellos? No podemos ayudar."

Yo fui una de las que grité así porque no quería saber nada con eso, pero Nancy me dijo algo que nunca voy a olvidar y siempre repito cada vez que me preguntan por qué hago lo que hago: "¿Sabés qué, Anita? - Nadie es tan pobre que no pueda dar algo de uno." Creo que con sólo escuchar, ya estás ayudando. Tan sólo con prestar tus oídos. Con tan sólo sentarte y preguntar "¿Qué te pasa?". Porque las cosas materiales no son las únicas que necesita el ser humano. Hay otras cosas que son mucho más valiosas, más necesarias que, "traéme una bolsa de comida, arregláme el techo, hacéme un piso". Creo que lo más necesario es poder estar bien con uno mismo.

A los maestros les costó como dos meses convencernos de hacer algo en el barrio. Cuando lo lograron, algunos chicos decidimos hacer un censo en el barrio. Juntamos a las madres solas, a los chicos, a los jóvenes, a los abuelos y a los discapacitados. Y vimos que los ancianos y los discapacitados eran los que más solos estaban, los que no recibían ayuda de nadie. Y decidimos trabajar con ellos porque veíamos que eran los más abandonados por todos, hasta por nosotros. Y empezamos a trabajar.

Después, cuando llegaban cosas a la escuela, cuando donaban algo de comer, ya no era "dame esto para mí", sino "vamos a armar bolsitas, ¿Cuántos abuelos son?", e íbamos a repartirlo a los abuelos que más lo necesitaban, los que más solos estaban por más que tuvieran el hijo a la vuelta.

Y salíamos a repartir las bolsas. Nosotros mismos poníamos cosas, o ponía la maestra o Genusso⁶ y hacíamos de todo por conseguir algo para llevar. Al principio, lo hacíamos para pasar el día, para distraernos. Yo, que estaba en la calle, o mi hermano u otros chicos, para no bajar al centro o andar en el barrio sin hacer nada.

Una de las cosas que más nos ayudó fue esa actividad. Y siempre se lo agradezco como persona a la escuela, porque creo que desde que llegó la escuela ahí, al barrio, cambió a una cantidad de chicos

⁵ Ganó el segundo premio en la convocatoria 2000 del Premio Presidencial Escuelas Solidarias, por el proyecto "Los jóvenes y los ancianos".

⁶ Director del Establecimiento.

que estaban como yo o peor, a los que nunca les habían dado la oportunidad de que cambien o les habían dicho: “vení, confío en vos y vamos a hacer algo juntos.” Y creo que la única vez que pasó y sigue pasando es en esa escuela.

Trabajábamos mucho: a los abuelos les hacíamos leña, les limpiábamos la casa, les cocinábamos. Conseguimos una donación para arreglar las casas, así que los varones se tenían que dedicar, aunque no supieran. “Chicos, ustedes, a hacer techo”. Tenían que ir y sacar una chapa rota y poner el techo. Lo ponían mal, pero la intención estaba, lo hacían. Y las chicas, en el taller de corte y confección, con la maestra, hicimos camperas y conjuntos de jogging para los abuelos, era una manera de aprender a hacer ropa. Para entregárselos, aprovechamos y les festejamos el cumpleaños a los abuelos. Nos costó un montón convencerlos de que fueran a dos cuadras porque no querían salir de su casa, tenían miedo de todo, no confiaban en nosotros.

Nosotros estuvimos un año para poder entrar en la casa de un abuelo y que nos dijera “pasá, sentáte y vamos a tomar mate”. Nos costó un año. Nunca me voy a olvidar de ese abuelo, nadie quería ir y siempre iba yo con Mario. Y sabíamos que golpeábamos y el abuelo a los gritos, nos decía de todo, menos que éramos bonitos y nos corría con el hacha. Nosotros nos quedábamos atrás de un pino, porque él vivía detrás de la escuela, y veíamos que se quedaba enojado pero agarraba la bolsita y entraba. Y eso era lo que nosotros queríamos. De porfiados que somos nos dijimos “le vamos a ganar por cansancio... algún día nos va a dejar entrar a su casa, va a confiar en nosotros.” Y gracias a Dios, es todavía uno de los abuelos que sigue vivo, y hoy por hoy, te cruza en la calle y te abraza y te dice “hijito”. A mí, personalmente, cuando lo veo, me abraza y me pregunta cómo estoy, porque ahora yo no estoy mucho en el barrio, y se enoja porque ya no lo voy a visitar tan seguido. Pero antes me sacaba volando.

Creo que lograr eso, que todos los abuelos confíen en nosotros, los jóvenes, nadie lo puede pagar. Es lo más rico que puede tener un joven cuando no tenés ganas de nada y sentís que sos lo peor. Es lo que en su momento me hizo sentir la sociedad, la gente, en Bariloche. Por ser joven y por vivir allá, varias veces me hicieron sentir mal. Pero finalmente la gente del mismo barrio nos reconoció, confió en nosotros y nos dio la oportunidad de cambiar. Especialmente la escuela, y Nancy, que luchó tanto y tuvo tanta paciencia con nosotros para que yo pueda estar acá hoy, contándoles lo que les estoy contando.

Otra cosa que notamos fue que los abuelos no se conocían y vivían en la misma cuadra. Entonces, pensamos buscar una excusa y armar algo, y decidimos, una vez por mes, porque no nos daba para más, juntarnos y hacer un comedor. Fue antes de venir acá a recibir el premio y fue una experiencia muy linda. Me acuerdo de que primero nos costaba un montón que los abuelos fueran los domingos, porque algunos no pueden caminar, y a los discapacitados los teníamos que subir nosotros mismos. Los primeros domingos no participaban. Después, con el tiempo, eran las 10 de la mañana y el abuelo ya estaba esperándote y si llegábamos 10 y media, nos decían: “¿Por qué, no era a las 10?” Se enojaban porque no llegábamos a horario.

Nosotros teníamos un sueño, porque no teníamos nada. Todo lo habíamos conseguido nosotros: las cucharas, los vasos, todo. Y teníamos el sueño de que el abuelo pudiera tener algo. No queríamos

que terminaran en un asilo... Me acuerdo de que Mario dijo: "Ni los animales merecen estar encerrados. Un ser humano no se merece estar encerrado, tiene que ser algo en donde se sientan libres y sientan que eso es de ellos."

Genusso siempre decía: "No pierdan la esperanza, algún día se va a dar, ustedes tienen que soñar", hasta que un día vino a una reunión de jóvenes -en las que ya participaban los abuelos porque queríamos que vieran cómo organizábamos todo, que opinaran- y dijo: "Chicos, ¿saben que tenemos que ir a Buenos Aires?". Y todos nos quedamos helados. "¿Cómo?" No nos contó mucho. "Lo que pasa es que salimos finalistas en el Premio Presidencial Escuelas Solidarias". Todos estábamos re contentos y todos queríamos venir.

Ese día se hizo un sorteo y salí yo -que nunca había ganado nada-, y mi compañero Cristian, y vinimos acompañados de las maestras, Nancy y María Elisa. Esa vez vinimos en avión. Fue la primera vez que subía a un avión, y del miedo, casi la mato a la pobre Nancy. Esa experiencia no me la voy a olvidar nunca. Hoy vine sola, sin nadie. Eso se lo agradezco también a Nancy, y a la gente que he conocido.

Llegamos acá, a un lugar inmenso, una experiencia nueva para mi vida estar en Buenos Aires, que sólo había visto por tele. Jamás, jamás, hubiera pensado que iba a esta ahí.

Cuando estaban por dar los premios yo pensé "soy la yeta, seguro que no salimos". Yo era muy negativa. Eso ya no lo tengo más, porque esa desconfianza que tenía como persona, hoy por hoy, a los 22 años, ya no la tengo. Gracias al grupo, gracias al proyecto y gracias a la gente que confió en mí y me sacaron todos los miedos,

Y, de repente, nos nombraron: "Los ancianos y los jóvenes" y yo estaba chocha.

Recibimos el diploma y, al otro día, teníamos que exponer. Estaba muy nerviosa, porque todos presentaban cosas y yo no tenía nada. Subí a la mesa y no sabía qué decir. Me acuerdo que Nancy me dijo, como ahora, antes de venir, "vos contáles tu experiencia, lo que sos y lo que vivís todos los días de tu vida, en tu casa, en tu barrio y en la calle". Así que conté eso sin mirar a nadie- ahora hasta puedo mirarlos- y cuando levanté la cabeza vi que la gente estaba levantada y aplaudía, y yo no me había dado cuenta, porque estaba conectada con la foto de los abuelos.

Después, los chicos del Colegio Carlos Pellegrini nos dieron la sorpresa de donarnos su premio, sus 5000 pesos. Era para hacer el centro de día que nosotros soñábamos, que hoy está funcionando y que lo manejamos nosotros, los jóvenes, y los abuelos. Los abuelos se apropiaron de ese lugar, pueden tener una huerta, un espacio donde una abuela pueda ir y cocinarse comida, adonde pueda tejer, un lugar que sientan que es suyo, su casa y que lo puedan compartir con otros. Hoy existe, gracias al Premio y a la donación del Carlos Pellegrini. Nunca me voy a olvidar de eso y se los agradezco siempre en nombre de todo el grupo.

Creo que el proyecto fue un nombre, para mí fue una excusa, un nombre escrito en el papel, porque los que trabajaron ahí fueron los maestros, que lucharon y nos aguantaron un montón de cosas.

Y, como les dije, antes del año 2000 yo demoraba dos horas en ir a pagar la luz o a pedir azúcar. Demoraba dos horas en pensar cómo decirle a la vecina "dice mi mamá que le preste un poquito de azúcar" y hoy puedo coordinar un grupo de 15, de 20, de 30 jóvenes, y salir a pelear por lo que ellos

quieren. Este sábado se va a hacer “La fiesta de la primavera” en el barrio 10 de diciembre. Yo pude salir a convencer al barrio entero de que colabore y confíe en nosotros, los jóvenes, que aporten un poquito de harina, levadura, para que ese día las mamás del barrio hagan tortas fritas. Yo antes no me animaba a salir ni a la esquina. Creo que eso es lo más rico que tengo. Y quiero decirles gracias a todas las personas que confiaron en nosotros, a la red, que les dio la confianza a los jóvenes que presenté. Yo ahora les enseño a los jóvenes, les transmito mi experiencia para que puedan lograr lo que yo estoy haciendo ahora.

Tengo tantas cosas que me han cambiado en la vida que lo único que les digo es que más allá de la plata o del estudio lo mejor que te puede pasar en la vida es que te reconozca un chico, un adolescente, un abuelo. Que un abuelo venga y te reconozca como nieta y te abraze y que un joven te diga “gracias, chabona”.

Capítulo V.

Panorama del aprendizaje-servicio en el mundo

V.I. - El aprendizaje-servicio en Europa y Estados Unidos

Escuela y servicio comunitario en Alemania y otros países europeos

Dr. René Bendit

Introducción

Distinguidos organizadores del Seminario Internacional, estimadas y estimados colegas:

En primer lugar, unas palabras de agradecimiento por la invitación de la Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo del Ministerio de Cultura y Educación a participar de este Seminario Internacional sobre "Educación y Servicio Comunitario", que tanto desde el punto de vista de la temática en discusión como de las ponencias anunciadas en el programa, promete resultados altamente interesantes para aquellos que intentamos experimentar e innovar cualitativamente tanto en las áreas de competencia de los sistemas educativos formales como en aquellas del trabajo juvenil.

Particularmente interesante parece el desafío planteado, de vincular el tema del aprendizaje social con el instrumental en un contexto de servicio social y comunitario, y todo ello como parte del quehacer "normal" y cotidiano de la escuela, es decir, la introducción de estos saberes en los currículum o programas de estudio.

Como bien se sabe, no es ésta una tarea sencilla. El sistema educacional, en la medida que ha ido diferenciándose funcionalmente como sub-sistema social especializado y la escuela, como institución en la que dicha diferenciación se concretiza en términos de procesos formalizados de socialización y transmisión de saberes, de evaluación y selección y finalmente de alocación de los que pasan por ella, en el mercado de trabajo o en los estudios superiores, paradójicamente ha tendido a cerrarse a su entorno social y ambiental, organizando y estructurando sus programas de estudio y sus actividades, más que nada de acuerdo a las estructuras de las disciplinas científicas, más que en relación a saberes vinculados a situaciones existenciales de los educandos.

De este modo, la escuela se ve obligada a incorporar, en una carrera casi nunca ganable, los saberes acumulados en las diferentes áreas del quehacer científico, filosófico y cultural al programa de estudios, para reproducirlos luego, en el marco de la clásica relación "educadores-educandos", tan criticada por el recientemente fallecido y gran educador latinoamericano P. Freire.

Desde esta perspectiva, más bien tradicional, que sigue imperando en la mayoría de los sistemas educativos del mundo, no solo se inhibe la vinculación de la escuela y de los involucrados en ella con "la vida real" sino que además se impide que el conocimiento obtenible en la escuela deje de ser un cúmulo de saberes teóricos y parciales para convertirse en un proceso integrador y participativo de investigación-acción entre maestros-alumnos y alumnos-maestros, cuyo punto de partida se encuentre en las situaciones experienciales y vitales, es decir en los "mundos de la vida" de los participantes del proceso formativo.

Hablar sobre estos temas dentro del marco del tiempo disponible, exige por un lado, el concentrarse en algunas dimensiones y aspectos de esta problemática y, por el otro, una contextualización del marco social y cultural en que ello son tratados. Para el tema que se me ha propuesto -la vinculación entre escuela y servicio comunitario en Alemania y otros países europeos- ello implica una serie de cuestiones a encarar, así por ejemplo:

- La contextualización de la relación escuela-servicio comunitario, en el marco de los cambios tecnológicos, sociales y culturales por los cuales están pasando la mayoría de las sociedades capitalistas avanzadas de la Unión Europea, y en el cual les toca crecer a las nuevas generaciones de niños y jóvenes.
- En segundo lugar, y en estrecha relación con lo anterior, es necesario considerar que la disposición al servicio comunitario y al voluntariado es fundamentalmente un tema juvenil. Desde esta perspectiva no sólo se hace necesario definir el perfil juvenil actual en estas sociedades, es decir, qué exigencias les plantea a los jóvenes el vivir y crecer en ellas, sino que además implica tratar de identificar el tipo de motivaciones y el grado de disposición de los jóvenes europeos actuales a participar de lo social y a involucrarse en tareas sociales y/o comunitarias.

A manera de ejemplo nos centraremos aquí en datos provenientes de estudios recientes realizados al respecto en Alemania, pero cuyos resultados en parte pueden extrapolarse a la juventud de otros países del ámbito europeo comunitario.

Entrando ya más centralmente a nuestro tema, se hará necesario el reconocer la existencia de tradiciones educacionales bastante distintas entre los diferentes países europeos, en el marco de las cuales se insertan las definiciones conceptuales, así como las prácticas educativas referidas al aprendizaje-servicio y al servicio comunitario. En el contexto de esta reflexión y a manera de ejemplo, presentaremos, algunas experiencias concretas de educación formal e informal para el servicio social y comunitario, de trabajo socioeducativo en y fuera de la escuela y de trabajo juvenil desarrollado por las Asociaciones Juveniles en cooperación con la escuela. Finalmente, presentaremos someramente los programas de servicio voluntario post-escolar (en ellos participan más que nada egresados de la educación secundaria), tales como el “servicio social voluntario” y el “servicio ecológico voluntario”.

Dado lo limitado del tiempo y espacio disponible, sólo podremos desarrollar, o mejor dicho insinuar, algunas características de estas modalidades socio-pedagógicas, así como plantear algunas preguntas y aspectos problemáticos que su realización conlleva.

Cerraremos esta presentación con algunas conclusiones y reflexiones generales sobre el rol y las posibilidades de fortalecimiento de este tipo de estrategias educativas en el contexto de la educación formal e informal.

I. Infancia y juventud en la sociedad post-industrial

Crecer en una sociedad post-industrial europea, por ejemplo en Francia, Gran Bretaña, la República Federal de Alemania o España, significa para niños y jóvenes, hoy en día, crecer en una sociedad caracterizada por el cambio constante, por la modernización tecnológica y social y por el desarrollo avanzado hacia una sociedad de servicios.

Entre las consecuencias más estudiadas de estos cambios se encuentran los procesos de *individualización*, *pluralización* y *diferenciación social*. A ellos nos referiremos a continuación.

En el contexto de los procesos de globalización, regionalización y dualización social que marcan el carácter de muchas de las sociedades de la época en que vivimos, las categorías centrales que permiten hacer comprensible el cuadro en el cual los niños y adolescentes de hoy crecen y perciben las demandas y posibilidades concretas que se les plantean en la sociedad postmoderna (en los contextos familiar, escolar, de formación profesional y en el trabajo), son las de individualización y pluralización o bien de diferenciación social.

A estas categorías podrían sumársele los conceptos de *empobrecimiento social* y de sociedad multicultural o *multiculturalidad*.

Si bien no podemos discutir aquí en detalle las características y las consecuencias que producen sobre las sociedades centrales los procesos y fenómenos implícitos en las categorías mencionadas, sí es necesario y posible señalar algunos aspectos que determinan de manera relevante la situación infanto-juvenil actual.

2. La realidad infanto-juvenil en Alemania: desafíos del cambio social para la familia, la escuela y el trabajo juvenil

2.1 Desarrollo demográfico y empobrecimiento social

Los niños necesitan a otros niños. Este simple hecho es confirmado, una y otra vez, en todos los trabajos sobre teoría de la socialización y en todas las investigaciones empíricas. Pero, ¿encuentran los niños hoy en día todavía suficientes niños para poder desarrollar su sociabilidad y afectividad, vivir amistades, poder adquirir, dentro del contexto de relaciones sociales y de interacciones con niños de su misma edad, las experiencias y competencias sociales que posteriormente también serán relevantes en el proceso de socialización e inserción profesional y social?

El porcentaje de niños en la población total de Alemania, pero también en otros países, viene disminuyendo continuamente desde fines de siglo. Cada vez más niños alemanes (sobre todo de la clase media) se crían como hijos únicos

La tasa decreciente de natalidad no sólo preocupa a los responsables de política social y a los organismos encargados de los seguros de pensiones, sino también a los investigadores de familia, infancia y juventud.

En esta discusión sobre las consecuencias de la involución demográfica se habla, entre otros temas, de los niños que crecen solos, sin hermanos y que se ven obligados a establecer individualmente sus contactos sociales, debido no solo a la falta de hermanos sino que también de grupos vecinales de amigos, convirtiéndose así en pequeños "managers" del tiempo que deben o quieren dedicar a tales relaciones privadas y a sus citas en clubes, cursos, etc. (Herzberg, loc. cit., pág. 5).

De hecho, el grupo vecinal de compañeros de juego, cuya existencia para la mayoría de los niños de las generaciones anteriores era algo natural y corriente, ya no se encuentra con frecuencia en

nuestros días. Lo que en cambio sí se dan son flojas “redes sociales” (Krappmann/Oswald, 1989), de las cuales surgen parejas individuales de niños que se encuentran por las tardes para hacer algo en su tiempo libre, antecedendo casi siempre a este encuentro la concertación de una cita expresa.

No cabe duda de que los niños de hoy se ven obligados a demostrar independencia a la hora de entablar contactos sociales y organizar sus actividades. Si acaso de esta manera llegan a ganar autonomía individual o a convertirse en individualistas asociales, es una cuestión ciertamente controvertible.

Desde este punto de vista, una reflexión sobre formas organizadas en particular al interior del contexto escolar de desarrollo del aprendizaje social y de la solidaridad adquiere particular significación en la medida que significa dar una respuesta a uno de los problemas centrales implícitos en los procesos de cambio social, en sus consecuencias sobre la socialización infantil y la educación formal en la sociedad capitalista avanzada o post-industrial.

2.2 Modernización social y nuevas demandas educativas

En el marco de los cambios estructurales y sociales que venimos analizando, se le plantean tanto a la familia como a la escuela y a las instituciones educativas del sector informal, en particular aquellas encargadas del trabajo juvenil, una serie de nuevos problemas y demandas educativas a las que deben dar respuesta.

Así, por ejemplo, la incorporación masiva de la mujer al mercado laboral y las exigencias impuestas por la acelerada modernización tecnológica y los cambios en el mundo del trabajo determinan en gran medida nuevas representaciones y diseños de vida por parte de las chicas y las mujeres jóvenes. Los cambios en la organización del trabajo determinados por el desarrollo tecnológico generan nuevas dificultades en la transición de la escuela a la formación vocacional y al empleo y a la vez condicionan una educación familiar y escolar centrada en valores distintos de los tradicionales.

Todo ello se traduce en una serie de nuevas exigencias educativas a ser superadas, tanto al interior de la familia como de la escuela.

2.2.1 Incorporación de la mujer al trabajo: nuevos diseños de vida y nuevas demandas educativas

La incorporación masiva de la mujer al mercado laboral y los consecuentes cambios del rol femenino tradicional generan no sólo cambios en el diseño de vida de las mujeres jóvenes, sino que además exigen nuevas formas de cooperación intra-familiar (formas “negociadas” de distribuir tareas y obligaciones) y de la familia con la escuela, con una mucho mayor incorporación de los padres a las tareas de socialización.

Con los cambios que se están produciendo en el diseño de vida de las muchachas y de las mujeres jóvenes (cuyos planes futuros apuntan no sólo a seguir una carrera vocacional o académica, sino que también a ejercer las profesiones aprendidas, y a combinar esto con la formación de una familia propia), la escuela se ve obligada a generar condiciones de aprendizaje social, tanto en los varones como en las mujeres, que se correspondan con la revisión de los estereotipos tradicionales. También en relación a este fenómeno es posible imaginarse un papel activo de la pedagogía social en la escuela.

También el aumento del número de niños que crecen siendo educados sólo por sus madres -cuya situación económica, de por sí, las obliga a la asunción de una ocupación remunerada-, generan en la escuela, al igual que en otras instituciones (como guarderías, parvularios, instituciones pre-escolares, etc.) una nueva demanda.

Ello implica también para la escuela la necesidad de pensar nuevas fórmulas de cuidado integral de sus alumnos, ya sea a través de escuelas de tiempo completo, de la organización de "nidos escolares", de almuerzos escolares, de apertura de la escuela a la comunidad y sus instituciones de cuidado infantil y de ocupación del ocio. Esta situación obliga a la escuela a reformularse sus propios objetivos y orientaciones pedagógicas, lo que se revierte en la necesidad de vincular más estrechamente las tareas de socialización-formación con las de instrucción y orientación.

También aquí se fundamenta un trabajo socio-educativo y de educación comunitaria al interior de la escuela en el cual la educación para la solidaridad ha de jugar un papel muy importante.

2.2.2. Dificultades en la transición de la escuela al trabajo

Los cambios producidos en el mundo del trabajo (que exigen nuevas competencias y calificaciones a los egresados del sistema educacional y que hacen más difícil la transición escuela-trabajo), también ejercen sus efectos sobre la escuela y generan nuevas demandas en el plano socio-educativo. Lo mismo sucede con las crecientes dificultades de absorción de los egresados del sistema educacional por un mercado laboral cada vez más problemático.

Desde mediados de los años setenta se hace observable no solo una tendencia a la desocupación prolongada de los jóvenes, sino también de incapacidad del sistema ocupacional de responder adecuadamente a sus expectativas vocacionales.

Se produce pues así la contradicción de que mientras, por un lado, la obtención de calificaciones escolares cada vez más altas se convierte en requisito indispensable para superar con éxito el paso al mundo del trabajo, dichos certificados están cada vez menos en condición de garantizar el estatus profesional y social perseguido por los jóvenes a partir de los valores transmitidos (e internalizados) durante los procesos de socialización primaria y secundaria.

Esta contradicción tiene efectos de "retroalimentación" sobre las escuelas, especialmente sobre la motivación de los jóvenes y adolescentes, ya que las exigencias de rendimiento dejan de ir acompañadas, como en el pasado, de oportunidades claras de desempeño profesional en el futuro.

¿Cómo reacciona o ha de reaccionar la escuela en el futuro ante este desafío? ¿Cómo enfrentarse al hecho de la desvalorización de los certificados y las legitimaciones educativas sin cuestionar todo el sistema educacional en su conjunto? ¿Cómo preparar a los jóvenes para la "moratoria" prolongada que les espera?

2.2.3. La Integración de niños pertenecientes a minorías étnicas y de discapacitados

En casi todos los países europeos es posible constatar la presencia en la sociedad, y por tanto también en la escuela, de niños pertenecientes a grupos étnicos minoritarios: ya sea hijos de trabajadores emigrados de los países del Sur de Europa, ya sea niños refugiados provenientes de zonas en conflicto

bélico (como de la ex Yugoslavia; el Kurdistán Turco o de países del así llamado Tercer Mundo, así como miembros de otras minorías étnicas, como el caso de los gitanos en España).

Lo que tienen en común estos niños -y ello se refleja fundamentalmente en el interior de las escuelas- es su situación de desprivilegio social, lo que sumado al problema de su discriminación por parte de las "mayorías", conduce generalmente a una situación de doble marginalización.

En estrecha relación con este problema se le plantea a la escuela la necesidad de superación de la discriminación y marginación en que viven actualmente los discapacitados físicos y psíquicos, generalmente segregados en escuelas "especiales".

Desde el punto de vista organizativo y pedagógico, se plantean en relación a estos alumnos desafíos similares a los referidos a la integración de aquellos pertenecientes a otro tipo de minorías. La exigencia de individualizar y diferenciar la enseñanza, no solo al interior de cada escuela sino también en cada clase, vale tanto para los unos como para los otros. Lo mismo sucede en relación a la necesidad de orientar el quehacer educativo, mucho más que hasta ahora, hacia los postulados y métodos de la pedagogía social.

2.2.4 El problema de las drogas y otras dependencias

En estrecha relación con los efectos de la modernización y el cambio social sobre los sectores más desprotegidos de la población, se plantea hoy en la mayoría de los países europeos, el problema del tipo de reacción -preventiva o curativa- a desarrollar frente al aumento de las tóxico-dependencias en los adolescentes y su creciente introducción al ámbito escolar.

Desde el tabaco al alcohol, desde los barbitúricos a los opiáceos, desde las dependencias de nuevo orden (juegos electrónicos, por ejemplo) a las vinculadas a medicamentos, nos encontramos con un ámbito muy amplio de problemas y manifestaciones sociopatológicas concomitantes (violencia y agresividad de adolescentes contra adolescentes o niños, delincuencia infanto-juvenil) frente a las cuales la escuela tradicional generalmente se ve impotente.

¿Qué papel puede cumplir en esta dimensión la acción sociopedagógica al interior y fuera de las escuelas? Es posible que todos los problemas hasta ahora formulados sean enfrentados sólo por el personal docente clásico (maestros, psicólogos educacionales, orientadores profesionales, etc.), o es necesario que los aportes teórico-prácticos de una disciplina relativamente nueva, como la sociopedagogía, que se ha desarrollado fundamentalmente fuera del ámbito escolar, sean también considerados al interior de éste?

3. Cambios valóricos y de estilos educativos: consecuencias sobre las actitudes pro-sociales y la disposición al compromiso

En las secciones anteriores analizábamos el impacto de la involución demográfica sobre la estructura familiar y sobre las consecuencias que ello tenía, en términos de empobrecimiento de las relaciones sociales de los niños. Discutíamos además el impacto que la modernización y el cambio social ejercían sobre la escuela.

A estas transformaciones de la estructura familiar y escolar debemos sumar aquellos cambios valóricos que se traducen en cambios en los estilos educativos, tanto al interior de la familia como en la escuela, lo que no deja de tener consecuencias importantes para la conducta social y la disposición al compromiso y la participación de los jóvenes. Así, por ejemplo, mientras en el año 1951, para un 25 % de la población adulta, "obediencia" y "sumisión" aún eran los objetivos educativos más relevantes, en 1983 estos objetivos solo seguían teniendo validez para el 9%. A la inversa, el objetivo de educar para la "autonomía", la "independencia" y la "libre voluntad" pasa de obtener un 28% de acuerdo en 1951 a un 49% en 1983.

Transformaciones valóricas como las comentadas también tienen lugar en la escuela. En ella se ha ido reduciendo la distancia autoritaria entre profesores y alumnos enormemente, surgiendo lo que Fend ha denominado una "cultura de relaciones sociales y formas de conducta igualitaria" (Fend 1988, p. 142c.). Objetivos educativos: como el orden y la disciplina, los "buenos modales" y el respeto, también en la escuela han perdido en significación, mientras que a la inversa, objetivos como "capacidad de juicio independiente", "independencia personal" y "autoestima" (conciencia del propio valer) han ganado enormemente en significación (Meulemann, 1984).

Estos y otros datos obtenidos de estudios más recientes permiten afirmar que tanto los padres como la escuela valoran actualmente, sobre todo, la educación hacia la independencia personal, es decir la autonomía y la propia competencia de acción. Estas son vistas como las pre-condiciones óptimas para progresar en una sociedad de logro altamente individualizada y competitiva. Es por ello que tienden a relativizar valores más tradicionales como la humildad, la disposición al sacrificio, el control de las propias necesidades y la sumisión.

Es obvio que estos cambios en los estilos educativos no han quedado sin efecto sobre las actitudes, valores y motivaciones de los jóvenes, entre ellos aquellos referidos a la pro-socialidad y la disposición para el servicio social voluntario.

Los antiguos valores como "amor al prójimo" y "vocación de servicio" parecen quedar superados por estos desarrollos.

Ello necesariamente debe llevar a las instituciones educativas, políticas y sociales a preguntarse, si hoy y en el futuro inmediato, siendo otras las expectativas sociales y los motivos personales que impulsan a los jóvenes a la participación, no deberían también ser otras las formas y las posibilidades de participación real que la sociedad ofrece para dar una verdadera respuesta a tales necesidades?

La consideración de los fenómenos de pluralización e individualización de las formas de vida debería jugar en ello un rol muy importante.

3.1 El perfil juvenil actual: orientaciones valóricas y pro-socialidad

Según datos del recientemente presentado 12º Estudio SCHELL: "Juventud 97: Perspectivas de futuro-compromiso social. Orientaciones políticas" (1997), realizado mediante una muestra representativa (2.100 entrevistas) de jóvenes alemanes entre 12-24 años y acompañado de 60 entrevistas en profundidad y 19 "retratos biográficos"

- Ser joven en 1997 ya no es una prolongación despreocupada de la infancia. Ya como estudiantes secundarios los jóvenes de hoy se sienten amenazados por el problema del desempleo... Estando en principio dispuestos a comprometerse social y políticamente, les faltan organizaciones y estructuras que consideren adecuadas, es decir, con las cuales puedan identificarse y con las cuales puedan generar cambios efectivos. Es por ello que se identifican y mantienen vinculados por largo tiempo a sus propios estilos y subculturas juveniles, las cuales siguiendo una tendencia social generalizada, se hacen cada vez más difusas y flexibles...

Las interpretaciones en boga respecto de sus comportamiento y actitudes, que los consideran “apolíticos”, “exageradamente individualistas” y “egoístas”, no corresponden a la realidad juvenil actual, que si bien muestra formas de solidaridad y compromiso social y político acordes a un diseño de vida individualista (con gran significado de la subjetividad), a la vez contiene representaciones e ideas muy precisas respecto a determinados objetivos sociales a conseguir. (Schell, 1997).

Como puede verse, para la generación de jóvenes alemanes actuales, a pesar del hecho de que la crisis del mercado laboral ha pasado a formar parte del centro de sus preocupaciones, la significación del grupo de pares, la pertenencia a sub-culturas juveniles y el compromiso por una causa que consideren justa y que permita una participación directa y auto-determinada, siguen siendo los rasgos distintivos en lo que a actitudes sociales y orientaciones valóricas se refiere. Este resultado es extrapolable a la juventudes de los demás países de la Unión Europea.

3.1.1 Orientaciones valóricas y disposición a la participación

Desde una perspectiva juvenológica, una reflexión sobre actitudes pro-sociales, es decir sobre solidaridad de los jóvenes y participación social y comunitaria no debe sólo considerar los cambios sociales y las nuevas demandas educativas a que hacíamos mención anteriormente, sino que además debe basarse en el conocimiento empírico de la subjetividad juvenil, en particular la existente en relación a aquellas orientaciones valóricas de los jóvenes vinculadas al interés por lo “social”, es decir su disposición y motivación a participar en la vida social, cultural y política y a comprometerse solidariamente con su medio.

Al respecto presentaremos a continuación algunos datos extraídos de diferentes investigaciones realizadas en Alemania Federal, lo que nos permitirá identificar algunas tendencias centrales en este plano.

Así, por ejemplo, a mediados de la década de los '80, la encuesta EMNID constataba que el 40% de los jóvenes alemanes entrevistados manifestaba tener la impresión de tener que hacer algo más por lo social, pero al mismo tiempo de sentirse inhibidos en ello, ya sea por falta de tiempo (debido a otras obligaciones, fundamentalmente escolares), o por “inseguridad personal” (Emnid, cit. por Fink, 1985, p. 24).

De acuerdo a estimaciones de finales de los 80 -bastante concordantes con las cifras actuales- cerca del 15% de los jóvenes entonces entrevistados desarrollaba alguna forma de compromiso social o de acción solidaria. Los datos de otro estudio de la época, el “Jugendkompass” de 1989 mostraban que casi el 70% de los entrevistados encontraban “muy importante” el comprometerse en actividades

dirigidas a la "superación de situaciones sociales problemáticas" y no sólo en aquellas de "ayuda al prójimo" (caritativas). Ya entonces, en el contexto de la discusión sobre el cambio valórico: del "materialismo" al "post-materialismo" (Engelhard), estos datos se interpretaban como parte de una escala valórica en la que, además del valor central de la "autorrealización", jugaba un papel muy importante el "valor de uso" tanto de las instituciones como de las relaciones sociales (Munchmeier, 1990). Con el concepto "valor de uso" de lo social se buscaba significar aquella tendencia observable en los jóvenes de la postmodernidad, de percibir los contactos y situaciones sociales, así como las instituciones y profesionales de lo social, desde una perspectiva "utilitaria" pero no "utilitarista".

En otros términos, las relaciones sociales, así como la institucionalidad propia del Estado de Bienestar, eran vistas por los jóvenes desde el punto de vista de su utilidad y funcionalidad para la superación de los propios problemas objetivos y subjetivos en su difícil y compleja cotidianidad. Esta tendencia correspondía a la creciente presión ejercida sobre la condición juvenil por la complejización de la dinámica social y económica.

Los resultados del último estudio SCHELL, respecto a la disposición de los jóvenes al compromiso político, social y ecológico van en la misma dirección. Estos muestran, por un lado, una gran disposición al compromiso social y comunitario, y por otra parte indican que los jóvenes sólo se hallan dispuestos a participar allí donde encuentran organizaciones o asociaciones en las que confían, y donde esperan que se produzcan resultados también para ellos satisfactorios, es decir donde puedan reconocer sus propios intereses, problemas y necesidades. Estos datos confirman la interpretación de Munchmeier, en cuanto al "valor de uso" que la participación y el compromiso social deben tener para los jóvenes actuales.

La orientación hacia el "valor de uso" debe pues comprenderse como una estrategia adecuada de superación de los problemas y conflictos que los jóvenes enfrentan a diario en el proceso de integración a la sociedad adulta.

A partir de esta interpretación se puede además concluir que en el área de lo "social-institucional", es decir tanto en la escuela como en el servicio social y comunitario, se hace necesaria una reflexión sobre el aspecto utilitarista del altruismo: las preguntas centrales a responder por las ofertas programáticas de aprendizaje-servicio son las siguientes: ¿qué puede aportarle a un joven la participación y el trabajo voluntario en una determinada actividad social o comunitaria? ¿En qué medida dicha potencial participación puede ser percibida por los jóvenes como un factor importante de su propio desarrollo?

3.1.2 Formas y espacios de participación adecuados

En el plano social, un 71% de los entrevistados afirma estar de acuerdo con "participar de una iniciativa ciudadana", por ejemplo de servicio comunitario (pero sólo un 8% lo hace efectivamente); un porcentaje similar se manifiesta de acuerdo con "trabajar en una actividad para el tercer mundo", (un 4% lo hace efectivamente); el 52% "participaría de un boicot de consumidores", por ejemplo como consumidores de gasolina (el 21% ya lo ha hecho), el 21% estaría dispuesto a "actuar en contra de convicciones falsas (por ej. contra tendencias neo-nazis), incluso si para ello hubiera que ejercer la violencia (un 16% ya lo ha hecho).

Al igual que en estos planos, también en el deporte, en la música y en relación a los grupos ecologistas, los jóvenes tienden más a tener simpatías y a identificarse con determinados grupos y acciones que a ser activos en ellos.

Como también se desprende de otros datos de la misma encuesta, los jóvenes depositan fundamentalmente su confianza en aquellas organizaciones sociales y asociaciones ciudadanas que tematizan problemas del futuro de la sociedad y por lo tanto de gran significación para ellos mismos, como por ejemplo los grupos ambientalistas o ecologistas (68% les “tiene confianza” o “mucha confianza”), las organizaciones de derechos humanos (51%) y las iniciativas ciudadanas locales, de barrio u otras (37%). Sin embargo, como hemos visto, la pertenencia real a dichos grupos es bastante baja: solo entre un 3% y un 4% de los entrevistados pertenecía a una organización ecologista o a una de derechos humanos. Menos del 1% a una iniciativa ciudadana.

Resumiendo, si consideramos el conjunto de las actividades sociales o de bien común en que los jóvenes dicen participar, nos acercamos a una proporción similar a la detectada por EMNID en 1985. Desde el punto de vista cuantitativo, pues, no parecen haberse producido cambios significativos en la última década en lo que a actitudes pro-sociales y participación real se refiere.

3.2 Condiciones necesarias para participar

Interrogados sobre “presuntas condiciones” de un posible compromiso social, político o “ambientalista”, los jóvenes ponen de manifiesto aquellos valores post-materialistas vinculados a la individualización y la autorrealización de que ya hablábamos anteriormente:

- debo poder participar en la toma de decisiones y en particular en relación a aquellas actividades que vaya a desarrollar;
- que pueda incorporar y realizar en esa actividad mis propios intereses, capacidades y habilidades;
- que el objetivo formulado se pueda alcanzar de manera más o menos adecuada, son las respuestas más frecuentes.

Mientras que la “orientación hacia el objetivo” y la “eficiencia” es particularmente importante para los mayores de 15 años, aspectos tales como el que “participen los amigos”, “que sea algo distinto de lo que hago en la escuela”, “que nadie me haga prescripciones”, son especialmente importantes para los menores.

En este mismo encuadre post-materialista, el estudio muestra, que el “valor de uso” de la motivación a participar manifestada por los entrevistados sí tiene fundamentalmente una connotación pro-social: aspectos “materialistas”, como por ejemplo el “recibir una remuneración” o una “indemnización en tiempo libre”(de la escuela) como pre-requisito para participar; asumen un carácter totalmente subordinado. Además los jóvenes manifiestan unanimidad de opiniones en cuanto a que el compromiso que se asuma deba “producir placer”. El término “placer”, en este caso, no significa la realización de una necesidad hedonista autorreferida, sino la alegría de vivenciar la propia efectividad del actuar, del lograr “poner algo en movimiento” (de modificar algo), ya sea al interior de un partido político, ya sea en el sindicato, la iglesia o en la unidad de bomberos voluntarios. Placer significa además el hecho de tener éxito en lo que uno o una se ha propuesto.

Estas experiencias de éxito, según los jóvenes, "abren las ganas" y estimulan para seguir actuando y participando. El estudio SCHELL que comentamos muestra que la supuesta contradicción entre "utilidad social o comunitaria" (actitudes altruistas o pro-sociales) y "utilidad personal" del compromiso social, casi no existe o es menor y menos problemática de lo que se piensa. Así, por ejemplo, no es raro encontrar, que sea un hobby privado (afición) el que conduzca o allane el camino hacia el compromiso social o comunitario. A la inversa, la participación en un servicio o actividad comunitaria está al servicio de la configuración de lo individual, por ejemplo del propio desarrollo biográfico, tanto en el "aquí y hoy", como en relación al futuro.

En otros términos, el compromiso con la comunidad, por ejemplo a través de una participación en actividades vinculadas al "Servicio Social Voluntario" o al "Servicio Ecológico Voluntario", puede abrir las puertas, a un futuro estudio vinculado a estas áreas y, a través de él, a una futura carrera profesional.

4. Nuevas respuestas: educación formal y trabajo juvenil

¿Cómo responden la escuela y las instituciones responsables de la educación extra-escolar, en particular las Asociaciones Juveniles, frente a estas nuevas demandas educativas y a las disposiciones y nuevas formas de participación social y comunitaria implícitas en el cambio social y valórico que hemos venido describiendo? ¿Qué nuevas disciplinas educativas y qué métodos de trabajo se han ido desarrollando en Alemania y otros países europeos, tanto al interior de la escuela como en su entorno, para capacitar a las nuevas generaciones en el proceso de superación constructiva de los problemas y demandas que traen consigo dichos cambios? ¿En qué medida han buscado estas instituciones nuevas fórmulas de "aprendizaje-servicio" y experimentado con modelos de participación y servicio comunitario?

4.1 La Educación Comunitaria (Community Education)

Como se planteara en la introducción a este trabajo, la relación entre escuela y aprendizaje-servicio o "educación comunitaria" en Europa se orienta de acuerdo a tradiciones pedagógicas y socio-pedagógicas muy distintas. El concepto de "community education" o "educación comunitaria" es, hoy por hoy, una especie de etiqueta, bajo la cual se subsumen diferentes e interesantes movimientos de reforma educativas y pedagógicas.

Estudios realizados en Inglaterra (Lovet, 1980; 1983) en relación a los conceptos y contenidos pedagógicos de la "educación comunitaria", así como sobre el trabajo de las escuelas que siguen estos objetivos en Escocia (Nisbet *et al.*, 1980), muestran que por lo general se pueden distinguir 6 aspectos o elementos básicos que le dan significado a la definición de estas escuelas como centros de "educación comunitaria" o "aprendizaje-servicio":

1. Relaciones de apoyo mutuo entre la escuela y la comunidad
2. Instalaciones compartidas entre escuela y comunidad
3. Un curriculum orientado hacia la comunidad
4. Educación permanente ("lifelong education/learning")

5. Involucramiento de la comunidad en los procesos de tomas de decisiones, administración de las escuelas y

6. Desarrollo comunitario

Nisbet constata que las diferentes escuelas ponen acentos y prioridades muy distintas en relación a cada uno de los puntos mencionados. Para el tema que nos interesa aquí -la escuela y el servicio comunitario- son de particular interés aquellas escuelas que se centran en los aspectos curriculares. En el contexto de un "Curriculum Orientado a la Comunidad" se plantea la cuestión de si los objetivos, contenidos y metodologías propuestas efectivamente conducen a un aprendizaje social de los alumnos orientado a la responsabilidad por los demás y a su participación en la solución de problemas comunitarios o si dicho "aprendizaje-servicio" más bien se limita al área caritativa.

En Gran Bretaña existen actualmente alrededor de 450 escuelas regulares que han asumido esta concepción pedagógica. En determinados condados y comunas se sigue una clara política de apoyo y desarrollo de este tipo de escuelas, por ejemplo en Leicestershire, Nottinghamshire, Devon, Coventry, Walsall, Rochdale, así como también en Escocia y algunas regiones del País de Gales.

En otras regiones son a menudo iniciativas ciudadanas constituidas por padres, maestros, trabajadores sociales, las que apoyándose en la fuerte descentralización del sistema educativo británico y en la autonomía y posición fuerte de los directores de escuela, deciden el que "su" escuela comience a trabajar como "Community School/College". Una de las aspiraciones centrales de este movimiento (que en Gran Bretaña es sostenido por diferentes iniciativas e instituciones, como por ejemplo "Community Schools", "Community Colleges", "Open Universities", clubes juveniles, Centros Comunitarios, etc.) es el de reconstruir la unidad de dos esferas de experiencia (y de aprendizaje) que con el correr del tiempo se han ido separando fuertemente: la de las realizadas al interior de las instituciones de educación formal y la de las que se efectúan en el barrio, en la comuna o la región.

Es por ello que el objetivo principal de la "educación comunitaria" sea el de abrir la escuela a los padres y a otros adultos del entorno inmediato, y con su ayuda integrar la cotidianeidad al trabajo escolar. De lo que se trata, en este caso, es no reducir la participación de los padres a un trabajo "organizacional" ni de percibir al vecindario como extraños a la escuela, sino integrarlos al quehacer pedagógico, en calidad de "legos" con experiencia vital y con pericias específicas en diferentes áreas del saber y del saber hacer.

Se trata de estimular y apoyar diferentes ofertas formativas desarrolladas por estos "expertos" en su tiempo libre y que puedan ser de interés tanto para ellos mismos como para los alumnos. Un segundo objetivo, en este contexto de apertura de la escuela a la comunidad, es el de transformarla en un centro barrial, social y/ o comunitario en el que puedan participar y desarrollar actividades diferentes grupos etarios y sociales.

Desde la perspectiva de los alumnos, la apertura de la escuela a la comunidad tiene por consecuencia su inserción en una especie de red de diferentes espacios de experiencia. De este modo, el aprendizaje ya no tiene lugar sólo en la escuela, sino también donde se vive y se actúa. Ello significa que la enseñanza debe organizarse de una manera más vinculada a los procesos que ocurren en la cotidianeidad, debiendo dejar a los alumnos, amplios espacios de participación en los desarrollos locales y regionales.

En el marco de esta inserción de la escuela en su entorno socio-ecológico, se persiguen los siguientes objetivos adicionales:

- a) contribuir a mejorar la calidad de vida de niños, jóvenes y adultos de un determinado sector social (generalmente aquellos que viven en situación desmedrada);
- b) aportar a la reconstrucción o al desarrollo de redes sociales en el vecindario, y
- c) promover el desarrollo de actividades y conductas democráticas de base que contribuyan a superar situaciones generadoras de desigualdad.

Si bien en Inglaterra, la "Community Education" tiene una larga tradición que se remonta hasta mediados del siglo pasado, su dinámica moderna la asume a partir del famoso "Plowden Report" (1967), entre cuyos resultados se constataba:

- la estrecha relación existente entre la pertenencia a una clase social y el rendimiento escolar,
- la influencia de los patrones de conducta de los padres para el éxito en el rendimiento escolar de los alumnos (entre todas las variables investigadas la más relevante), y por lo tanto
- la necesidad de ampliar el conocimiento y el interés de los padres por el quehacer escolar y la educación de los hijos.

Entre las conclusiones más importantes, el Plowden Report recomendaba la institucionalización de las Community Schools (CS), a ser instaladas prioritariamente como "Primary Schools" en áreas sociales marginales o semi-marginales y con especial grado de conflictividad. Estas escuelas deberían permanecer abiertas más allá del horario de clases regular y hacer ofertas orientadas a las necesidades de los alumnos, de los padres y otros miembros de la comunidad.

La implementación de esta recomendación, que incluía además un tratamiento financiero privilegiado de estas escuelas, se inicia en 5 áreas geográficas especiales, denominadas "Educational Priority Areas" (EPAS). Este proyecto piloto a su vez es acompañado de un programa de investigación-acción orientado a la evaluación de los resultados del programa innovador (Midwinter, 1972a, 1972b, 1972c; 1973; Halsey, 1972; Jones, 1978).

Uno de los aspectos más interesantes del trabajo en la EPA consistía en el hecho de que cada una de las escuelas comunitarias participantes podía y debía organizar su propio programa de estudios a partir de la realidad local en que estaba inserta.

La premisa común de todas las instituciones participantes era que la escuela no debería ser solo un lugar de "instrucción" y un punto de encuentro de personas e instituciones comprometidas con el trabajo socio-educativo y el desarrollo comunitario local (barrio) sino que además debía contribuir a un mejoramiento efectivo de las condiciones y calidad de vida de los actores directamente vinculados a ella. Ello debería lograrse a través de la activación y participación de toda la comunidad y en particular de los alumnos y los padres.

A pesar de la existencia de notables diferencias entre las escuelas participantes, tanto en lo que a concepción educacional como en lo que a grados de participación en el desarrollo local se refiere, sí es posible constatar un amplio consenso en relación a los siguientes elementos básicos de su programa de trabajo:

- Involucramiento de los padres (“parental involvement”).
- Currículo basado en las realidades locales (“community based curriculum”).
- Control del quehacer escolar por parte de la comunidad (“community controls”).
- Participación en el desarrollo comunitario (“community development”) (JONES 1978, p. 2).

Siendo a todas estas escuelas común la cuestión del compromiso social y comunitario, sigue siendo muy controvertida la discusión de si la escuela puede y debe contribuir al cambio de las condiciones de vida de sus “clientes” o más bien sólo puede y debe limitarse a una función de “bombero”, es decir a desactivar conflictos en áreas especialmente problemáticas.

Experiencias de educación comunitaria y de aprendizaje-servicio como las hechas en la Primary Community School de Belfield muestran que este tipo de enfoque, a la larga, da excelentes resultados, tanto en relación al rendimiento escolar y al compromiso comunitario de los alumnos como en cuanto a la integración de los adultos en el medio en que viven.

Por otra parte, también es necesario considerar que conceptos educacionales como el descrito exigen una enorme dedicación y compromiso con la comunidad por parte del cuerpo docente. Dicho compromiso generalmente sólo se logra cuando un cierto número de docentes pasan a ser vecinos de la comunidad en que esta inserta la escuela.

Finalmente, las experiencias hechas demuestran que no es deseable ni posible, desde el punto de vista pedagógico, introducir todo lo que sucede en la comunidad al quehacer escolar y que, por el contrario, es más efectivo y factible el apoyar de manera muy selectiva determinadas iniciativas y proyectos que se realizan fuera de ella.

4.2 Trabajo socio-educativo en Alemania Federal

En el caso alemán, el tipo de actividades y aprendizajes que acabamos de describir, clásicamente se han organizado fuera de la educación formal o de manera cooperativa entre la escuela y las Asociaciones Juveniles, pasando algunas de ellas -en particular el trabajo socio-educativo al interior de la escuela- a formar parte del currículum escolar recién en el contexto de la reforma educacional de los años '70.

Ello sucede inicialmente con la introducción de la “Escuela Integral” (Gesamtschule/ Comprehensive School), como modelo experimental en los estados federados de Hesia, Renania del Norte-Westfalia, Hamburgo y Berlín. Esta reforma educacional apuntaba a una escuela que no sólo debía enfrentar las nuevas demandas a las que hacíamos mención anteriormente sino que además debía resolver la contradicción inmanente (y los conflictos que de ella se derivan) entre su función socializadora-formadora y sus funciones de instrucción, selección y alocación.

A partir del postulado de que una educación integrada, sin barreras rígidas entre un nivel educacional y otro y entre la escuela y la comunidad, daría más oportunidades educacionales y profesionales a los alumnos de origen social desprivilegiado, era natural que tal modelo educacional fuese instalado en aquellos distritos y barrios con una población de bajos ingresos y calidad de vida relativamente pobre.

Debido a la necesidad de actividad profesional de ambos padres surge en muchos de estos barrios la necesidad de contar con escuelas de tiempo completo. Debido a esto, un cierto número de escuelas integradas fueron diseñadas con este carácter, lo que ha dado aún mayor motivo para introducir en ellas concepciones o vertientes de actividad socio-educativa.

¿En qué consiste la Acción Socio-Educativa o Pedagogía Social en la Escuela? Si bien no existe aún una conceptualización lo suficientemente fundada de la acción socio-educativa o socio-pedagógica en general, y menos aún de aquella orientada al ámbito escolar, sí existen en las diferentes regiones de Alemania una serie de prácticas innovativas y una intensa reflexión sobre el papel que la socio-pedagogía escolar podría asumir dentro del sistema educacional, una vez que éste reconociera sus aportes y aceptara su acción en términos de igualdad.

En la situación actual es necesario, por tanto, trabajar con algunas aproximaciones que permitan definir y delimitar las características esenciales y el radio de acción de la pedagogía social en el ámbito escolar.

La acción socio-educativa en la escuela (concreción de la pedagogía social en este ámbito), a diferencia de la tarea de formación-instrucción, no se realiza fundamentalmente en base a criterios selectivos, o sea orientada hacia rendimientos cuantificables y medibles periódicamente. Además, la acción socio-educativa desarrollada con alumnos, padres y otros miembros de la comunidad (al interior y fuera de la escuela) tiene por objetivo, al igual que la "community education", el neutralizar las consecuencias negativas de lo que podríamos denominar condiciones de vida, de crecimiento y de socialización difíciles y generadoras de desigualdad en las oportunidades educacionales y vitales.

Es por esta razón que uno de los objetivos centrales de la acción socio-pedagógica en la escuela consiste en la promoción de las actitudes pro-sociales a través de diferentes actividades intra y extra-escolares.

Sobre la base de esta primera aproximación a lo que es la acción socio-pedagógica en general, intentaremos a continuación delimitar someramente los problemas y áreas sobre y en que ya está actuando, tanto en el sector tradicional como en el sector reformado del sistema educacional alemán.

De acuerdo a la experiencia actual es posible definir las siguientes "áreas-problema" como campos de acción específicos de la socio-pedagogía escolar:

- 1) *Trabajo con problemas y conflictos originados en una escolarización dificultosa.*
- 2) *Manejo de situaciones familiares problemáticas.*
- 3) *Trastornos de la conducta social en algunos alumnos : agresividad.*
- 4) *Trastornos e interferencias del rendimiento escolar.*
- 5) *Trastornos sociales y emocionales, como producto de dificultades en la lecto-escritura (Dislexias).*
- 6) *Identificación de las causas y confrontación del fenómeno del ausentismo escolar.*
- 7) *Trabajo con jóvenes que muestran conductas sociales anómicas de tipo intra o extraescolar (delincuencia, contacto con drogas, participación en acciones violentas, etc.).*
- 8) *Trabajos interculturales para la superación de conflictos inter-étnicos y la promoción de actitudes tolerantes y solidarias.*

- 9) *Intermediación en los contactos o conflictos escuelas-padres*: promoción de la participación social de todos los agentes educativos de la comunidad en el desarrollo de las condiciones de trabajo dentro de la escuela y fuera de ella.
- 10) *Asesorías, trabajo en "proyectos" u orientación general*, como contribución a facilitar la transición de los alumnos de la escuela al sistema de formación profesional y al mundo laboral.
- 11) *Apoyo a las prácticas culturales y la organización del tiempo libre (ocio) por parte de los alumnos*, fomentando la creatividad, la autonomía, la sociabilidad, la participación y el compromiso con la comunidad.

Para un trabajo exitoso en estas áreas de acción, la acción socio-pedagógica requiere de una metodología de trabajo distinta a la utilizada en la educación tradicional.

Con el correr del tiempo, y no solo en la RFA, ha sido la misma escuela la que se ha abierto parcialmente a estos nuevos métodos de intervención, información, participación y prevención. Entre ellos se cuenta:

- El trabajo casuístico.
- El trabajo con grupos pequeños cohesionados.
- El trabajo con grupos terapéuticos.
- El trabajo de educación de padres.
- Las actividades compensatorias, de tipo paraescolar con los alumnos (ayudas en los deberes, ayudas a la comprensión de materias, cursos de idiomas, etc.).
- La participación y apoyo a la planificación del tiempo libre.
- La cooperación con los demás profesionales de la educación (dentro y fuera de la escuela), así como con los profesionales de salud física y mental y de protección del menor.
- El *trabajo comunitario*: por ejemplo, la constitución de redes (*networks*) de apoyo a la escuela o la participación activa de los alumnos en proyectos comunitarios, ecológicos, etc.).

Es obvio que no todas estas áreas de acción ni las técnicas y metodologías de acción implícitas en esta descripción han sido o pueden ser desarrolladas simultáneamente en una misma escuela.

4.3 Trabajo Juvenil y Servicio Voluntario

4.3.1 Trabajo juvenil y cooperación con la escuela

Lo que en el ámbito anglo-sajón se denomina actualmente "educación comunitaria" o "aprendizaje-servicio" tiene en Alemania una tradición muy distinta, articulándose estos aprendizajes fundamentalmente en el espacio de la educación informal o extra-escolar.

Como respuesta a los cambios sociales impuestos por la industrialización a comienzos del siglo pasado -en particular el surgimiento de una nueva categoría social denominada "Juventud"- y en estrecha relación con el desarrollo de los modernos sistemas educacionales, se constituyen en Ale-

mania a comienzos de este siglo, particularmente en relación a los jóvenes de las clases "educadas", las así llamadas "Asociaciones Juveniles". Su función era y es fundamentalmente "formativa", buscando originalmente ofrecer a sus miembros espacios de esparcimiento y de utilización creativa del tiempo libre. Entre las tareas que social y legalmente reconocidas que desempeñaron desde sus inicios se encuentran: la educación política, el trabajo juvenil internacional (intercambio juvenil) y la formación cultural, musical y deportiva de las sucesivas generaciones de jóvenes. Estas tareas las han ido desempeñando en espacios de actividad propios y con métodos y prácticas pedagógicas, que la mayoría de las veces contrastan con la praxis del sistema educativo formal.

En función de las limitaciones inmanentes a la escuela y las presiones sociales a que ésta estaba sometida, pero también en función de la propia auto-definición de las asociaciones, que buscaban no dejarse cooptar por la "educación formal", se pensaba que era mejor intentar el desarrollo de una conciencia cívica (y de lo que hoy llamaríamos actitudes pro-sociales) en la nuevas generaciones fuera del ámbito escolar, puesto que el espacio escolar cumplía un rol fundamentalmente de "instrucción", centrado en la transmisión y el aprendizaje cognitivo.

Esta división de tareas que veía en el trabajo de las asociaciones una especie de "contrapunto" a la educación formal, se mantiene hasta el día de hoy, aún si la cooperación entre el trabajo juvenil y la escuela se ha ido haciendo mas estrecha. Las asociaciones juveniles eran y son vistas aún actualmente como espacios de convivencia entre niños y jóvenes, marcos de experiencias vitales y de procesos de aprendizaje autodeterminados y como puntos de partida de una praxis social orientada hacia la "realidad" y no hacia aprendizajes escolares, que en el mejor de los casos, suelen ser simulaciones de la realidad. En dichos espacios, sin embargo, la cotidianidad escolar continua ejerciendo sus efectos, tanto sociales como emocionales. Es en ellos donde las tensiones generadas por o en la escuela pueden ser elaboradas y superadas vivencialmente. Es en ellos donde la escuela y sus actores pueden ser criticados y es allí donde pueden ser movilizados aquellos saberes y habilidades que en la escuela no son reconocidos o aceptados.

A pesar de la creciente complementaridad entre escuela y trabajo juvenil, no pueden dejarse de lado las diferencias existentes entre estos dos ámbitos. Así, por ejemplo, el trabajo juvenil es desarrollado fundamentalmente durante el tiempo libre de los alumnos (es decir durante las tardes o los fines de semana), y tiene lugar de manera auto-determinada, ya sea en el marco de "Casas de Juventud" (municipales), "Clubes Juveniles", agrupaciones políticas juveniles, confesionales o sindicales, así como también al interior de instituciones sociales o culturales. Desde el punto de vista de lo que aquí interesa centralmente -el aprendizaje y ejercicio de actitudes solidarias o pro-sociales- es en el marco de las asociaciones juveniles donde en Alemania, supuestamente, encontraremos mejores condiciones para su implementación. Según diferentes autores, (Böhnisch, 1994; Schefold, 1991), es en este ámbito donde las ofertas educativas pueden "liberarse" de las barreras e inhibiciones que les impone un régimen escolar subdividido en materias (lo que dificulta la realización de proyectos interdisciplinarios) y en objetivos educacionales medibles en cuanto a su grado de asimilación por parte del alumno. Además, las ofertas formativas de las asociaciones juveniles parecerían corresponder más a las expectativas de participación de los jóvenes, en la medida en que son "actuales" en sus contenidos y no se hallan

limitadas por el principio de “neutralidad” política exigido por el Estado a la escuela pública.

A pesar de este contraste entre la praxis pedagógica escolar y la del trabajo juvenil, con el correr del tiempo se ha desarrollado una relación de complementariedad y una coparticipación de ambos en lo que a la socialización de las nuevas generaciones de jóvenes se refiere.

Ello se debe fundamentalmente al hecho de que la expansión de la participación de los jóvenes en el sistema educacional formal, y por tanto al hecho de que el ser joven hoy en Alemania significa más que nada ser alumno o estudiante, ha exigido a la escuela comenzar a considerar más seriamente, tanto el conocimiento psicológico y sociológico acumulado sobre adolescencia y juventud así como las experiencias educativas realizadas fuera de su ámbito. De hecho, en los sistemas educacionales más avanzados, estos saberes están pasando lentamente a formar parte del Currículo.

Por otra parte, la escuela ha tomado conciencia de que el capital cultural y social acumulado en la actividad asociativa contribuye a que los estudiantes se manejen de manera más segura y autónoma en la confrontación de los desafíos que les plantea la educación formal.

A partir de esta realidad, se han ido desarrollando una serie de actividades y “proyectos cooperativos” entre el trabajo juvenil asociativo y la escuela, los que no han quedado sin impacto sobre la “apertura” del programa escolar.

Es así, que con el correr del tiempo, particularmente en los años '70, '80 y '90, en función de las nuevas exigencias y demandas educativas de las que hablábamos anteriormente, la escuela no solo se va definiendo cada vez más como un “espacio de aprendizaje inserto en la cotidianidad” sino que además comienza a experimentar con nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje que trascienden los estrechos límites de la escuela. Es así que bajo formas como “Mancomunidades de Intereses”, “Proyectos de Acción”, “Semanas de Actividad Extra-Escolar”, “Cursos y Actividades de Grupo”, “Enseñanza Centrada en Temas Sociales o de Aprendizaje-Servicio”, etc. la escuela va asumiendo cada vez más aquellos temas y formas pedagógicas que hasta entonces habían sido propias del trabajo juvenil. Es en este contexto que la escuela comienza a abrirse a problemas como, por ejemplo, la desigualdad de oportunidades educacionales, la pobreza, la marginación, la situación de los ancianos, la de los inmigrantes, la contaminación ambiental y la solidaridad con el “tercer mundo”. Sin embargo, en la mayoría de los casos, es decir de los Estados Federados, ello no lleva a que el aprendizaje de la solidaridad y del compromiso, en términos de educación para el servicio social o comunitario, pasen a formar parte de los planes de estudio escolares, es decir del Currículo.

En el marco de estos desarrollos, la cooperación entre escuela y asociaciones juveniles ha ido asumiendo nuevas formas. Si en un principio ellas se basaba en una colaboración entre la escuela y las asociaciones deportivas o entre ésta y las asociaciones musicales juveniles, hoy en día la coparticipación de la escuela con muchas otras asociaciones en proyectos ecológicos y sociales, en la realización de festivales juveniles (que a menudo apuntan a la formación de una conciencia ciudadana crítica: por ej. “Rock contra el Racismo”), “Feria de los inventos” y encuentros informativos sobre temas de relevancia social son los que dan la tónica. Al mismo tiempo se puede constatar, que si bien la relación entre escuela y asociaciones juveniles en Alemania es bastante estructurada (en torno a “Semanas de Proyectos” y “Acciones” con objetivos comúnmente delineados, también es un hecho que las formas

de cooperación entre la escuela y el trabajo juvenil "abierto" de las Casas de Juventud, son más bien difusas y están poco institucionalizadas.

Todas estas actividades de cooperación entre la escuela y las instituciones de trabajo juvenil tienen en común que -al contrario de la reforma educacional de los años 70- vienen "desde abajo", es decir desde la base juvenil y reflejan, en primera instancia, los problemas que tiene la educación formal, es decir la escuela, de enfrentarse a las condiciones de vida cambiantes de la postmodernidad, en las que crecen sus alumnos (Scheffold 1991, en: Böhnisch, L./Gängler, H./ Rauschenbach, Th.: *Handbuch der Jugendverbände*. Weinheim 1991).

4.3.2 Servicio social y ecológico voluntario

Si bien se dirige a jóvenes de mayor edad de los que tiene como destinatarios los proyectos escolares analizados durante este Seminario, quisiéramos aludir aquí a dos modalidades -tal vez las más importantes existentes en Alemania- de voluntariado social y comunitario. Ambas modalidades se hallan legalmente institucionalizadas y se dirigen fundamentalmente a jóvenes que han finalizado la educación formal obligatoria, en particular a aquellos jóvenes que entre la obtención del certificado de "madurez-media" (Mittlere Reife) o de Bachillerato (Abitur) y el comienzo de un estudio, buscan realizar una actividad de bien social y comunitario, que a la vez les sirva para reconocer mejor sus propios intereses vocacionales, ganar en madurez personal y lograr algo de experiencia práctica que sirva también de orientación en cuanto a las realidades de trabajo en diferentes campos. Mientras que las chicas son las que más participan de del "Año Social Voluntario", los varones tienden más, durante este período de transición, ya sea a participar del "Servicio Ecológico Voluntario" o a realizar el "Servicio Civil (muchas veces social) Sustitutorio" o a utilizar este período para cumplir con el servicio militar.

4.3.2.1 El Año (Servicio) Social Voluntario (ASV) en Alemania

Esta modalidad de servicio voluntario para jóvenes tiene sus inicios en la postguerra, en particular en los años '50, en las actividades sociales y caritativas de las Iglesias.

Los ideales cristianos de amor al prójimo, con que se fundó en aquel entonces esta iniciativa, se basaban en valores como: "la disposición al sacrificio" y la "voluntad de servicio", aún fuertemente extendidos en la sociedad de entonces, y en particular en el espacio de acción de las iglesias.

Con los procesos de modernización de inicios de los años '60 y la primera crisis laboral de postguerra (con su consiguiente crisis en el mercado de puestos de aprendizaje para los jóvenes), el servicio o año social voluntario comienza a adquirir una nueva significación: los egresados de la educación media, en su difícil búsqueda de orientación y de puestos de formación vocacional, descubren el ASV como una posibilidad de participar y experimentar y vivenciarse a sí mismos en la práctica social. El interés creciente de los jóvenes por esta posibilidad de participación social y trabajo voluntario y las experiencias ganadas por las grandes Sociedades de Beneficencia vinculadas a la Iglesias Católica (Caritas) y Evangélica (Obra Diacónica) con esta modalidad de trabajo social, conducen a que en 1964 se discuta, promulgue y entre en vigor la "*Ley de Promoción del Año Social Voluntario*", que regula las

condiciones jurídicas, orgánicas, asistenciales y pedagógicas de la actividad social voluntaria en este espacio y la cual es complementada el 12 de julio de 1968 con una disposición relativa a la edad mínima de participación y el 18 de diciembre de 1975 con disposiciones relativas al dinero de bolsillo y a la posibilidad de realización este servicio en otros países europeos. La ley tiene por objetivo también el reducir las desventajas que para los voluntarios podrían darse a partir de una participación voluntaria a tiempo completo durante un período de tiempo más o menos prolongado. La ley estipula además claramente que el ASV no es ni una relación de aprendizaje vocacional ni una oferta laboral, sino que una oferta de formación general a jóvenes, unida a una actividad de ayuda en el campo de los cuidados, la asistencia social o la educación.

Según esta ley, la participación en el ASV puede ser realizada por jóvenes y adultos jóvenes (entre 17 a 27 años de edad), una vez finalizada la educación secundaria en sus diferentes ramas, pudiendo dicho servicio tener una duración de 6 a 12 meses. El trabajo a desarrollar por los miembros del ASV debe estar oficialmente inserto en instituciones de bien público oficialmente reconocidas. Como ya se dijera, la mayoría de los voluntarios realizan su servicio fundamentalmente al interior de instituciones, iniciativas o proyectos vinculados a las grandes Sociedades de Beneficencia confesionales o laicas (por ej., las vinculadas a los Sindicatos), sin embargo una parte de los jóvenes lo efectúa también tanto al interior de las grandes asociaciones juveniles (por ejemplo la Federación de Juventudes Católicas (BDKJ) o la Juventud Evangélica o en iniciativas ciudadanas y ONGs jurídicamente reconocidas. Los lugares de realización del ASV pueden ser instituciones hospitalarias, sociales o educativas ocupadas ya sea de la atención de enfermos (hospitales), de ancianos (hogares de tercera edad), ancianos enfermos (hogares especiales) o minusválidos, ya sea del apoyo al desarrollo de grupos sociales con menores oportunidades, como por ejemplo, miembros de minorías étnicas o hijos de inmigrantes, repatriados de origen alemán provenientes de los países del Este, jóvenes sin certificado escolar, niños y jóvenes marginados, etc.

Es en particular en el plano del trabajo con niños y jóvenes minusválidos o con aquellos en situación de desprivilegio social, que el servicio voluntario entra a cooperar directamente con la escuela, desarrollándose formas muy diversas de trabajo social voluntario, como por ejemplo, grupos de apoyo escolar compensatorio, de ayuda en las tareas escolares, de tiempo libre, de mejoramiento del entorno ambiental, etc., en las que los voluntarios participan junto a educadores o trabajadores sociales profesionales de la institución en que realizan su servicio.

Para que las instituciones interesadas puedan ofrecer puestos de voluntariado, la ley exige una serie de requisitos a cumplir, entre ellos el tener la capacidad de vincular al voluntario con los grupos o personas directamente necesitados de un servicio y de orientar, asesorar y apoyar técnica y pedagógicamente al voluntario en su tarea.

Junto al trabajo social o educativo concreto, el ASV asume un papel formativo importante, debido al hecho que las instituciones que reciben voluntarios se comprometen a irlos calificando para el trabajo que realizan, mediante la organización de cursos, talleres prácticos, seminarios y tutorías. El ASV permite a los voluntarios el ejercitarse en la "ayuda para la autoayuda", a problematizar la propia conducta en la confrontación de problemas sociales y a reflexionar sobre las

instituciones en las que trabajan, así como sobre el contexto social más general en que dichos problemas surgen.

El Trabajo Social Voluntario en el Marco de Asociaciones Juveniles:

La realización de este tipo de trabajo en asociaciones juveniles o iniciativas ciudadanas que trabajan con niños y jóvenes o que desarrollan un servicio comunitario con jóvenes se ve facilitado por las siguientes circunstancias y características:

- el que la base jurídica en que se apoya es lo suficientemente "abierto" (no demasiado estructurada), como para dejar un margen bastante amplio a la implementación de dicho servicio de acuerdo a enfoques y concepciones pedagógicas muy distintas, por lo tanto también para aquellas centradas en el trabajo juvenil;
- el que se dirija (en cuanto a los voluntarios) a un grupo-objetivo de jóvenes y adultos-jóvenes manifiestamente interesados en "lo social", y que a la vez sus ofertas puedan dirigirse también a otros grupos de niños o jóvenes;
- su duración relativamente prolongada, que permite un trabajo formativo continuado;
- su alto grado de institucionalización (que no solo le da continuidad en el tiempo al trabajo voluntario, sino que además permite a los jóvenes conocer el funcionamiento de organizaciones sociales burocratizadas e iniciativas ciudadanas de base);
- la existencia de un objetivo social doble: el poner a los jóvenes con personas que por causas ajenas a su voluntad viven en situaciones desmedradas, problemáticas o dependientes y el de permitir a los voluntarios, a través de dicho contacto, el vivenciar los problemas de la "vida real", tanto individuales como comunitarios. Ello contribuye a que los jóvenes aprendan, a través de esta reflexión, a establecer una estrecha relación entre teoría y praxis;
- la ubicación del ASV en un grado de compromiso intermedio entre el escaso grado de vinculación exigido por las ofertas de las Asociaciones Juveniles en el tiempo de ocio y el alto grado de vinculación exigido por una actividad social profesional, permite a los voluntarios el trabajar de manera muy adecuada a las necesidades sociales y psicológicas propias y a las de sus "clientes".

Todas las características del ASV descritas, tanto a nivel general como en vinculación con lo realizado al interior de las asociaciones juveniles, contribuyen a que tengan lugar los procesos de toma de conciencia social de que hablábamos anteriormente, los que a su vez estimulan a los jóvenes-voluntarios a participar en acciones efectivas de ayuda práctica, de superación de las desigualdades sociales y de desarrollo comunitario.

La cercanía a personas en situación difícil y a la realidad laboral cotidiana así como los aprendizajes que se realizan a partir del enfrentamiento de conflictos personales, sociales o comunitarios vivenciados directa y personalmente, el contacto y la discusión con "colegas" (otros voluntarios) y superiores jerárquicos, constituyen la base a partir de la cual en el ASV los voluntarios van ampliando su horizonte informativo, experiencial e intelectual. En las ofertas pedagógicas que acompañan su trabajo,

los voluntarios pueden elaborar en grupos de iguales (otros voluntarios) sus vivencias y sentimientos (por ejemplo de omnipotencia o de impotencia, de rabia o de conformismo, resignación o apatía) así como reflexionar y analizar de manera más abstracta la experiencia realizada. De la misma manera, en estos “talleres pedagógicos” es posible reflexionar sobre proyectos de vida futuros así como sobre aquellas barreras impuestas por la socialización familiar que a menudo inhiben al joven a decidirse a hacer aquello que realmente quiere.

4.3.2.2 El Año (Servicio) Ecológico Voluntario

En base a la experiencia ganada durante un período de tiempo bastante largo con el Año Social Voluntario y tomado en cuenta los nuevos problemas de tipo ambiental generados por la sociedad industrial y a los que se debe enfrentar de manera creciente, no solo la sociedad alemana sino que la humanidad entera, el Parlamento Federal Alemán promulga en Julio de 1993 la “Ley de Promoción del Año Ecológico Voluntario”. El objetivo de esta ley es la equiparación, en cuanto a condiciones de participación y promoción, de los participantes de un “voluntariado ecológico” con aquellos que se desempeñan en el contexto del voluntariado social.

El “Año Ecológico Voluntario” ofrece a los jóvenes y adultos jóvenes de 16 a 27 años la posibilidad de desarrollar actividades de protección del medio ambiente y, en el contexto de acciones y proyectos en favor de la naturaleza, el desarrollar una conciencia ecológica y un compromiso correspondiente.

Este servicio se realiza a jornada diaria completa, la mayor parte del tiempo en actividades prácticas de ayuda o conservación del medio ambiente ecológico pero también en oficinas e instituciones adecuadas que trabajan en este campo. El servicio ecológico voluntario tiene una duración máxima de 12 meses consecutivos, su duración mínima -al igual que la del servicio social- puede ser de 6 meses. Al mismo tiempo la ley excluye la posibilidad de prestar varias veces un año ecológico o un año social voluntario. En correspondencia con la ley de promoción del servicio social voluntario, el artículo 2º de la Ley de Promoción del Año Ecológico Voluntario, permite la realización de este servicio en cualquier otro país europeo.

4.3.3 El Servicio Voluntario Europeo

La Comisión de la Unión Europea inició en 1997 una acción piloto con el fin de ir estableciendo experimentalmente un servicio voluntario a nivel europeo. Hasta finales de este año se espera que alrededor de 2.500 jóvenes participen de esta experiencia. Sobre la base de una evaluación de sus resultados se comenzará en 1998 con el diseño de un programa de voluntariado europeo con una duración de varios años. En la introducción al proyecto piloto se deja claramente establecido por la Comisión que el Servicio Voluntario Europeo no constituye un reemplazo del servicio militar o del servicio sustitutorio, en los países donde este existe. El Voluntariado Social Europeo tampoco está pensado como una manera de reemplazar puestos de trabajo remunerados ni tampoco como un programa o medida de formación profesional alternativa. La participación en el no exige a los jóvenes ningún tipo de pre-requisitos formales pero tampoco otorga certificados profesionales o educativos.

Resumen y conclusiones

El desarrollo de la infancia y adolescencia en la postmodernidad es ambiguo y contradictorio. Si bien es cierto que han sido suprimidas las viejas estructuras hostiles y peligrosas para el desarrollo infanto-juvenil, no lo es menos también, que al mismo tiempo, han surgido formas modernas de las mismas y nuevos riesgos, engendrados por los mismos procesos sociales de modernización que han mejorado la situación económica y social de la mayoría los niños.

Una somera síntesis de los aspectos discutidos en este artículo deja en claro que en función de los cambios macro-sociales y subjetivos observables en las sociedades europeas (procesos de pluralización, diferenciación e individualización), la condición juvenil se ha también transformado fundamentalmente. Dicha condición adquiere una estructura propia con problemas, desafíos, oportunidades y riesgos singulares. En ella van implícitas, y siempre paralelas, las oportunidades de configurar de manera autónoma el propio estilo de vida con los riesgos de un posible fracaso a ser auto-asumido.

Desde este punto de vista es necesario considerar que si el concepto de "Individualización" se transforma en ideología dominante, los fracasos de los sujetos en la realización de oportunidades y objetivos vitales, no serán ya referidos a las condiciones sociales, en parte responsables estructuralmente de tales fracasos, sino que serán remitidas a los sujetos mismos, concretamente a su "incapacidad" de aprovechar las posibilidades existentes. Esto sería altamente problemático, en particular, si tomamos en cuenta lo que hasta ahora sabemos sobre la significación de los recursos disponibles en un medio dado para la realización de un diseño biográfico particular. El tomar en cuenta que la disponibilidad de recursos para la realización de un concepto de vida es muy distinta en los diferentes estratos sociales, impulsa a acentuar futuros enfoques de políticas educacionales y de juventud no solo en los procesos de individualización mencionados sino que, y en particular, en aquellos fenómenos implícitos en los conceptos de "pluralización" y "diferenciación social" de las condiciones de vida. Concretamente ello significaría que las políticas educacionales y de juventud han de "inmiscuirse" más fuertemente de lo que lo han hecho hasta ahora en aspectos como el fortalecimiento social y socio-educativo de grupos específicos de alumnos con condiciones de vida y oportunidades desmedradas, de modo de facilitar a estos jóvenes un aprovechamiento exitoso de los recursos ofrecidos por el sistema educacional así como en ayudarles a superar, con el apoyo de personal socio-pedagógicamente especializado, las conflictividades que inhiben su desarrollo.

En este contexto cabe poner de relevancia el así llamado "aprendizaje-servicio" y la apertura de la escuela a los problemas de la comunidad. La integración de los saberes transmitidos mediante esta vía al Curriculum, no solo califica a los alumnos social e instrumentalmente, sino que además contribuye a su mejor integración social.

Los ejemplos europeos presentados de educación comunitaria, trabajo socio-educativo en la escuela y trabajo juvenil en cooperación con la educación formal, seguramente no pueden ser aplicados mecánicamente a realidades bastante diferentes. Sin embargo pueden servir de estímulo para el desarrollo de la propia fantasía y creatividad pedagógica bajo condiciones de dualismo social y educativo. Una de las conclusiones a extraer de los ejemplos presentados es aquella de que la escuela, a pesar de la necesidad de superar sus muros, no debe pretender centralizar o acaparar todas aquellas acti-

vidades de servicio social o de desarrollo comunitario que puedan requerirse en su entorno. Si bien la escuela debe preparar para la acción pro-social fomentando en la praxis pedagógica determinados valores e integrando conocimiento práctico y teóricos, ella no debe perder de vista sus objetivos propios desarrollando un accionismo espontaneísta impuesto a veces por las necesidades inmediatas de la realidad.

La integración de proyectos de trabajo social y comunitario en el plan de estudios formal de la escuela implica, entre otras consecuencias, el formular claramente objetivos y metodologías adecuadas a los diferentes grupos etáreos y niveles de avance escolar con los que se trabaja. Tales proyectos no solo deben tratar de integrar diferentes disciplinas científico-humanistas representadas en la escuela sino que además pueden, y en algunos casos deben, incorporar a otros profesionales o legos comprometidos con la educación extra-escolar, el trabajo social o el desarrollo comunitario. En este plano se plantea como conclusión importante, la necesidad de vincular metodologías de enseñanza clásicas con metodologías de trabajo juvenil, más abiertas y flexibles, más centradas en los procesos que en los resultados, menos frontales y más participativas, más comprometidas que “neutrales”.

En el plano organizacional, el desarrollo de programas de aprendizaje-servicio al interior y fuera de la escuela requiere la necesidad de una cooperación inter-institucional entre la escuela y las organizaciones del así llamado “tercer sector” así como entre la administración escolar local y las instancias responsables de juventud. En este contexto se hace indispensable la integración de la escuela en una red social local.

Finalmente, para la realización del modelo comunitario a que estamos apuntando, la enseñanza impartida por la escuela habrá de adecuarse a lo que podríamos llamar el nuevo patrón de pensamiento-acción imperante en los jóvenes de hoy: menos “verbalismo” y más realización práctica (“enseñanza de la manos, del corazón y de la cabeza” (Pestalozzi), sigue siendo una premisa valedera; enseñanza a través del ejemplo personal; enseñanza-aprendizaje a través de situaciones que se constituyan en verdaderos desafíos personales para los jóvenes y que reporten un beneficio directo en la planificación y manejo del propio futuro.

Es nuestra convicción que las diferentes formas de aprendizaje-servicio presentadas durante este Seminario corresponden perfectamente a esta forma de pensar y de sentir de los jóvenes y por tanto son una contribución importante a la constitución de una educación distinta, realmente vinculada a la vida.

El servicio comunitario de los jóvenes: panorama internacional

Elizabeth Hoodless,

Directora Ejecutiva, Community Service Volunteers, Reino Unido

El servicio ciudadano

Mundialmente, se está difundiendo la idea de que los jóvenes tienen algo que dar a sus comunidades:

- energía
- fuerza
- determinación
- amor

Algo que necesitamos para:

- aumentar los niveles de alfabetismo
- cuidar a los ancianos en riesgo
- plantar árboles y prevenir la contaminación

Este servicio es parte de un "rito de pasaje" de la juventud a la adultez.

No es una idea nueva. Existía en las ciudades-estado griegas. La República Romana requería a los ciudadanos estar unidos por los derechos legales y las cargas obligatorias. En 1906, William James urgía en Estados Unidos de Norteamérica:

"Un servicio civil que sublime los instintos marciales presentes en los jóvenes." "El equivalente moral de la guerra."

Sesenta años después, el presidente estadounidense John F. Kennedy urgía a los jóvenes norteamericanos: "No preguntes lo que tu país puede hacer por ti, sino lo que tú puedes hacer por tu país."

En esa misma época, yo estaba trabajando con un programa del servicio civil israelí, enseñando hebreo a los refugiados recién llegados.

En años recientes, en Europa occidental y oriental, en Australia, Brasil, Israel y Estados Unidos, donde los gobiernos han reducido o anulado la conscripción, el servicio en las Fuerzas Armadas está siendo extendido o reemplazado por servicio:

- en parques y bosques nacionales
- a personas discapacitadas
- a niños en riesgo
- en organismos gubernamentales de servicio social y de seguridad

Los programas de este tipo de servicio son generalmente de tiempo completo, de 3 a 24 meses de duración, y suele proveerse un estipendio para que los más pobres no queden excluidos.

Las investigaciones hechas en Estados Unidos y el Reino Unido demuestran que la comunidad se beneficia de estos servicios en una proporción de 3 a 1, es decir que la comunidad recibe beneficios por tres dólares por cada dólar invertido en servicio juvenil.

Ésta es una manera de atender necesidades insatisfechas o tareas que no podrían hacerse a precios de mercado:

- contribuir a la reinserción de refugiados en Israel
- limpiar las orillas de ríos contaminados en Brasil
- aumentar los niveles de lectura en Londres

Este proceso prepara a los jóvenes para la vida adulta y para ser empleados, reduce la criminalidad -porque ser investido de responsabilidad es el mecanismo más efectivo de prevención y da objetivos y motivaciones-, y es crítico en contraatacar las adicciones.

El servicio es mucho más que un “reparador de individuos dañados”:

- Ayuda a construir perspectivas sociales que establecen fundamentos para toda la vida. Una investigación norteamericana demostró que todas las familias que hospedaron refugiados durante la Segunda Guerra Mundial habían estado involucradas en algún tipo de servicio cuando adolescentes.
- Si queremos construir comunidades acogedoras debemos involucrar a los jóvenes.

En octubre de 1998, el Reino Unido lanzará el plan de los “Voluntarios del Milenio”, basado en el programa piloto de “Servicio ciudadano” desarrollado por el Community Service Volunteers durante 1996. Los jóvenes se comprometerán al servicio de sus comunidades por tiempos de hasta un año. No se rechazará a ningún voluntario y todos recibirán un certificado de servicios.

Lo que me lleva a la Educación ciudadana:

¿Cómo deberíamos preparar a los niños para ser ciudadanos activos en el futuro?

Se requiere una educación planificada curricularmente del mismo modo que planificamos su aprendizaje en matemática o física.

Desde 1970, el *Community Service Volunteers* ha estado ayudando a los docentes a desarrollar programas en el aula y también en:

- hospitales
- asilos de ancianos
- parques y plazas
- grupos de refugiados
- producción de periódicos comunitarios

Todo tema del currículum puede ser enriquecido por el servicio:

- En el diseño y la construcción de lugares de juego se practican matemática y tecnología.
- La visita de ancianos es una gran manera de aprender sobre la historia del siglo XX.
- La investigación de problemas, recogiendo historias, escribiéndolas y publicándolas, desarrolla rápidamente habilidades de lengua.

En Estados Unidos, las escuelas de las orillas del Mississippi mejoraron el aprendizaje de ciencias naturales:

- monitoreando la polución
- detectando las transgresiones
- alertando a los granjeros de las orillas para que protegieran sus cosechas de las aguas contaminadas

Próximamente, el Secretario de Educación británico, David Blunkett, establecerá un plan para que todos los alumnos entre 5 y 18 años usen un 5% de su tiempo escolar en aprender sobre su ciudadanía y practicarla. Las escuelas establecerán cómo se desarrollará esto:

- Los alumnos mayores podrán actuar como tutores de los más chicos.
- Se podrá organizar el reciclado de plásticos, latas o papel.
- Se podrán organizar campañas de protección de los árboles o lo que los alumnos propongan.

Este proceso es crítico:

- Los docentes necesitan aprender que los estudiantes pueden hacer la experiencia de los procesos democráticos y de qué modo.
- Los estudiantes pueden votar de qué manera organizar el tiempo de estudio y los recreos pero no por dejar de estudiar.
- También necesitarán competencias para desarrollar un aprendizaje experiencial, haciendo cosas fuera de las aulas, no sólo entre cuatro paredes.
- La comunidad misma tendrá que encontrar modos de involucrar a los jóvenes en tareas reales y significativas, no prefabricadas.

Creo que todo esto puede y debe ser hecho si queremos asegurar el futuro de nuestra democracia y de una nación. En todo el mundo -y notablemente en Rusia- estamos siendo testigos de sociedades que se parten en dos, entre los que saben cómo hacer que la sociedad funcione y los que no lo saben, y sufren como resultado.

Creo en la igualdad de oportunidades y quiero que cada joven pueda compartir el conocimiento y la experiencia de cómo brindar ayuda y cómo obtenerla, cómo escuchar y cómo lograr ser escuchado.

Finalmente, creo que este tipo de educación para la ciudadanía es crítico para el futuro de nuestras democracias. Los buenos ciudadanos necesitan ser desarrollados y entrenados: no surgen por generación espontánea, así como no surgen porque sí los abogados o los físicos. Y, además, ¡es muy divertido!

La experiencia de Cataluña

Rosa Batlle Suñer

Licenciada en Pedagogía, vicepresidente de la Fundación Catalana de L' Esplai, donde dirige e implementa proyectos de innovación educativa, en el marco de la educación no formal. Autora de diversas publicaciones sobre metodologías de la educación en el tiempo libre, educación en valores, educación por la salud, formación de madres y padres, formación de educadores e intercambios internacionales, áreas en las cuales está especializada. Miembro fundador del Centro Promotor de Aprendizaje-Servicio de Cataluña.

En mi nombre y el de mis compañeras, quisiera expresarles que nos sentimos muy felices, emocionadas y muy agradecidas de estar con vosotros, porque estamos aprendiendo mucho y no de ahora, sino desde hace ya tiempo.

Voy a compartir con ustedes cómo empezó todo. Se trata de una experiencia compartida, un proyecto compartido. Creo que esto es importante porque nos hemos juntado y trabajado en red cuatro organizaciones a veces difíciles de integrar: dos organizaciones de la sociedad civil, la Fundación Jaume Bofill y la Fundación Catalana de L' Esplai, a la cual pertenezco. Son fundaciones que trabajan sobre la integración social, la educación en el tiempo libre, la profundización de la democracia y el desarrollo asociativo, en general. Participa también la universidad de Barcelona, y una administración pública, la diputación de Barcelona, que es una red de municipios.

El que esta experiencia haya sido desde el principio una experiencia compartida, consensuada, trabajando en red, repartiendo el juego, ha sido una de las claves de que podamos estar ahora aquí, y creemos que es una de las claves de su desarrollo futuro.

¿Cuál fue la chispa? La chispa vino de Argentina. La prendió el profesor Alberto Croce en el año 2003, cuando vino a impartir un seminario sobre este tema a Barcelona, y a partir de Alberto y de la Fundación SES, se nos abrió la puerta del conocimiento en Argentina de todo lo que habíais estado desarrollando aquí.

De la mano de María Nieves Tapia y de todo su equipo, fuimos introduciéndonos en el análisis de contenidos, descubriendo vuestro soporte institucional, vuestros Premios Presidenciales, vuestra realidad de las casi 5000 escuelas que participan cada año. De alguna manera, eso fue la chispa que prendió en un momento en que tal vez se daban condiciones favorables, pero seguramente también limitaciones, como me gustaría ahora explicar.

¿Cuál es la situación de partida en Cataluña en cuanto a nuestros puntos fuertes? ¿Qué puede favorecer que se desarrolle fuertemente el aprendizaje-servicio? Tenemos algunas ventajas, como la cantidad de escuelas abiertas al entorno que hacen un trabajo fuerte con la comunidad, y sería demasiado extenso explicar en cuántas redes y diferentes iniciativas están vinculadas.

Por otro lado, un movimiento asociativo de gran tradición existe en Cataluña en cuanto a voluntariado y a trabajo comunitario. Tal vez algo atomizado, un pecado original de gran parte del movimiento asociativo, no únicamente en Cataluña, pero en cualquier caso, bien enraizado en la sociedad. Por otro lado, muchas iniciativas institucionales de la administración pública comprometidas en el desarrollo de

las ciudades educadoras, están desarrollando proyectos educativos de ciudad. Nuestro propósito es triangular en el conjunto de organizaciones sociales, el mundo de la educación formal y el mundo de las administraciones públicas. Hay deseos y hay realidades en este terreno. Y finalmente, hay una convicción: la escuela ya no puede hacerlo todo. Eso que antes era la sospecha de algunos, ahora es la convicción de casi todos. La convicción de que más que nunca necesitamos trabajar de manera cooperativa para poder enfrentarnos a los retos actuales. Pero también tenemos limitaciones. En primer lugar, sabemos trabajar en grupo, pero no sabemos trabajar en red, que no es exactamente lo mismo. Si existe la voluntad no hay la experiencia, ni por supuesto, la formación en ello. También es una limitación la poca experiencia de vinculación estrecha entre aprendizaje y servicio. Son realidades que en nuestros proyectos de aprendizaje-servicio, caminan demasiadas veces en carriles paralelos, pero sin un buen tramado.

Otro obstáculo, tal vez contextual del momento que vive España en la actualidad, son las dificultades subjetivas vividas por el Profesorado después de muchas reformas educativas. Un Profesorado un poco cansado en algunos aspectos y un poco reacio a incorporar nuevos enfoques, por dinámicos y revolucionarios que éstos puedan parecer.

Finalmente, lo que más nos preocupa es que la sociedad española, como el resto de la europea -me atrevería a decir- vive inmersa en una profunda actitud de clientelismo, de consumismo, de considerarse antes clientes o consumidores, que ciudadanos, y eso apoltrona, enquistada, encorseta y convierte a la democracia más bien en un ejercicio formal que profundo.

Mónica Gijón Casares

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, de la Universidad de Barcelona, miembro del GREM, (Grup de Recerca en Educació Moral-Grupo de Investigación en Educación Moral), profesora asociada del Departamento de Teoría e Historia de la Educación en esta misma universidad. Ha participado en investigaciones sobre la escuela como comunidad y vías de educación moral. Imparte clases de Teoría de la Educación en la Facultad de Pedagogía, Magisterio, Educación Social y, actualmente, participa en la investigación del grupo "Aprendizaje-servicio, una propuesta de educación en valores", sistematizando experiencias de aprendizaje-servicio en Barcelona.

Voy a abordar una aproximación teórica que hemos hecho a partir de ese trabajo en equipo de las diferentes instituciones formales y no formales en diálogo con la realidad. Hemos empezado a ver algunas experiencias que, a lo mejor, podría ser aprendizaje-servicio, pero no lo sabemos seguro.

La definición que nosotros manejamos es la siguiente: el aprendizaje-servicio lo definimos como "una actividad educativa que combina procesos de aprendizaje y servicio a la comunidad en un proyecto bien articulado, en el que los participantes aprenden a trabajar en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo."

¿Qué significa esto? ¿Cómo entendemos el aprendizaje-servicio? Lo entendemos como una actividad educativa que tiene objetivos de aprendizaje y objetivos de servicio. Una actividad que aplica un método, muy similar al trabajo por proyectos y del que hemos elaborado algunas características.

La primera es esta idea de actividad compleja, versátil, no es una cosa que se hace en un día. Muchas de las cosas que hemos estado viendo en estos días así lo reflejan. Es una actividad

que puede realizarse tanto en la escuela como en ámbitos no formales, en diferentes niveles, en diferentes edades.

Implica un servicio auténtico a la sociedad. Entendemos que este servicio siempre parte de necesidades reales, en diferentes ámbitos -salud, medio ambiente, ayuda a colectivos o grupos sociales-, que es un servicio aplicable, no es algo que se queda en un sueño, no es una ilusión que nunca llegamos a conseguir, sino que aunque sea pequeño, es algo que podemos lograr. Que tiene objetivos claros y contiene la idea de reciprocidad de este servicio. No es alguien que va a dar a otro, sino que juntos trabajamos por mejorar esta realidad.

Privilegia un aprendizaje multidimensional. Entendemos que el proceso de aprendizaje es conciente y sistemático, no es algo espontáneo que se da un día, sino que implica un proceso pensado, una pedagogía de la experiencia. Entendemos que la experiencia directa con la realidad permite estimular aprendizajes, nos ayuda a resolver problemas y promueve el trabajo cooperativo del que tanto se habla en pedagogía.

Otra idea vinculada al aprendizaje-servicio es que posibilita la alianza institucional. Esto no sólo significa que escuelas y organizaciones trabajen juntas, sino que estén aliadas, que se pregunten cómo mejorar el entorno, lo que nos acerca a la idea de ciudad educadora en la que todos somos agentes educativos, todas las personas tienen un papel en la educación.

La última idea es que constituye un vehículo importantísimo de educación en valores, que no deja indiferente a los que pasan por un proceso de este tipo, que tiene un carácter transformador y tiene consecuencias para las personas que participan, para las instituciones y para la comunidad.

En Cataluña, cuando estábamos definiendo la aproximación teórica, identificamos criterios básicos de calidad. No queríamos ser demasiado ortodoxos o cerrados elaborando una definición que impidiera a algunas experiencias sumarse al aprendizaje-servicio.

Para nosotros, para que una experiencia pueda considerarse de aprendizaje-servicio, tiene que tener como mínimo estos cinco elementos: aprendizaje, servicio, intencionalidad, participación y, muy importante, reflexión.

Laura Rubio Serrano

Doctora por la Universidad de Barcelona, dentro del Programa de doctorado Educación y Democracia. También es miembro del GREM, profesora asociada del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Pedagogía de esta misma universidad. Ha trabajado fundamentalmente el ámbito de la educación moral, el aprendizaje de los valores a través de las prácticas y de la cultura moral de las instituciones educativas y ahora también, técnica del Centro Promotor de Aprendizaje-Servicio de Cataluña.

Nosotros hemos empezado el camino tarde, pero ya estamos en él.

Diversas instituciones, preocupadas por la educación en valores y por la participación, desde 2004 estamos pensando y trabajando en este tema.

Básicamente podemos reconocer dos fases en este camino: el trabajo hasta hoy y lo que nos proponemos a partir de este curso, las perspectivas de futuro.

La primera fase empieza con aquel primer encuentro con Alberto Croce, pero implica enseguida a un conjunto de personas con ganas de pensar en lo que es el aprendizaje-servicio o qué es lo que podría ser en nuestro contexto, en Cataluña. Eso significa abrir una línea de investigación, y por lo tanto, ponernos a mirar y a detectar buenas prácticas, que ya se realizaban en nuestro país. En un primer momento no le dimos el nombre de aprendizaje-servicio, pero había actividades muy valiosas, que trabajaban en esta dirección. También realizamos una recopilación de experiencias a nivel bibliográfico que nos ha servido para documentar esta práctica en nuestro país.

Por otro lado, hemos discutido mucho. Somos un grupo diverso con muchas ganas de discutir. Hemos hecho un trabajo de lectura, de discusión y de formación interna intensa. Hemos leído a algunos autores de los que estáis aquí o descripciones de experiencias en las que muchos de los presentes participaron. Fruto de esa reflexión, próximamente, aparecerán dos publicaciones, una de tipo más teórico y otra de tipo más práctico.

También nos hemos detenido un tiempo en la difusión y la formación. Un primer seminario, no de esta índole a nivel internacional, pero sí un primer seminario al que hemos invitado a personas interesadas que pueden empezar esta cascada en Cataluña. Y los primeros contactos con la administración para que ésta sea una tarea en la cual el nivel político se involucre

En la segunda etapa queremos que el trabajo sea mucho más tangible. Nos encantaría que el año que viene, si podemos estar en el 9no. Seminario en Buenos Aires, el logo de nuestro centro, el Centro Promotor de Aprendizaje-Servicio de Cataluña, pueda estar junto al resto de las instituciones que hoy han aparecido en las diferentes exposiciones. Por lo tanto, el eje en esta nueva etapa es la creación de este centro promotor, un centro que pretende básicamente ofrecer apoyo, acompañar, asesorar y formar a personas, instituciones, entidades interesadas en realizar proyectos de aprendizaje-servicio. Personas que quizás ya están haciendo tiempo echando semillas a la tierra, pero que por una parte debemos reconocer y por el otro lado, ayudar a crecer. Esperamos próximamente tener una web en la cual la gente pueda encontrar formación, acompañamiento, respuestas y materiales que sirvan para complementar las ayudas que desde el centro podamos realizar.

También queremos detenernos en esta tarea de articular y dinamizar redes de agentes educativos que puedan trabajar en esta dirección. Así mismo estamos interesados en realizar un banco de experiencias, y a la vez, recopilar estos nudos de aprendizaje, estos centros que tienen ganas de hacer proyectos de aprendizaje-servicio y estos yacimientos de servicio que también se ofrecen para poder llevar a cabo este tipo de proyectos.

Por otra parte continuaremos nuestra tarea de investigación y a la vez, esperamos poder profundizar en los contactos con las administraciones y mantener los contactos internacionales, para seguir aprendiendo como lo estamos haciendo desde que llegamos aquí.

Por último, las conclusiones de nuestro trabajo. Tenemos una ilusión que nos acompaña: creer que el aprendizaje-servicio puede ser un éxito en Cataluña. Creemos que da respuesta perfectamente a las demandas y a las preocupaciones sobre educación en valores, civismo, ciudadanía, tan presentes aquí como en nuestro país, y eso también nos acerca y nos permite compartir espacios.

Hemos empezado tarde, como decía, pero no partimos de cero. El trabajo que realizaremos

a partir de ahora será para dar nombre, para repensar y para mejorar lo que ya se realiza. Somos instituciones diversas, pero a la vez, estamos trabajando conjuntamente y creo que ese trabajo complementario puede dar frutos.

Criterios de calidad en Estados Unidos

Dr. James Kielsmeier

President National Youth Leadership Council

Agradezco la invitación para participar en este Seminario, en particular a la Profesora María Nieves Tapia, e intentaré dar lo mejor de mí, aunque resulta difícil presentarse ante un grupo tan inspirador de docentes, dirigentes de ONGs y estudiantes.

Al prepararme para venir aquí y hablarles acerca del aprendizaje-servicio, me concentré en las personas y las experiencias que me habían inspirado. Todos hemos tenido modelos, personas que contribuyeron a enriquecer nuestras vidas. Entre los modelos de mi vida hay personas jóvenes. Quisiera referirme a un joven que resultó una gran inspiración para mí. Se trata de Derek Jackson; provenía de un barrio de la ciudad de St. Louis en el estado de Missouri, uno de los barrios más pobres de los Estados Unidos. Lo conocí hace más de veinte años en un programa especial para las escuelas de verano que llevaba a cabo la National Youth Leadership Council en esa ciudad. En esa época, la escuela de verano atendía exclusivamente a los alumnos que habían fracasado durante el año escolar. Les ofrecía un período especial de enseñanza compensatoria, prácticamente igual a la que se impartía en el año académico, con un profesor frente a alumnos. En general, la oferta educativa era poco motivadora, hasta tediosa.

Les propusimos a las escuelas públicas enseñar de una forma innovadora, a través de estudiantes de nivel secundario y universitario que trabajaran con los alumnos de primaria que habían tenido dificultades el año anterior. Derek era uno de los estudiantes secundarios voluntarios, que se estaba preparando para trabajar con los niños. Una parte del entrenamiento consistía en realizar ejercicios matinales como una forma de preparar a los niños para el día de clases compensatorias y tutorías.

El episodio que destaco ocurrió en las dos semanas previas al comienzo de las clases de verano. Derek y sus amigos estaban en el gimnasio practicando los ejercicios que luego iban a enseñarles a los alumnos. Yo estaba a un costado observándolos. Mientras observaba a Derek, noté que dejó de hacer los ejercicios y salió del gimnasio. Lo seguí y le pregunté por qué estaba allí, ya que se suponía que debía aprender a realizar los ejercicios para luego conducir a los alumnos. "Me duele la pierna, me patearon durante el ejercicio", fue toda su explicación. Aclaro que Derek medía más de dos metros y pesaba alrededor de 90 kilos. Tenía las condiciones físicas para jugar al football americano. "¿Por qué te quejas de que te patearon la pierna y te vas de los ejercicios?" "De verdad me duele mucho." Y se subió el pantalón para mostrarme su pierna. Estaba sangrando, tenía un orificio de bala. La noche anterior había sido baleado en un incidente con una pandilla. Esto es bastante frecuente en los barrios del centro de las ciudades de Estados Unidos, lamentablemente. Mientras lo llevaba al hospital, sin embargo, aprendí cosas que creo son bastante inusuales. Lo inusual era que la noche anterior, luego de haber sido baleado, este joven no llamó a la policía ni llamó al hospital y había viajado durante una hora en colectivo

para asistir al entrenamiento. Había estado arriesgando su salud, literalmente, al concurrir esa mañana, e incluso había estado en el gimnasio durante media hora haciendo los ejercicios. Y me dijo “Estoy aquí porque creo que los niños me necesitan. Los chicos me necesitan a mí, un joven de pocos recursos económicos.”

Tenemos muchos problemas con los jóvenes hoy en día, y lo sabemos. Tenemos problemas con la enseñanza y con el aprendizaje, tenemos problemas con temas de salud y con la violencia. Muchas veces nuestra preocupación es “¿Cómo podemos controlar a los jóvenes? o ¿Cómo podemos entretenerlos?” Creo que hay otro camino y es el que nos brinda el aprendizaje-servicio. Allí les presentamos un desafío. Les decimos a jóvenes como Derek Jackson y los que ayer poblaron este escenario que son importantes, que son necesarios y que pueden realizar una contribución a la sociedad.

El aprendizaje-servicio no es más de lo mismo, no responde a las metodologías habituales. Implica una modificación en nuestra percepción de los jóvenes y una reconceptualización de su rol. El cambio parte de visualizarlos como pasivos y dependientes, a considerarlos capaces de contribuir activamente en su contexto. Se trata de pasar de considerarlos personas por las que debemos preocuparnos, a verlos como socios en importantes proyectos de desarrollo comunitario. Como decimos en los Estados Unidos, ellos pasan de ser estudiantes pasivos a convertirse en ciudadanos comprometidos con la sociedad, miembros activos de una sociedad democrática.

Permítame ofrecerles un breve resumen de lo que ha estado ocurriendo a lo largo de varios años en los Estados Unidos, a título ilustrativo. Hemos crecido enormemente. En el año 1984 menos de un millón de personas estaban comprometidas con algún tipo de aprendizaje-servicio o con una actividad de servicio a la comunidad. Según los datos de investigaciones realizadas por el Ministerio de Educación de los Estados Unidos, en 1997 esta cifra se elevó a doce millones. Además, en 1984 alrededor del 27 % de las escuelas del país realizaban algún tipo de servicio, pero sólo el 9% integraba el servicio al currículum, realizando aprendizaje-servicio. Hubo un cambio por el cual en 1999 el 83% de todas las escuelas de los Estados Unidos realizan algún tipo de servicio voluntario y un tercio, el 33%, integran el servicio al currículum. Mientras esto ha ido ocurriendo en las escuelas públicas y privadas, las universidades y los colleges han comenzado a participar más activamente. Más de 500 instituciones de enseñanza superior practican en este momento alguna forma de servicio comunitario o de aprendizaje-servicio en los Estados Unidos.

¿Cuál ha sido la causa de este gran movimiento en los Estados Unidos? Nótese que utilizamos el término “movimiento”. Se ha dado a través de una combinación de educadores progresistas como ustedes y un gran interés en inculcar actitudes de responsabilidad cívica a través de un servicio nacional no militar. La participación ciudadana es solamente uno de los aspectos positivos del aprendizaje-servicio. Los maestros que están llevando a cabo estas experiencias saben que existen muchísimos otros beneficios en torno a este tema de la ciudadanía. Esto nos acerca a la razón principal por la que me encuentro aquí: para hablar de cómo los educadores podemos lograr resultados, no sólo positivos para la comunidad, como los magníficos resultados de los que vimos algunos ejemplos en el trabajo de los finalistas y de todos los participantes, sino también

de otro tipo: resultados académicos, resultados de desarrollo personal y social y por supuesto, resultados en cuanto a la responsabilidad ciudadana.

El servicio comunitario es una herramienta, es un método, como otras herramientas de las que disponemos los educadores. El servicio es una herramienta para lograr el aprendizaje. En la Universidad de Minnesota donde yo enseñé, y también en otras universidades, hemos diseñado investigaciones académicas para probar esos resultados, siempre que el aprendizaje-servicio sea de calidad.

Los elementos esenciales, los factores clave que se deben indagar para asegurar resultados del aprendizaje-servicio son los siguientes:

En primer lugar, es necesario indagar cómo se articula el aprendizaje con el servicio. ¿Se está utilizando el servicio para ayudar a que los jóvenes aprendan ciencias, lengua, matemática o temas de salud? Es necesario verificarlo y luego desarrollar materiales que conecten la experiencia de servicio con los contenidos académicos. Esta tarea parece sencilla pero es difícil de hacer y requiere maestros muy comprometidos y creativos.

Otro factor a tener en cuenta en el diseño de un buen proyecto de aprendizaje-servicio es que debe atender necesidades reales de la comunidad. No puede ser simplemente una simulación. Como vimos en los ejemplos expuestos en este Seminario, la necesidad de tener agua de mejor calidad, poder comunicarse mejor, la necesidad de apoyo escolar, de mejorar la salud, todas son demandas reales. Los jóvenes deben saber que su servicio cubre una necesidad verdadera y que no es un trabajo inventado, el servicio no implica levantar basura que otro ya está encargado de recoger.

Debe haber también una buena asociación con la comunidad. El colegio o los estudiantes y docentes no pueden emprender un proyecto de aprendizaje-servicio por su cuenta, sin estar comprometidos en un diálogo respetuoso y mutuo con la comunidad y sus miembros. Lograrlo no es fácil y quizás lleva más tiempo que otras formas de enseñar.

El filósofo americano John Dewey señaló que aprender significa reflexionar acerca de la experiencia. La experiencia por sí misma no enseña, sino su procesamiento intelectual; esto significa que la reflexión intencional y sistemática acerca de la experiencia posibilita un real aprendizaje de los alumnos. Si un joven está involucrado en probar la calidad del agua o en proyectos de tutoría, debe haber reflexión intencional acerca de la experiencia para que obtenga de ella el máximo beneficio. He visto que en los materiales publicados por el Ministerio de Educación hay muchos buenos ejemplos de actividades para la reflexión, pero se pueden crear más. Aquí es donde un educador creativo puede hacer gala de su talento.

Es importante también reconocer y celebrar las cosas importantes que han hecho los jóvenes. El aprendizaje-servicio compromete las emociones y hoy se sabe que cuando el plano afectivo está involucrado, ejerce un efecto positivo sobre los aprendizajes. Deberíamos prestar más atención, especialmente los docentes de ciencias, a las investigaciones modernas sobre el cerebro. El 95% de lo que sabemos hoy acerca del cerebro y su efecto en los aprendizajes es producto de las investigaciones de los últimos cinco años. Encontrarán en las investigaciones la confirmación del

valor de los tipos de aprendizajes activos, del aprendizaje-servicio. En los próximos cinco a diez años, verán mucho más en este aspecto, pero si el tema les interesa, ésta es una buena oportunidad para comenzar a aprender más en esta área porque nos confirmará que en la medida en que están comprometidas nuestras emociones, en la medida en que somos activos mientras aplicamos conocimientos, nuestro cerebro se activa más y mejoran el aprendizaje y la retención. Y los estudios neurológicos en tiempo real confirman lo que todos hemos visto cuando los jóvenes aprenden. Ahora la ciencia está de nuestro lado.

Las más recientes investigaciones acerca del aprendizaje-servicio permiten observar que el compromiso del alumno es la variable más crítica para saber si el aprendizaje efectivamente tiene lugar o no. Nuevamente, esto nos lleva al rol del estudiante y su reconceptualización. Las investigaciones han confirmado que si el estudiante siente más responsabilidad por lo que hace, si participa de la toma de decisiones acerca del proyecto, si es más autónomo, si trabaja con mayor independencia, si tiene contacto más directo con el servicio, hay mayores probabilidades de obtener mejores resultados.

En la asociación entre el servicio comunitario, el voluntariado y el aprendizaje-servicio, que es muy positiva, existe sin embargo, un problema. Para el que observa desde afuera, parece muy sencillo gestionar esta articulación. Algo parecido sucede con aquellos que no entienden el fútbol. Según esas personas, se trata simplemente de tener una pelota y 22 jugadores y se tira la pelota al centro de un campo cubierto de pasto. Uno se viste con una vistosa camiseta y pantaloncitos. Hay además un árbitro con un silbato. Y así se resume el juego, se pone la pelota en movimiento y eso es todo. Por supuesto que no se reduce a eso. Hay mucho más. Tiene que haber entrenamiento, una buena dirección técnica. El aprendizaje-servicio también requiere directores técnicos bien capacitados. Lograr tanto las metas académicas, como las de desarrollo personal o cívicas requiere buena capacitación y buenos capacitadores. Y es aquí donde debemos preguntarnos cuántos de nosotros fuimos capacitados para el aprendizaje-servicio durante nuestra preparación para ser docentes. Seguramente muy pocos. De modo que el punto de partida es que nos enseñemos unos a otros y también que enseñemos esta metodología en los Institutos de formación docente.

No sé lo que ocurre en este sentido en la Argentina, pero en los Estados Unidos el aprendizaje-servicio recién está empezando a estar presente en los Institutos de formación docente. La tendencia de muchas instituciones de educación superior ahora en los Estados Unidos es capacitar a los docentes en el aprendizaje-servicio para que puedan ser buenos "directores técnicos".

Esto es mucho más que una pedagogía tradicional, mucho más que una ciencia. Considero que la mejor expresión de esta idea está en las palabras del sacerdote francés Teilhard de Chardin: "Algún día podremos domesticar los vientos, las mareas y la gravedad. Después domesticaremos para Dios nuestras energías de amor. Entonces, por segunda vez en nuestra historia, descubriremos el fuego". Esas grandes energías de la gente joven que quiere realizar su contribución, los jóvenes como Derek Jackson o como los que poblaron este escenario ayer, ¿dónde las podemos ubicar en beneficio de esos mismos jóvenes y en beneficio de la sociedad? Como dijo la Madre

Teresa "No es la tarea que uno realiza, sino cuánto amor pone en esa tarea". El aprendizaje-servicio es una herramienta para que la educación contenga amor. Hoy en la ciudad de Nueva York están reunidos muchos de los máximos dirigentes mundiales en las Naciones Unidas para discutir temas globales importantes. Van a hablar acerca del efecto invernadero, del tema de las drogas, de las villas miseria que rodean a las ciudades más importantes del mundo, del SIDA. ¿Algo va a cambiar porque se hable más acerca de estos temas? ¿Un mayor número de armas será efectivo para detener el tráfico de drogas? Yo no lo creo. Creo que necesitamos otra cosa, la necesitamos en nuestras escuelas y la necesitamos hoy mismo. Ustedes son las personas que pueden hacer que el amor entre a la educación. Una las grandes herramientas del amor es el aprendizaje-servicio.

Capítulo V.

Panorama del aprendizaje-servicio en el mundo

V.II. - El aprendizaje-servicio en América Latina y el Caribe

Aprendizaje-servicio y calidad educativa

Lic. Teresa Marshall

Directora del Programa Liceo Para Todos, Ministerio de Educación de Chile

Venimos con mucho entusiasmo a compartir, una vez más, nuestra experiencia y los esfuerzos que estamos haciendo en Chile en el ámbito del aprendizaje-servicio, y con la gratitud y el reconocimiento a ustedes, por lo que hemos ido aprendiendo. Nosotros vinimos hace cuatro años a escuchar lo que se hacía aquí en Argentina respecto a educación y solidaridad y esto nos fue motivando.

Esta presentación, es una muestra de lo que hemos tratado de hacer en nuestro país. Incluye la gratitud a nuestras maestras y maestros de Argentina, no solamente por lo que nos han enseñado formalmente, sino también por lo que aprendimos a través de las emociones que nos generó conocer directamente las experiencias, los chicos y chicas, con su trabajo en distintas partes de este gran país.

Nosotros formamos parte del Ministerio de Educación de Chile, Liceo Para Todos es el principal programa de la enseñanza media. En nuestro país tenemos 12 años de escolaridad obligatoria, incluyendo la enseñanza media, del curso 9no. al 12avo., y que corresponde tanto a la formación científico-humanista (que encamina hacia el campo de la formación universitaria o terciaria) como a la formación técnico-profesional.

Nosotros trabajamos con el 25% de los establecimientos de enseñanza media, con financiamiento público. Son los establecimientos que reúnen a la población más vulnerable en términos de sus resultados educativos, y en términos de sus condiciones de educabilidad o vulnerabilidad.

Nuestra gran preocupación es cómo mejorar las oportunidades de aprendizaje de estos alumnos. La única alternativa de un programa que se procura en el ámbito de la equidad es que ofrezca mayores oportunidades de aprendizaje a esos alumnos, que les otorgue mayor igualdad de oportunidades. También, pensamos que aprender más es la mejor opción para la retención escolar, que no sólo se asegura por la vía de lo asistencial frente a poblaciones o situaciones de pobreza, sino fundamentalmente otorgándoles a los alumnos mayores y mejores oportunidades para aprender.

¿Cómo hemos visto el tema aprendizaje-servicio?

El aprendizaje-servicio lo hemos visto en el ámbito de lo que nosotros denominamos estrategias de desarrollo pedagógico.

Estamos absolutamente convencidos de que frente a estudiantes no tradicionales y frente a escuelas o establecimientos de enseñanza secundaria que atienden a la población más vulnerable del país, lo que se requiere es fundamentalmente transformar la enseñanza de modo que sea pertinente a la realidad de esos alumnos. Y en ese marco es que estamos trabajando como parte de esta estrategia en la línea de aprendizaje-servicio.

¿Por qué nos importa tanto el aprendizaje-servicio?

Nos importa, en primer lugar, porque permite una actividad de aprendizaje comunitario planificada desde el liceo. Es decir, desde la actividad principal que es la enseñanza y con la participación de la comunidad educativa, generando un servicio de aprendizaje en su comunidad, donde ese servicio es una nueva aula, una nueva forma de poder aprender. Por lo tanto, es una experiencia que permite a los alumnos aplicar sus saberes, indagar en nuevos conocimientos, generarse preguntas novedosas, desplegar su creatividad, pensar desde lo local hacia lo global.

¿Qué es lo que logramos con el aprendizaje-servicio?

En primer lugar, que lo que se aprende en el Liceo responda a lo que los alumnos están viendo cotidianamente en su comunidad.

En segundo lugar que lo comunitario, lo local (la plaza, el campo, los techos de la comunidad, los distintos espacios sociales y productivos), sea un laboratorio de experiencia, de aprendizaje auténtico y significativo para ellos.

En tercer lugar, que estas actividades permitan articular y hacer síntesis de las distintas perspectivas que hoy fragmentariamente ofrecemos en nuestros distintos sistemas curriculares. Que esa famosa disgregación de tantas materias, cada una colgando en un momento en el día, tenga sentido por la vía de esta acción solidaria y de transformación de las comunidades. Por lo tanto, se va descubriendo, aplicando, proyectando, lo que esta tradicionalmente instalado en los sistemas de estudio del país.

Debido a esto, el aprendizaje-servicio tiene que ser una experiencia que permita a los estudiantes participar, ser actores de su propio aprendizaje, tomar decisiones, experimentar, resolver, aprender a trabajar en equipo. Cualquier currículum moderno en la sociedad de la información y del conocimiento, intenta desarrollar estas competencias. Así vemos que en estas acciones solidarias, a veces tan simples, tan concretas, todos estos elementos se ponen positivamente en juego.

¿Qué tipo de aprendizaje supone esto?

Nosotros observamos que el aprendizaje-servicio es pionero en la innovación pedagógica, ya que supone:

- actividades auténticas
- actividades interactivas
- actividades inclusivas
- actividades centradas en el estudiante
- actividades contiguas

Veamos algunos ejemplos de lo que está pasando en distintos Liceos del país con respecto a estos tipos de actividades.

Actividades auténticas

Son aquellas que tienen sentido en la vida de las personas y donde los problemas de las comunidades son laboratorios de aprendizaje.

Al respecto, podemos señalar la experiencia de un Liceo en el norte del país, en una zona de extrema pobreza, en una localidad que se llama Alto Hospicio situada en el altiplano, subiendo de Iquique por el desierto. Allí las comunidades ocupan terrenos, tienen serios problemas de electricidad y de instalaciones eléctricas, y los chicos han trabajado con sus propias comunidades, enseñando y reparando los sistemas eléctricos en ellas.

De esta manera, la comunidad ve al Liceo y a los chicos como una institución y ciudadanos útiles frente a sus problemas. Así, se ha ido generando progresivamente una mayor cercanía entre el mundo de la comunidad, que es extremadamente pobre, y el mundo del aprendizaje en el aula. Es decir, lo que se aprende en la sala de clase es auténtico, en la medida en que cobra sentido para la vida de los estudiantes y para la vida de sus propias comunidades.

Actividades interactivas

Se dan cuando, como en toda interacción social, los distintos actores participamos en la resolución de los problemas y se van conformando equipos para hacerlo.

Aquí me quería referir a otro ejemplo de una comunidad en el sur de Chile, en un pueblo cerca de Osorno. En esta pequeña comunidad no hay actividad recreativa por las tardes, el teatro no existe, no se ve más que televisión, etc.

El Liceo ha ido conformando grupos de teatro que, como los antiguos saltimbanquis, van recorriendo el lugar, generando actividades recreativas para los niños. Todos sabemos que el teatro implica poner en escena, jugar distintos roles, compartir tareas y por lo tanto obliga a un trabajo en colaboración, a un trabajo en equipo. Es, por lo tanto, un tipo de actividad de orden interactivo.

Actividades inclusivas

El gran problema cuando hablamos de estudiantes en condiciones de pobreza, es la dificultad para que todos y todas logren los aprendizajes esperados.

Sabemos que existen ritmos de aprendizajes distintos, formas diferentes de aproximarse al conocimiento, intereses que son diversos y por lo tanto lidiamos con esa gran diversidad. Expondré con relación a este problema el caso de un Liceo en Lonquimay, en tierras mapuches, cerca de San Martín de los Andes.

Ese Liceo tiene un gran internado, semejante a los programas de alternancia que se desarrollan en Argentina, pero nosotros hemos sido más autoritarios y formales que ustedes quizás. Aquí los chicos están todo el tiempo en el sistema escolar; no hay alternancia, y en este internado tradicional el Liceo ha generado un "Plan de tutorías entre pares", donde los chicos han elegido tutores de entre sus compañeros que tenían mejores competencias en determinadas asignaturas. Así, se organizan sistemas de trabajo, tutorías entre pares, de apoyo individual o grupal que han logrado evitar la repitencia y las bajas calificaciones. Es muy interesante porque los chicos dicen: "si no hubiese sido así yo no hubiera aprobado el curso, si no hubiese tenido un tutor que se colocó al lado mío yo no hubiera podido aprender".

Tenemos otra forma de solidaridad, generando oportunidades para todos los estudiantes, desde la opción entre los mismos pares, que es la solidaridad hacia el que tenemos más cerca.

Toda la tecnología moderna indica que la actividad de aprendizaje tiene que estar centrada en el estudiante, que no basta que el o la profesora les muestre un ejercicio, un experimento, sino que tiene que ser el propio estudiante quien mira, explora, descubre y, como una cuestión propia de la sociedad moderna, colabora en proyectos tanto de aprendizaje como de acción. El estudiante tiene que ser el sujeto de la exploración y el descubrimiento.

Hoy día se aprende ciencia haciendo ciencia, literatura se aprende escribiendo. Todos los grandes escritores de América Latina seguramente aprendieron escribiendo. Siempre se comenta que Pablo Neruda dijo: “Yo nunca hubiera escrito un poema si, cuando iba con mi padre en el tren, éste no hubiera parado en una estación donde había una biblioteca y el bibliotecario me pasaba un libro”. Él no aprendió literatura en un curso de postgrado, aprendió de chico en una locomotora, yendo con su padre y ahí un bibliotecario, es decir un maestro, le entregaba un libro.

Esto significa que las actividades deben estar centradas en el estudiante, que sea él o ella quien explora, quien descubra, quien se la juega en ese conocimiento.

A ese respecto, tenemos un proyecto sobre indagación de las enfermedades infecto-contagiosas en una comunidad en Molina, la zona central de Talca. En él, los alumnos han hecho una investigación sobre las enfermedades infecto-contagiosas de su comunidad, para lo cual aplican sus conocimientos de estadísticas, biología y comunicación. Posteriormente, hicieron un plan de capacitación con la comunidad respecto a cuestiones básicas de saneamiento y nutrición.

Actividades continuas

Aquí, nosotros tenemos siempre una dificultad que yo creo que compartimos en nuestros países: lo que nosotros llamamos: la “proyectitis”. Por ejemplo, hacemos un hermoso evento de innovación pedagógica, pero luego no queda más que ese acontecimiento. Después se acaba la energía, o el profesor está aislado, no tiene el apoyo de su respectiva institución y hay que esperar que otra vez se entusiasme y vuelva a armar un proyecto.

El tema es cómo mantener estos aspectos de la innovación de la enseñanza en forma continua, cómo transformarlos en una permanente acumulación de experiencias de aprendizaje para nuestros alumnos.

Aquí recordábamos un proyecto de un Liceo que está en el sector de Tongoy, cerca de La Serena. En este proyecto se ha logrado, fundamentalmente, interconectar distintos sectores de aprendizaje, creando diseños y artefactos pertinentes a la realidad de esa comunidad.

Se diagnosticó que esta pequeña localidad de Tongoy no tenía ninguna calle señalizada. Debido a ello, al llegar los turistas de veraneo, no podían ubicarse. A partir de esto, los alumnos se propusieron señalar todo el pueblo, para lo cual tuvieron que investigar y entender por qué cada calle tenía su nombre, de dónde venía la historia y como se había ido construyendo y reconstruyendo la historia de la localidad frente al mar.

De esa manera, no solamente aprendieron los aspectos propios de las leyes de tránsito y los nombres de las calles, sino también la historia de Tongoy y cómo se había ido conformando esta localidad. Eso fue involucrando a las distintas asignaturas, lo que le dio una continuidad y un sentido al aprendizaje de las diferentes materias.

Por lo tanto, nosotros vemos **dos formas de aprendizaje:**

Las hemos llamado, y parte de esa definición lo recogimos también de una discusión con ustedes, **aprendizaje tradicional** y **aprendizaje-servicio**.

El **aprendizaje tradicional** se desarrolla en períodos lectivos, instructivos y fijos. Es decir lo que caracteriza cotidianamente al mundo de la escuela.

En cambio en la aplicación del **aprendizaje-servicio**, tenemos una experiencia interdisciplinaria, intensiva, a veces muy desordenada en el tiempo (cosa que les molesta a muchos directores). Hay que salir, entrar, llevar cosas, coordinar chicos con los pies en el barro, tomar riesgos, porque ir a la comunidad para muchos es un riesgo. La escuela se ha constituido muchas veces como un espacio de protección frente a la comunidad, sin darnos cuenta de que la vida está más afuera que adentro.

En el aprendizaje tradicional, el docente es siempre un experto que trasmite sus conocimientos; en el aprendizaje-servicio los estudiantes aprenden en escenarios locales y el docente es el que guía este proceso y que se orienta no sólo a transmitir conocimientos, sino sobre todo a desarrollar competencias, habilidades y valores respecto a cómo transformar cada realidad.

En el aprendizaje tradicional el docente controla el currículum y el ámbito de aprendizaje está en el aula. El aprendizaje se desarrolla a partir de materiales, evaluaciones escritas, y por lo tanto estandarizadas, generalmente la forma más rígida y fácil de corregir posible.

En el aprendizaje-servicio, el aprendizaje se da desde una experiencia real y compleja, y por lo tanto la evaluación es una de las cuestiones en las que es el profesor el primero que entra en crisis: se pregunta qué evaluó, cómo evaluó, qué aprendieron. Esta nueva experiencia implica transformar la visión de nuestra evaluación y, por lo tanto, hacer de ella un sistema de retroalimentación del alumno que lo ayude en este proceso de aprendizaje, más que establecerlo en determinadas calificaciones.

Esto es lo que hemos ido aprendiendo aunque todavía tenemos muchos desafíos por delante.

Es decir, uno pega un salto, consolida un aprendizaje y se da cuenta de todo lo que falta, de todo lo que nos falta. Yo diría que todavía tenemos que trabajar más en nuestro país respecto a cómo hacer que la comunidad esté presente en estos proyectos, que no sea sólo el laboratorio, o el lugar de llegada o de entrega. Que la comunidad sea un actor más que participa con sus ideas, sus sugerencias, sus desafíos, e interpele de alguna manera al sistema escolar en torno a lo que puede ser un proyecto de aprendizaje-servicio.

Los estudiantes como actores

El sistema escolar es muy "tutelador", cuida mucho al estudiante, tiene temor de que se convierta en un actor real, con su cultura, sus expresiones. Siempre existe esa tensión entre controlar al alumno o favorecer el despliegue de su libertad y su autonomía de estudiante.

Para los profesores, el aprendizaje-servicio es un gran desafío: cómo conducir este proceso, cómo equilibrar el momento de entregar contenidos disciplinarios que el docente tiene que enseñar formalmente, versus a cómo generar los espacios para que ese conocimiento sea más de orden inductivo y aflore de la experiencia. Es mucho más difícil decir que en un contexto determinado está apareciendo una discusión acerca de la Física, a decir "esta es la ley de la física y opera así". Todo esto nos cuesta

mucho, sobre todo cuando desde la disciplina estamos formados en la Universidad para ser deductivos; y, por el contrario, lo cotidiano exige ser inductivos. De ahí a enseñar, hay una cuestión que todavía, para nuestros docentes y para todos nosotros, es bastante compleja.

Otro desafío, es el que compete a la institución involucrada. No hay aprendizaje-servicio cuando la experiencia educativa solidaria es el proyecto aislado de un profesor, aunque muchas veces esto tiene que partir de una iniciativa aislada y propia de una persona que tiene el sueño de hacerlo. Lo más importante, es que se avance hacia la reflexión que implica el compromiso de los distintos actores y, por lo tanto, que sea una institución escolar la que se sumerge en el aprendizaje-servicio.

Por último, un proyecto de aprendizaje-servicio tiene que ser también un aporte al desarrollo local. La caridad no aporta al desarrollo local, aporta en un momento de dolor; lo más importante es que las acciones de servicio sean acciones de desarrollo. Estas acciones son aquellas que permiten ir capitalizando, acumulando, haciendo sustentable la transformación que queremos llevar a cabo. Y eso es lo propio de la educación; el viejo proverbio chino que recomienda “no dar de comer sino enseñar a pescar”, y la actitud que deriva de ello y promueve el desarrollo, es la que nosotros pensamos que tiene que regir en relación con la comunidad, para evitar acciones paliativas, asistenciales, que no duran más que lo que dura un caramelo en la boca de un niño.

Por lo tanto, venimos a este Seminario con estos desafíos, esperamos aprender cada vez más de ustedes y deseamos, en ese sentido, seguir en este diálogo que agradecemos.

El Premio Bicentenario Escuelas Solidarias en Chile

Licenciada Daniela Eroles

Programa Liceo para todos del Ministerio de Educación de Chile

Yo soy argentino-chilena, nací en la Argentina y llevo 10 años en Chile, de manera que para mí es una emoción muy grande estar en mi país de origen representando a mi país de adopción. Y sentir junto con esto que, en la construcción de la solidaridad, somos patria grande latinoamericana, mucho más que cada uno de los países que estamos representados acá y eso se siente en las cosas en común que hemos ido encontrando.

Dentro del Ministerio de Educación, yo trabajo en el área de Educación Media, concretamente en el programa "Liceo para todos". Este programa atiende a los 426 establecimientos de enseñanza media a los que asisten los jóvenes más pobres de nuestro país. Al igual que pasa en toda América latina, lamentablemente, los ricos y los pobres no asisten a los mismos colegios y también son muy distintas las oportunidades, las posibilidades y las expectativas que muchas veces como país depositamos en uno u otro grupo de estudiantes. No sólo son distintas –lo que no sería un problema-, son desiguales y esa sí es nuestra gran preocupación.

Desde "Liceo para todos" hemos asumido un desafío como país. A fines del año 2002, el presidente Lagos promulgó la ley de doce años de escolaridad obligatoria, que es una conquista muy importante. Hasta ese momento sólo los ocho años de enseñanza básica eran obligatorios en Chile. Hoy son obligatorios los 12 años de escolaridad –básica y media- y eso para nuestro programa es un desafío enorme, ya que esa no era la realidad de los jóvenes más pobres. Desde esta realidad y desde este desafío es que comenzamos a desarrollar y promover programas de aprendizaje-servicio en los colegios con los que trabajamos.

En nuestros liceos tenemos un nuevo sujeto escolar. La mayoría de los jóvenes que asisten son la primera generación de su familia en la enseñanza media. Esta es una realidad nueva para el sistema escolar. La enseñanza media en Chile estaba preparada para la elite, para los sectores medio y alto y no tenía en su mirada a los más pobres. El desafío que tenemos es que permanezcan y terminen, es cómo construimos educación de calidad para todos.

Nuestros estudiantes tienen biografías escolares complejas. Muchos ya han tenido una o dos experiencias de repetición en la enseñanza básica. Muchos han dejado por un período la escuela y han vuelto, por lo tanto, son biografías escolares que requieren de la escuela una comprensión distinta de la de los chicos que hicieron su enseñanza primaria sin ninguna dificultad.

Son escuelas caracterizadas muy fuertemente por la diversidad de sus estudiantes. Estudiantes que tienen historias muy distintas, que tienen realidades muy distintas, y por lo tanto, necesidades y exigencias diferentes hacia sus escuelas. Son estudiantes que no tienen las herramientas al día de hoy, los códigos que necesitan para poder desenvolverse en una sociedad compleja como en la que estamos viviendo. Y eso los deja en desigualdad de oportunidades frente a otros jóvenes como ellos. El resultado es que todos estos factores concentran un altísimo nivel de fracaso escolar que se refleja

en repitencia y en deserción concentrados fundamentalmente, en los dos primeros años de enseñanza media. Y estos problemas son nuevos y complejos. Me refiero a que son de los últimos 20 años, en los que Chile aumentó su matrícula de enseñanza media del 60 al 92 por ciento.

Nuestro desafío principal en este escenario es desarrollar innovaciones pedagógicas que permitan constituir aprendizajes. Un número muy importante de los estudiantes que llegan a primer año medio en nuestros colegios apenas leen y escriben y apenas desarrollan las operaciones matemáticas básicas. Eso es una gran deuda que como sistema escolar tenemos con los estudiantes, que han pasado por lo menos 8 años en la escuela y no llegan a la enseñanza media con las competencias que debieran tener para desenvolverse en este nivel educativo.

Necesitamos innovaciones pedagógicas que permitan atender la diversidad, que permitan dar respuestas distintas y diversas a jóvenes que son diversos; no funcionan las propuestas pedagógicas únicas pensadas para un estudiante promedio, que no existe. Necesitamos propuestas de innovación pedagógica que permitan expandir las estructuras culturales y cognitivas de los estudiantes, de manera que puedan acceder a las claves que necesitan para poder desenvolverse integradamente en este mundo complejo en el que estamos. Estas innovaciones deben estar sustentadas en el trabajo de equipos docentes, en la coordinación pedagógica de su acción y en instituciones educativas que organizan su gestión centradas en el aprendizaje de calidad para todos.

En este contexto, ¿Por qué para nosotros el aprendizaje-servicio es una innovación pedagógica y por qué estamos desarrollando este tipo de proyectos en contextos de alta vulnerabilidad socio-educativa? Porque la práctica de estas experiencias nos ha demostrado, en estos cuatro años, que permiten desarrollar más y mejores aprendizajes a través de actividades auténticas, no de simulación en la sala de clase, sino de actividades reales en la vida cotidiana. Porque fortalece la construcción social del conocimiento a través del trabajo colaborativo que se produce en el desarrollo de los proyectos. Porque abre múltiples y diversos caminos para el aprendizaje. Porque integra áreas de conocimientos en una educación media que históricamente los presentó muy parcelados y que estos proyectos permiten integrar. Porque permite desarrollar competencias comunicativas y sociales, capacidad de análisis y juicio crítico y de reflexión de la propia práctica, que son objetivos transversales de nuestro currículo nacional. Porque establece una relación de solidaridad con las comunidades locales y aporta a su desarrollo en situaciones en donde la relación entre la escuela y la comunidad está muy quebrada y estos proyectos han permitido que para la escuela la comunidad sea visible, y que para la comunidad la escuela sea una oportunidad. Porque da sentido a lo que los estudiantes están haciendo y acrecienta la identidad con el Liceo. Uno de los primeros resultados de impacto de proyectos de aprendizaje-servicio, a nivel cuantitativo, es la baja de la deserción escolar. Fundamentalmente porque aumenta el sentido de pertenencia que tienen los estudiantes con respecto a sus escuelas y porque paulatinamente hemos ido avanzando desde proyectos que eran buenas iniciativas de docentes muy comprometidos, a proyectos que comprometen a toda la institución, lo que permite mayor sustentabilidad en el tiempo e involucrar al conjunto de la comunidad educativa.

El programa empezó en el año 2000. Nosotros empezamos a estudiar de qué se trataba esto. El Programa Escuela y Comunidad del Ministerio de Educación argentino nos apoyó, y luego el

equipo de CLAYSS nos fue orientando sobre cómo empezar a trabajar. Ellos fueron los primeros que nos dijeron: "primero averigüen qué es lo que está pasando en las escuelas, pregunten, vean, porque seguramente mucho de esto se está haciendo sin coordinación, más asistemáticamente, más intuitivamente, pero se está haciendo". Y en esa primera búsqueda nos encontramos con que había 64 colegios con los que estábamos trabajando que tenían algún tipo de experiencia y los invitamos a presentarlas en una Jornada Nacional de Intercambio y Capacitación. De esos 64 proyectos seleccionamos tres, e hicimos un video que nos permitió empezar a difundir el aprendizaje-servicio en los demás colegios.

El año 2002 fue un año fuerte en capacitación, tanto en aprendizaje-servicio como en los proyectos de tutorías entre pares, y realizamos un primer concurso nacional al interior del programa "Liceo para todos" para reconocer experiencias solidarias.

Al año siguiente volvimos a tener instancias de capacitación e hicimos otra edición del concurso. La escuela ganadora del premio, el Liceo Agropecuario de Chiloé, presentó en este seminario su experiencia.

Para el 2004 nos propusimos mejorar la calidad pedagógica de los proyectos. Ya eran proyectos con permanencia, que se habían logrado incorporar en la institución, pero había que profundizar su potencial pedagógico. En este sentido había que acrecentar la vinculación con el currículum, tanto con los objetivos de cada sector de aprendizaje, como con los objetivos transversales que tienen que ver no sólo con valores sino con capacidades, como desarrollo del pensamiento, formación ciudadana, cuidado del medio ambiente, que están presentes en nuestro currículum nacional. Entre los desafíos estaba también abordar el desarrollo de los contenidos mínimos obligatorios del currículum, maximizar el potencial de aprendizaje de las experiencias de aprendizaje-servicio y lograr avanzar en la evaluación de aprendizajes, no sólo de percepciones, de gustos, de cuánto crecimos en esta experiencia, sino también de cuánto aprendimos de Biología, Matemática, Física y Lenguaje en el desarrollo del proyecto. Esta es una debilidad que tienen nuestras experiencias.

Por otro lado está el desafío de avanzar hacia la realización de acciones de servicio, fundadas en el conocimiento de la realidad social. Este año hicimos una capacitación, especialmente para profesores de Ciencias Sociales considerando que -sea cuál sea la temática del proyecto-, en el período de diagnóstico, Historia y Ciencias Sociales debieran ser un sector de aprendizaje claramente involucrado, porque son los que pueden entregar las herramientas para el conocimiento de la realidad social. También hicimos hincapié en cómo el diagnóstico en sí es una fuente de aprendizaje muy potente para estas disciplinas.

Otro punto es relevar y destacar el aporte a la formación ciudadana de los estudiantes. Como Ministerio, estamos desarrollando un plan nacional de formación ciudadana en conjunto con la unidad de apoyo a la transversalidad y la idea es relevar, hacer evidente los proyectos de aprendizaje-servicio. Es una responsabilidad que tenemos como ciudadanos, no son acciones que hacemos porque somos buena gente, o porque nos sensibilizamos con lo que pasaba a nuestro alrededor, sino que es una responsabilidad que tenemos quienes podemos acceder a la educación, con las comunidades en las que estamos insertos o con otras comunidades.

Un último punto es continuar reconociendo y difundiendo el aporte a la construcción de un país más solidario, que es una iniciativa que estamos realizando en conjunto con la Comisión Bicentenario.

En este momento tenemos 125 proyectos, que podemos decir con seguridad que son proyectos de aprendizaje-servicio, que están instalados, que siguen creciendo, que se siguen profundizando en distintos ámbitos y que están siendo, en este momento, motor de los otros colegios que están empezando a dar los primeros pasos.

Licenciado Daniel Tarwicky

Director de proyectos de la Comisión Bicentenario de Chile.

Fundador y primer director del programa Adopta un hermano

Quiero agradecer la oportunidad de estar acá al equipo de Nieves Tapia y a CLAYSS, con los que hemos venido trabajando desde hace un tiempo.

Yo vengo de la Comisión Bicentenario, que es una comisión de la Presidencia de la República de Chile. Como ustedes saben, el año 2010 cumplimos 200 años de vida republicana, al igual que México, que Argentina y que Colombia. Entonces, quiero presentarles al símbolo de la Comisión bicentenario: Vicente. Es un niño de 12 años que se apellida Nario. Los tres colores de piel representan los tres orígenes de los chilenos: mestizo, indígena y europeo, y su pelo es chuzo, típico de los chilenos.



Esta comisión fue creada en el año 2001, con bastante anticipación, con nueve años de anticipación. La idea de la comisión es que el proceso conmemorativo, es decir, los seis años que restan para la conmemoración, sean lo más participativos posible, que los chilenos y chilenas se sientan parte e identificados con esta conmemoración. Además, es un horizonte simbólico que nos permite reflexionar acerca de dónde venimos, quiénes somos y hacia dónde vamos.

En términos de lo que la Comisión Bicentenario realiza, tenemos una línea de debate y reflexión que se expresa en la realización de foros, diferentes publicaciones y una encuesta que aplicamos para saber si la gente estaba al tanto de lo que es el Bicentenario. Mucha gente no sabe qué significa "Bicentenario" o no sabe Bicentenario de qué. Entonces, hicimos una encuesta para medir cuál era el estado del arte respecto de eso.

Entre algunas de las iniciativas que realizamos está el sello Bicentenario que es una especie de distinción que vamos a entregar a aquellos proyectos que representan un notable aporte al desarrollo del

país en cualquier área: en cultura, en tecnología, en educación, en superación de la pobreza, etc. El sello identifica, distingue a iniciativas que contribuyan a nuestra identidad o al tipo de país que queremos. Para identificar los proyectos que cumplan con esos requisitos firmamos convenios con distintas instituciones expertas en diferentes temas.

El Premio Bicentenario es un premio que se le entrega a una persona por su importante contribución a la identidad o al desarrollo del país.

También tenemos el premio “Escuelas solidarias”. Y, por último, las Tesis Bicentenario, que son las que realizan estudiantes universitarios que están finalizando su carrera. Cada año se propone un tema distinto. Este año fue “Desafíos de la ciudadanía y la democracia”. Tenemos además un portal web que representa en el fondo la forma en que se comunica, el mensaje de lo que significa el Bicentenario.

El premio Escuelas Solidarias es una iniciativa de la Comisión Bicentenario y el Ministerio de Educación de Chile. Ambas instituciones convergen en la necesidad de crear esta instancia que busca contribuir a la construcción de una cultura más solidaria y más democrática, con miras al Bicentenario de Chile, a través del reconocimiento de prácticas y acciones solidarias que ocurren tanto al interior de los colegios como en la relación de éstos con la comunidad. Esto está en la línea de las experiencias de innovación pedagógica que viene desarrollando el Ministerio de Educación a través del programa “Liceo para todos”. En este programa están innovando a través del aprendizaje-servicio, un tema tomado de la experiencia argentina.

¿Por qué esta iniciativa se instala en parte dentro de la Comisión Bicentenario? En Chile, un país que está en permanente proceso de cambio y crecimiento, se ha diagnosticado un creciente sentimiento de desencanto. Una paradoja, ya que una sociedad económicamente exitosa o medianamente exitosa, que exhibe un claro consenso en torno a la democracia y la paz social, muestra signos dispersos de desencanto y malestar. Pareciera que el ideal de Chile se ha centrado en la competencia y el interés individual orientado hacia el consumo, más que hacia la solidaridad. Sin duda alguna, que este esquema configurado constituye un desafío de país con miras al Bicentenario de Chile. El Bicentenario, por ende, nos traza esta meta de profundizar los valores de nuestra democracia. Por eso, pensamos que el Premio Bicentenario tenía que estar en la Comisión Bicentenario.

Los objetivos específicos del premio son:

- ayudar a las escuelas para que puedan ensayar ideas innovadoras y promover su capacidad de resolver problemas reales.
- fomentar en los establecimientos escolares del país la práctica y el ejercicio de la solidaridad como parte del currículo escolar, el aprendizaje-servicio.
- vincular progresivamente los valores de solidaridad y de democracia en el contexto de la conmemoración del Bicentenario.
- recopilar información sobre el desarrollo de experiencias solidarias en el ámbito escolar para facilitar su difusión y su replicación.
- promover la articulación entre los establecimientos escolares y las diversas organizaciones de la comunidad.

¿Quiénes están participando? Recién acabamos de lanzar el premio para colegios de nivel medio -o sea secundaria- tanto públicos como privados o particulares subvencionados, que son alrededor de 1500. De hecho, el 30 de septiembre se cerraron las postulaciones. Postularon alrededor de 300 colegios en una o más de una categoría.

Las categorías de premiación que definimos son: aprendizaje-servicio, solidaridad al interior de la comunidad escolar; y solidaridad con la comunidad local.

El aprendizaje-servicio es una actividad de aprendizaje comunitario, significa que desde el liceo o desde la escuela, con participación de la comunidad educativa, se realiza un servicio tanto a demanda de la comunidad como del aprendizaje de los estudiantes que la realizan. Es una experiencia que permite a los estudiantes aplicar conceptos, procedimientos y habilidades provenientes de los aprendizajes formales, de los diversos sectores de aprendizaje en su entorno cotidiano.

La segunda categoría –la solidaridad hacia el interior de la comunidad escolar-, queda abierta a experiencias que puedan estar ocurriendo hacia el interior de los colegios como las tutorías entre pares, redes de apoyo y grupos de trabajo voluntario.

Y, por último, la tercera categoría es la solidaridad desde el colegio hacia la comunidad, que no es aprendizaje-servicio, pero que tiene algún tipo de regularidad y de sistematización, de organización por parte del colegio. Son proyectos que responden más a la espontaneidad y al asistencialismo, y que no buscan incluir ni integrar el currículo escolar, pero sabemos que es algo que ocurre en muchos colegios. De hecho, en la mayoría de los colegios, esto es más frecuente que el aprendizaje-servicio. La apuesta es pensar que vamos hacia el aprendizaje-servicio, pero no queríamos dejar afuera a los colegios que realizan este tipo de labor.

Ahora empieza la etapa evaluativa, y el 1 de diciembre es la ceremonia de premiación en el Palacio de la Moneda, en el marco del Seminario Nacional Escuelas Solidarias, al que se invitarán los 30 colegios finalistas. En cada categoría se otorga un premio y hay tres menciones honoríficas. La idea es que el premio entregado –que es en dinero-, sirva para aportar a la proyección de las experiencias.

Para finalizar quería destacar que, como buenos discípulos que somos de nuestros hermanos argentinos, ya estamos en conversaciones para instaurar en Chile el premio en la Educación Superior.

Voluntariado educativo y Escuelas Solidarias en el Brasil

Doctora Priscilla Cruz

Coordinadora de proyectos de Faça Parte, Brasil

Yo represento a Faça Parte, que es una organización no gubernamental de Brasil, que tiene la misión de promover la cultura y la práctica del voluntariado, de modo que cada brasileño se sienta parte activa de la construcción de una nación socialmente más justa.

Para cumplir esta misión utilizamos una estrategia que es la educación. Todo empezó con la experiencia que tuvimos con el año internacional del voluntariado que Faça Parte coordinó en Brasil, a partir de lo cual el número de voluntarios casi se duplicó en un año (de 22 a 42 millones de voluntarios en Brasil). Sin embargo esto también constituye un problema, porque cuando las personas quieren hacer algo y no tienen los canales de participación; las organizaciones, la sociedad civil organizada, tienen un desafío muy grande para organizar y aprovechar mejor este capital social, este capital voluntario.

Como organización nacional de promoción de voluntariado en Brasil, en función de este desafío de orientar y promover un voluntariado comprometido con resultados, con el cambio social que Brasil necesita, utilizamos una metodología, que después descubrimos que compartimos con otras personas y otras organizaciones de América latina que trabajan muy bien como CLAYSS de Argentina, también de Chile, México y República Dominicana. Es un momento histórico en el que muchas personas en América latina trabajan la metodología del aprendizaje-servicio, que en Brasil llamamos "voluntariado educativo".

Después de que recibimos una distinción de la ONU por el trabajo voluntario, enfocamos en la educación como estrategia, y el voluntariado educativo como metodología para las 215.000 escuelas de Brasil.

Nuestro mayor desafío en la promoción nacional del voluntariado educativo en Brasil, es la escala: cómo llegar a la mayoría de las escuelas en Brasil.

Faça Parte es una organización básicamente de movilización, que es lo que necesitamos en nuestro país, principalmente, porque hay muchas organizaciones no gubernamentales que pueden ser los canales receptivos de estos jóvenes. Lo que Faça Parte hace son grandes campañas de movilización y de reconocimiento. Porque hay muchas escuelas en Brasil y muchas escuelas solidarias de Brasil, que tienen la preocupación de promover la educación solidaria, la educación centrada en la ética, en la moral, en la transferencia de conocimientos para la comunidad.

Para alcanzar a la mayor parte de las escuelas hicimos un proyecto en 2003: el sello Escuelas Solidarias que vamos a repetir cada dos años. Fue una gran sorpresa para nosotros que más de 10.500 escuelas de todo el país respondieron a nuestra invitación de formar parte de esta red.

Para llegar realmente a las escuelas hicimos una asociación muy importante e inédita en nuestro país, con el Ministerio de Educación en el ámbito federal; con el Consejo Nacional de los Secretarios Provinciales de Educación a nivel estadual, y con la Unión Nacional de los Dirigentes Nacionales de Educación a nivel municipal. Entonces, trabajamos con los tres niveles de la Federación (Federación,

estados y municipios), con UNESCO, con PNUD y con United Nations Volunteers, que están con nosotros desde el inicio. Esta gran asociación unió esfuerzos para reconocer las escuelas solidarias en Brasil.

¿Qué es el voluntariado educativo? Es el voluntariado que promueve la alianza entre teoría y práctica con articulación de competencias y habilidades para las prácticas sociales. Este enunciado está en la Ley de directrices y bases de la educación en Brasil, pero para las escuelas todavía es muy difícil hacer la interconexión entre la teoría y la práctica. Faça Parte es un gran apoyo, junto con el Ministerio y los secretarios de educación, para que estas escuelas empiecen a cumplir lo que dice la ley brasileña.

El voluntariado educativo implica la participación responsable del joven, preparándolo para el trabajo y para su actuación social y política. Los jóvenes no son una promesa para el futuro. Son, principalmente en América latina –y yo puedo hablar por Brasil-, una fuerza muy poderosa que puede cambiar muchas cosas. Pero las personas tienen que mirar a los jóvenes de forma diferente. Y con su participación política y social con acciones planificadas, comprometidas socialmente, educacionalmente, con momentos de discusión y vivencia de valores, como ética y ciudadanía, pueden ahora hacer este cambio.

El voluntariado educativo que promovemos en Faça Parte es el voluntariado en proyectos planificados, con reflexión, con resultados, con reconocimiento y conmemoración de los resultados, con diagnóstico, porque es un proceso educativo, no es simplemente una acción aislada.

Es importante la participación en grupo de los jóvenes.

Los proyectos en los que los jóvenes participan tienen distintas etapas:

- diagnóstico,
- convocatoria,
- planeamiento,
- acción, reflexión,
- registro,
- conmemoración y reconocimiento.

La convocatoria es llamar a otros pares para participar, porque a veces hay líderes, pero no queremos trabajar solamente con los líderes. El mundo no necesita solamente líderes sino personas trabajando juntas.

El planeamiento de los proyectos de los jóvenes es evaluado según estos aspectos: identificación, descripción, objetivos, resultados pretendidos, planeación, recursos de divulgación. La divulgación es un aspecto muy importante, porque así otros jóvenes también pueden participar y pueden ser reconocidos por los resultados que tienen.

El "Sello Escuelas solidarias" en Brasil recibió 10.500 proyectos de escuelas de todo Brasil: provinciales, municipales, particulares, federales y técnicas. Son escuelas de educación básica de todas las regiones: Norte, Sur, Centro, Este, Nordeste, Sudeste, de enseñanza preescolar, básica y media. Todos los estados de Brasil tienen escuelas solidarias trabajando en esta red. Y más de la mitad de los municipios de Brasil también tienen escuelas solidarias. Este es un movimiento que está creciendo mucho. Y el ejemplo de América latina es muy valioso para las escuelas de Brasil ya que es muy importante saber que forman parte de una red mayor, de una red latinoamericana.

¿Qué hacen estas escuelas? El 98 por ciento salen a la comunidad principalmente los fines de semana. Realizan proyectos de comunicación con la comunidad, trabajo colectivo relacionado con las temáticas sociales. Esto es muy importante: el 84 por ciento forma parte de una red de escuelas solidarias. En el momento en que una escuela recibe el certificado de escuela solidaria en una ciudad o en un estado, pasa a formar parte de una red regional de intercambio de experiencias. En estas escuelas los profesores vinculan la teoría a la práctica social, hay una propuesta pedagógica y una gestión democrática, con la participación de los alumnos en la gestión de la escuela y grupos de alumnos en proyectos de voluntariado.

En este año, 2004, iniciamos una campaña relacionada con los objetivos del milenio de la ONU. En Brasil hay un movimiento muy grande para los 8 objetivos de desarrollo del milenio, que traducimos como “8 desafíos para cambiar al mundo”, que es una forma de juntar a las personas, las empresas, las escuelas, las organizaciones, el gobierno. Toda la gente en torno de los 8 objetivos del milenio. Este año lanzamos un premio invitando a las escuelas a relatarnos los proyectos de voluntariado que sus alumnos hacen, referidos a los objetivos del milenio de la ONU, y la directora de la escuela que ganó el premio está con nosotros en este seminario. La escuela está en una ciudad de 7.000 habitantes en Espírito Santo, que es un estado al norte de Río de Janeiro. Tiene más de ocho proyectos concomitantes, todos relativos a los objetivos del milenio.

La educación básica, las “Escuelas solidarias” son el principal proyecto de Faça Parte, pero también tenemos una “Alianza Brasil universitario”, que es un proyecto con las universidades, también apoyando, reconociendo los proyectos de voluntariado de los universitarios.

Ahora hay un nuevo premio específicamente para los jóvenes que desarrollen un voluntariado, un reconocimiento directo para los alumnos. El alumno tiende el puente entre la escuela y la comunidad. Con esto tenemos una escuela más próxima a la comunidad, trabajando en línea con las necesidades de los alumnos y de la comunidad. Los alumnos comprometidos socialmente buscan soluciones para los grandes problemas existentes y la escuela gana más relevancia para los alumnos.

Para todas las escuelas que forman partes de la red de escuelas solidarias, el estado recibe las publicaciones, los libros y los videos que Faça Parte desarrolla con otras ONGs o empresas. En la actualidad, la más importante televisión educativa de Brasil va a empezar a reconocer los proyectos de voluntariado de los alumnos y de las escuelas con videos de un minuto y medio. En estos videos se mostrará un proyecto de voluntariado con distintos focos: uno sobre la importancia del diagnóstico; otro sobre el planeamiento; otro, un proyecto de salud; otro, uno de educación nutricional. Esto sirve para reconocer a las personas que hacen estos proyectos, y para que las buenas ideas pueden ser esparcidas por todas las 215.000 escuelas en Brasil.

El aprendizaje–servicio en el Uruguay

Lic. Eugenia Puglia¹

Centro de Voluntariado del Uruguay

Uruguay, al igual que otros países en la región, está sufriendo una importante pérdida del llamado "capital social" y evidencia una notable agudización, en los últimos años, de brechas y fisuras en el tejido social, que llevan a un proceso de fragmentación de la sociedad.

Distintos factores que en un momento fueron fuente de integración social, hoy representan elementos de inestabilidad e inseguridad. Así, el acceso al trabajo, cada vez más precario, no genera los vínculos que otorga un sistema de estabilidad laboral. La educación refleja importantes índices de deserción y abandono temprano por lo que su rol integrador está también fuertemente cuestionado.

En este marco, el papel de las organizaciones sociales y solidarias ha sido trascendental en las dos últimas décadas. La dedicación de miles de organizaciones de la sociedad civil a objetivos que traspasan la frontera de lo privado para insertarse en la definición de políticas públicas, se ha manifestado no solamente en beneficios para las comunidades en las que trabajan, sino también en importantes desafíos para las propias organizaciones.

El efecto multiplicador de la actividad de las organizaciones sociales y solidarias, el trabajo voluntario que en ellas vuelcan miles de personas y la participación ciudadana inherente a este proceso son, sin lugar a dudas, fuentes de integración que fortalecen la democracia y la construcción de una sociedad comprometida. Una mayor relación entre las instituciones y la comunidad, entre la institucionalidad pública y privada con las acciones comunitarias y los agentes sociales, son condición *sine qua non* para la creación de un mayor capital social.

El trabajo voluntario y la participación ciudadana pueden constituir eslabones de fuertes cadenas de sostén en casos de crisis y un punto de partida para la construcción de ciudadanía y solidaridad.

El voluntario puede convertirse en un real agente de transformación social si se asegura que esta participación no signifique mero asistencialismo, sino que se realice de forma metódica y permanente, atendiendo a los problemas centrales de la comunidad, y con la inclusión de valores éticos y prácticas democráticas.

Para generar prácticas sustentables, la relación con la comunidad y el servicio a la misma debe inculcarse desde etapas tempranas, con ejemplos y acciones dirigidas a diferentes niveles del sistema educativo.

En ese contexto, la relación entre las instituciones educativas (centros de educación primaria, secundaria, técnico profesional y universitaria) y sus componentes y recursos (educadores, docentes y alumnos) con la comunidad, no debe ser solamente formal o esporádica.

El Centro de Voluntariado del Uruguay

En el Año Internacional de los Voluntarios (AIV 2001) nace el Centro de Voluntariado del Uruguay (CVU), organización sin fines de lucro que no responde a credos políticos ni religiosos y que es la responsable del proyecto "*Aprendiendo Juntos, una experiencia de aprendizaje-servicio*".

¹ La experiencia fue presentada en el VI Seminario Internacional por la Lic. Puglia, y fue redactada junto al Ins. Técnico ANEP Miguel Ferreira y los maestros Juan Pablo Balbí, Nahir Chamorro y Sergio Márquez.

Su objetivo es contribuir al desarrollo del voluntariado social como una actividad transformadora y generadora de nuevas realidades comunitarias que fortalezcan la formación de capital social.

El ejercicio de la actividad voluntaria permite la formación de ciudadanía responsable y solidaria a la vez que favorece la participación.

Su apuesta de inserción es:

- a) en la educación formal y pública
- b) la creación de demanda de trabajo voluntario

En Uruguay la educación es laica, gratuita y obligatoria. Más del 80% de la matrícula de educación primaria y secundaria está concentrada en la educación pública, que funciona a través de un sistema nacional dependiente de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y bajo la órbita del Consejo Directivo Central (CODICEN).

Aproximadamente 2.500 escuelas públicas congregan a cientos de miles de alumnos y alumnas, a los que se suman los institutos de educación secundaria y técnico profesional. Más de 700.000 alumnos concurren diariamente a un centro educativo de alguna de las tres ramas mencionadas. Se trata de un capital humano y social invaluable, que merecía un trabajo de intervención sistemático desde el ámbito mismo del sistema educativo, en procura de mejorar las condiciones y calidad de la enseñanza, al mismo tiempo que atender problemas de la comunidad.

¿Por qué la escuela primaria?

Actividades de cabildeo llevadas a cabo ante autoridades de la educación primaria, permitieron establecer el campo fértil para la presentación de un proyecto que permitiera introducir la metodología del aprendizaje-servicio y obtuviera respuesta positiva.

El Centro de Voluntariado del Uruguay apostó a la escuela primaria por considerar que los verdaderos cambios son a largo plazo, que las experiencias llevadas a cabo los primeros años marcan una impronta que se destacará en acciones futuras de ejercicio de la ciudadanía en forma activa y solidaria.

Para entender el grado de sensibilidad y trayectoria de la escuela pública uruguaya y la decisión de comenzar por ella, es importante recoger la opinión de las propias autoridades en las palabras del Insp. Técnico Mtro. Miguel Ferreira:

“La escuela pública uruguaya tiene una larga tradición de trabajo solidario y de servicio a la comunidad. En algunos casos, encarado en forma organizada o, en la mayoría de ellos, surgido en forma espontánea en respuesta a una demanda concreta.

Así surgen por ejemplo, acciones de defensa del medio ambiente vinculadas a la promoción de la salud y la alimentación sana; o campañas de recolección de ropa y alimentos para paliar situaciones climáticas adversas; de apoyo al adulto mayor o a la infancia en fechas especiales como el “día del abuelo” o el “día del niño” en los que se organizan actividades recreativas para los niños internados en hospitales o INAME, o campañas de recolección en apoyo de escuelas rurales o de zonas de contexto socio-cultural crítico.

Muchas de estas actividades de hondo sentido solidario finalizan una vez alcanzado el objetivo de satisfacer una necesidad puntual. En otros casos, estos proyectos se han ido elaborando con un enfoque más sistemático y con un sentido pedagógico, utilizándolo como "laboratorio" de aprendizaje. Tal es el caso, por citar algún ejemplo, de las huertas orgánicas con invernáculos.

Basados en esa tradición no es extraño que haya sido la escuela pública la primera en responder al llamado del Centro de Voluntariado del Uruguay con la firma de un acuerdo entre el Consejo de Educación Primaria y el CVU para promover el "aprendizaje-servicio" en nuestro país."

Esto determinó que el Uruguay fuera el primer país que comienza la experiencia por la escuela primaria y en el que la metodología es propuesta por una ONG que efectúa una alianza con el Estado.

¿Por qué el Centro de Voluntariado elige aprendizaje-servicio?

- Porque en Uruguay, hasta el momento, no existían experiencias que vincularan en forma metódica e integral al sistema educativo con la comunidad, y este proyecto se propone colaborar en la disminución de esta importante brecha.
- Porque la metodología de aprendizaje-servicio constituye un factor de transformación de la realidad social, a la vez que una práctica que subraya el valor de las actividades educativas solidarias al servicio de la comunidad y desarrolla su potencial transformador, conectándolas con el aprendizaje formal.
- Porque representa la expresión pedagógica y sistemática de los principios y objetivos que se propone el CVU en la construcción de ciudadanía; propone una educación solidaria, y cree que el cambio es posible pero que depende de todos.

El aprendizaje-servicio en Bolivia

Lic. Silvia Meruvia de Landers

Presidenta Ejecutiva del Centro Boliviano de Filantropía (CEBOFIL)

Bolivia tiene una combinación de paisajes y etnias que sorprende constantemente. Es un país de gran biodiversidad, altas cumbres nevadas, altiplano, valles interandinos, selva amazónica, con ciudades que son patrimonio cultural de la humanidad.

Santa Cruz de la Sierra es un departamento de exuberante vegetación, con enormes extensiones de selva y praderas, ubicado en la parte oriental del territorio boliviano, con una superficie de 320.000 Km.

Quiénes Somos

Centro Boliviano de Filantropía (CEBOFIL) también conocido como el Centro Nacional de Voluntariado en Bolivia, entidad privada de desarrollo social sin fines de lucro, con sede en Santa Cruz de la Sierra, fundada el 10 de mayo de 1997, con personería jurídica establecida en Bolivia y en Estados Unidos de Norteamérica.

Qué Hacemos

CEBOFIL promueve una cultura de filantropía y voluntariado para fortalecer la sociedad civil organizada, especialmente en el alivio de la pobreza en Bolivia. Articula programas que incluyen: Ley del Servicio Voluntario, Voluntariado Corporativo, Instituto CEBOFIL, Diseño de Capacitación para las Naciones Unidas, Intercambio de Voluntarios de Japón, Canadá, Estados Unidos y Escocia. Consultorías a Organizaciones en Fortalecimiento y Gerencia de Voluntarios y Casa de la Juventud.

Busca la formación de alianzas entre los sectores privado, público y el tercer sector, para generar procesos de voluntariado individual, institucional, corporativo y comunitario e impulsar el desarrollo para una mejor calidad de vida de las personas.

Nuestros aliados y colaboradores

Gubernamentales:

- **Ministerio de Educación, Cultura y Deporte**
- **Ministerio de Participación Popular**
- **Prefectura del Departamento**
- **Alcaldía Municipal de Santa Cruz**

Institucionales:

- **Fundación Kellogg**
- **Fundación Inter-Americana**
- **Fundación Points of Light**
- **Youth Service America**

- **Naciones Unidas (PNUD) y NUV**
- **Banco Interamericano de Desarrollo**
- **Fundación Presidencial Clinton**
- **Instituto Prudential**
- **Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario CLAYSS**
- **Centro de Investigación y Doc. Santa Cruz.**
- **Asociación de Servicios Voluntarios**
- **Boy Scouts**
- **Transredes Inc.**
- **British Gas-Bolivia**
- **Coca Cola**
- **Fagal-Bolivia**
- **Grupo de Ecología Activa**
- **Red de Jóvenes Voluntarios**

Nuestra experiencia en aprendizaje-servicio

Proyecto "Jóvenes Unidos por sus barrios"

Este Proyecto formó líderes a través de la práctica "aprendizaje-servicio", útil para que la juventud tenga oportunidad de participar y liderar acciones que buscaron mejorar su calidad de vida y la de su entorno social, mediante la aplicación de sus conocimientos y el servicio voluntario.

Los beneficiados directos fueron entre 800 y 1000 jóvenes de 20 colegios de la Villa 1° de Mayo (barrio suburbano de Santa Cruz), y de manera indirecta se beneficiaron las familias, los vecinos, compañeros de escuela y Juntas Vecinales que recibieron el resultado de los proyectos que implementaron los jóvenes en la comunidad.

Proyecto "La Comunidad como lugar de Aprendizaje"

Convoca a jóvenes de entre 12 a 24 años con el objetivo de que se conviertan en ciudadanos activos y saludables para contribuir al fortalecimiento de sus comunidades, mejorar el rendimiento escolar, motivar la asistencia a las instituciones educativas y desarrollar la responsabilidad social y personal.

El propósito de la iniciativa es resaltar la capacidad de grupos y escuelas para involucrar a la juventud en proyectos de aprendizaje-servicio relacionados con la salud, educación, medio ambiente y alivio a la pobreza, conectándolos con los recursos para desarrollar sus propias competencias y ciudadanía.

CEBOFIL trabaja con esta propuesta transformadora de la aplicación de aprendizaje-servicio, en un inicio, en cinco colegios, con un alcance de 500 estudiantes en un semestre y un impacto, hasta la fecha, en más de 5.000 personas. En la segunda etapa, son 30 las unidades educativas con un alcance de más de 2.000 estudiantes, y posteriormente, 90 unidades, concluyendo con la instalación de los Centros de Voluntariado Escolar (CVE) para lograr la sustentabilidad de la metodología y el ejercicio del servicio desde la escuela.

Convoca a los alumnos más destacados de cada colegio para proporcionarles formación de Líderes Comunitarios, capaces de dirigir acciones permanentes en la comunidad, tanto desde las aulas como en su vida personal, promoviendo de esta forma la ciudadanía plena de una juventud dotada de valores de servicio y voluntariado hacia la sociedad.

Colegios que participan del Proyecto:

1. Liceo de Señoritas Monseñor Santistevan

- Problemática que atiende: el colegio está ubicado en el centro de la ciudad, en una zona peligrosa por los actos de violencia y consumo de drogas y alcohol.
- Objetivo del Proyecto: guiar la prevención, en alianza con los niños trabajadores del parque El Arenal.

2. Colegio Particular Domingo Leigue

- Problemática que atiende: abandono del área verde de la comunidad.
- Objetivo del Proyecto: recuperar el área verde y promover la preservación del medio ambiente y el uso adecuado del tiempo libre.

3. Colegio Particular Soria Scholl

- Problemática que atiende: el manejo inadecuado de la basura en la comunidad escolar.
- Objetivo del Proyecto: Informar, capacitar y concientizar acerca del reciclaje de la basura.

4. Colegio Fiscal Ramón Darío Gutiérrez

- Problemática que atiende: rendimiento escolar insuficiente en los niños del Hogar Solidario.
- Objetivo del Proyecto: acompañar académicamente a los niños en las materias troncales.

5. Colegio Josefina Goytia

- Problemática que atiende: incidencia de la tuberculosis en la comunidad escolar.
- Objetivo del Proyecto: informar, enseñar y ser replicadores de la prevención de la tuberculosis en su comunidad.

Resultados del programa

Para los Estudiantes:

- Capacidad para la acción: marca diferencias y atiende necesidades reales.
- Autoestima: fortalece la identidad, el desarrollo moral y los valores humanos.
- Ciudadanía: conecta con acciones de liderazgo en la escuela y en la comunidad.
- Competencias académicas: aumenta la relevancia de pensar críticamente.

Para la Escuela:

- Estudiantes comprometidos: motivados, responsables de su propio aprendizaje.
- Comunidad Educativa: directivos, docentes, estudiantes y comunidad, todos asociados.
- Excelencia educativa: mejora el clima y enriquece la currícula.

Para la Comunidad:

- Servicio valioso: atienden necesidades imposibles de cubrir de otro modo.
- Ciudadanía: los estudiantes se vuelven participantes activos en el presente y el futuro.

Marco legal de nuestras acciones

CEBOFIL pretende de esta manera coadyuvar en el impulso a la educación de la juventud boliviana, en lo referente a los siguientes artículos de la Ley de la Reforma Educativa.

Bases y Fines de la Educación Boliviana

Capítulo Único.

Inciso 1

Formar integralmente al hombre y mujer bolivianos, estimulando el armonioso desarrollo de todas sus potencialidades, en función de los intereses de la colectividad.

Inciso 7

Valorar el trabajo como actividad productiva y dignificante, factor de formación y realización humana, cultivando la sensibilidad estética y artística, la creatividad y la búsqueda de la calidad y excelencia.

Objetivos y Políticas del Sistema Educativo Nacional

Inciso 2

Mejorar la calidad y la eficiencia de la Educación, haciéndola pertinente a las necesidades de la comunidad y ampliándola en su cobertura y en la permanencia de los educandos en el sistema educativo, garantizando la igualdad de los derechos de los hombres y mujeres.

Organizar el conjunto de las actividades educativas ofreciendo múltiples y complementarias opciones que permitan al educando aprender por sí mismo, en proceso de permanente auto superación.

Alcances del proyecto

- Coordinación para trabajar en 90 colegios, con un alcance de 7.200 alumnos, seleccionados preferentemente en las ciudades de Santa Cruz, Beni, Pando, La Paz, Potosí y Oruro en las gestiones 2004 a 2006, en consideración a que presentan alta incidencia de la pobreza, deserción escolar y/o problemas crecientes en la juventud.
- Apoyo para efectuar el enlace pedagógico de los proyectos educativos con la currícula escolar de secundaria.
- Inclusión del proyecto aprendizaje-servicio en la currícula escolar de secundaria.

Oportunidades del Proyecto

- Convenios con el Ministerio de Educación.
- Convenios con aliados estratégicos.
- Capacitación al equipo técnico del programa.

Desafíos del Proyecto

- Poco conocimiento de los profesores sobre elaboración de proyectos.
- Poco interés por parte de los directores y docentes en cuanto al cumplimiento de los objetivos en función del cronograma.

Desafíos y Amenazas del Proyecto

- Poco conocimiento de los alumnos y profesores sobre recaudación de fondos para el servicio comunitario.
- Comunidad desorganizada y desconfiada.
- Clima político y social inestable en el país.
- Burocracia en el área gubernamental.
- Desconfianza por la imagen de las ONG´s en Bolivia.

Fortalezas del Proyecto

- Experiencia pionera y líder en aprendizaje-servicio.
- Equipo de trabajo capacitado en la metodología.
- Base Legal Educativa.
- Docentes con interés de implementar el proyecto.
- Alumnos interesados y motivados.
- Financiamiento para el Proyecto.
- Cooperación Internacional.

Conclusiones

Los programas de aprendizaje-servicio de CEBOFIL incluyen un grupo enorme de practicantes de servicio solidario, jóvenes y adultos empoderados a través del liderazgo, el aprendizaje y el servicio, las habilidades de gerencia del voluntariado, y las prácticas de desarrollo efectivas que enriquecen la red de trabajo de sus pares.

El aprendizaje-servicio para CEBOFIL es un espejo para vernos a nosotros mismos, unos lentes para examinar nuestra sociedad y unos binoculares para ver hacia adelante.

Construcción de una iniciativa de fomento del voluntariado juvenil en aprendizaje-servicio en la República Dominicana

Lic. Adyys Then Marte

Directora Ejecutiva de Alianza ONG de República Dominicana

Quiero compartir con ustedes el origen del nombre de Sirve Quisqueya. Quisqueya es el nombre que nuestros ancestros le daban a la isla, no solamente a la parte dominicana sino también a la parte haitiana y nosotros hemos querido rescatar el nombre histórico de nuestra isla. Sirve viene lógicamente de servicio, y este es el origen del nombre Sirve Quisqueya.

¿Qué es Sirve Quisqueya?

Es una alianza intersectorial de organizaciones que estamos trabajando para crear oportunidades de servicio voluntario. En Sirve Quisqueya tenemos como visión, que la acción voluntaria y el aprendizaje-servicio se conviertan en la experiencia común de la juventud dominicana.

En la estructura de Sirve Quisqueya están representados tres sectores:

- la sociedad civil
- el Estado
- las Agencias internacionales

Como parte de la sociedad civil, tenemos a las organizaciones sin fines de lucro, a las organizaciones juveniles y también a las organizaciones de carácter religioso.

También el estado se encuentra representado a través de la Secretaría de Estado y de las Oficinas Municipales.

En el ámbito internacional, tenemos agencias de cooperación y organismos internacionales. Son 10 las instituciones que están formando parte de Sirve Quisqueya.

El cuándo, el cómo, y el por qué de Sirve Quisqueya

Encontramos el origen de Sirve Quisqueya en el Año internacional de los Voluntarios, un espacio que sirvió para que técnicos de organizaciones sin fines de lucro y funcionarios de gobierno nos encontráramos con el propósito común de reconocer la tarea voluntaria, especialmente la labor de los jóvenes voluntarios. También, el Día Global del Servicio Voluntario Juvenil en el año 2002 fue un momento que nos permitió despertar algunas inquietudes e identificar propósitos comunes.

Para junio del año 2000 nace Sirve Quisqueya como espacio de articulación intersectorial para la promoción del voluntariado. ¿Cómo nace? Sencillamente como producto del seguimiento de las ideas, inquietudes y sueños; porque para algunos voluntarios era un sueño contar con espacios donde pudieran verse con otros voluntarios, donde pudieran coincidir con otros, sencillamente por su condición de ser voluntarios.

¿Cuál es la justificación o el por qué de Sirve Quisqueya? En República Dominicana tenemos una gran cantidad de población joven (el 20% de la población está conformada por jóvenes) con inquietudes para canalizar.

Nosotros queremos brindarle a esa juventud oportunidades para que encaucen sus fuerzas sanamente, con un impacto en otros, con un impacto positivo en la sociedad, porque si no les damos esas oportunidades, las van a buscar por otro lado y con otro tipo de acciones no tan sanas, tanto para ellos como personas, como para la sociedad misma. Otra cosa que nos motiva en Sirve Quisqueya es el hecho de reconocer la importancia de la acción voluntaria y el aprendizaje-servicio como estrategia para el desarrollo juvenil. Es claro que el desarrollo sustentable requiere que formemos temprano a nuestros jóvenes en cómo deben cuidar sus comunidades, cómo formamos jóvenes responsables. Finalmente, las organizaciones que están involucradas en Sirve Quisqueya tienen una larga experiencia tanto en el ámbito de la República Dominicana, como en el internacional trabajando en la promoción del voluntariado y en el aprendizaje-servicio.

Estructura de Sirve Quisqueya

- Un Comité Coordinador, integrado por 10 organizaciones.
- Alianza ONG, que tiene la coordinación del Comité
- AIES
- Clubes Rotara ¿Rotarios?
- El Grupo de Paz
- Defensa Civil de la República Dominicana
- La Oficina de Juventud del Ayuntamiento del Distrito Nacional
- La Pastoral Juvenil
- Jóvenes por la Paz de la República Dominicana
- La Secretaría de Estado de Educación
- Programa de Voluntarios de las Naciones Unidas

El trabajo de estas organizaciones es articulado y es posible gracias al apoyo de otras organizaciones que consideramos aliadas en la causa de la organización. Aquí destacamos las escuelas, empresas, otras organizaciones juveniles y organizaciones no gubernamentales que tienen amplio potencial para recibir jóvenes voluntarios.

La relación de Sirve Quisqueya y las escuelas

Si bien la Secretaría de Estado de Educación forma parte de esta iniciativa, la relación con ellos es para que nos ayuden a abrir puertas. La Secretaría es un facilitador para que nosotros podamos llegar a los orientadores, a los educadores, a las escuelas y los liceos.

Esta alianza con la Secretaría de Estado de Educación viene motivada por el hecho de que, en la República Dominicana contamos con una ordenanza que establece el servicio social estudiantil. Esta consiste en que los jóvenes de educación media deben realizar 70 horas de servicio para poder tener su título de bachiller. El propósito de la ordenanza es involucrar a los estudiantes con la solución de los problemas sociales. Si bien es cierto que el espíritu de la ordenanza no tiene la esencia del aprendizaje-servicio, porque las prácticas de las 70 horas no están vinculadas con las asignaturas, sí hemos encontrado escuelas que creativamente han tratado de hacer esta vinculación. Sin embargo tenemos

claro que la ordenanza es una gran oportunidad para comenzar a introducir el aprendizaje-servicio en la República Dominicana y lo estamos haciendo en el ámbito de las escuelas.

Nosotros, las organizaciones de la sociedad civil, hemos tocado las puertas de las escuelas y algunas de ellas se están abriendo a nosotros y esto nos alegra, no importa si se abren desde adentro o desde afuera, pero lo están haciendo y la Secretaría de Estado de Educación de mi país nos ha permitido llegar a conocer esas experiencias y también llevar nuestro mensaje, para explicarles a otras escuelas, especialmente a los orientadores, qué es el aprendizaje-servicio.

También estamos trabajando con la Secretaría de Educación porque tenemos amplias oportunidades colaborativas ya que compartimos una población-meta: las poblaciones de las escuelas, especialmente del bachillerato de educación media es la población objetivo de Sirve Quisqueya, nosotros siempre trabajamos con jóvenes de 14 a 24 años. Otra gran oportunidad cooperativa que tenemos es el propósito común de la ordenanza y de Sirve Quisqueya de fomentar la solidaridad. Por último, también el hecho de que las prácticas del servicio estudiantil pueden coordinarse con las organizaciones sin fines de lucro, y eso nos da una gran oportunidad para que las escuelas nos abran las puertas con más confianza. Los directores se pueden empoderar de la ordenanza y ven que sus jóvenes pueden ir a las organizaciones sin fines de lucro de la comunidad para hacer sus prácticas estudiantiles.

El reto que nosotros tenemos con las escuelas es fomentar el aprendizaje- servicio en el contexto del servicio social estudiantil.

Líneas de trabajo de Sirve Quisqueya

Tenemos tres grandes líneas de trabajo:

- capacitación
- oportunidades
- reconocimiento

En cuanto a la capacitación, la primera línea de acción, estamos concentrando nuestros esfuerzos en capacitar maestros y orientadores en la metodología de aprendizaje- servicio. Hemos contado con la presencia de la Prof. Nieves Tapia para transmitir la experiencia de Argentina en cuanto a esta temática. También estamos trabajando con los jóvenes, les facilitamos ideas acerca de cómo realizar sus proyectos comunitarios y los asesoramos en los pasos para la formulación de este tipo de proyectos. En el ámbito de las organizaciones sin fines de lucro, estamos viendo cómo aprovechar el potencial de jóvenes que podrían trabajar en las mismas voluntariamente.

En cuanto a las oportunidades, estamos formando los clubes Sirve Quisqueya, que implican salir del distrito nacional para difundir conocimientos y experiencias en las provincias y también aprender de ellas. Muchas veces en nuestras provincias se siente más esa vocación solidaria que en las ciudades, en donde se pierde un poco.

De esto queremos nutrirnos. Estamos trabajando en una base de datos de oportunidades, donde los jóvenes puedan encontrar los espacios donde realizar servicios y quienes quieran hacer servicio puedan registrarse. Esto ya está disponible en el sitio www.comunicate.org.do

También, estamos trabajando con el sector universitario, ellos nos están ayudando a llevar el tema del aprendizaje-servicio a ese ámbito. Hemos encontrado muchos jóvenes universitarios dispuestos a trabajar en organizaciones sin fines de lucro, pero lo que nos está resultando más dificultoso es encontrar oportunidades donde puedan hacer el servicio. O sea, sí encontramos jóvenes dispuestos a hacerlo, pero no encontramos tan fácilmente las oportunidades.

En cuanto al reconocimiento, nosotros tenemos como sueño lo que para Argentina es una realidad: tener un premio a las escuelas solidarias. Yo me deslumbro y me quedo fascinada al ver que pueden recibir 5500 propuestas de las escuelas. Nosotros quisiéramos lograr esto y es uno de los planes que tenemos para el próximo año.

También tenemos el Día Global del Voluntariado Juvenil. Estamos trabajando para celebrar el Día Internacional de los Voluntarios, porque todos estos son espacios que nos permiten llevar masivamente el llamado a la acción voluntaria. Estamos trabajando en un marco legal y en una campaña de promoción.

Algo de lo realizado

Hemos realizado la Primera Feria de Acción Cívica y Servicio Voluntario, diversos seminarios sobre liderazgo juvenil y sobre formulación de proyectos comunitarios. Hemos sistematizado algunas experiencias de servicio voluntario de las escuelas. Hemos celebrado el Día Global del Servicio Voluntario Juvenil, tenemos la propuesta de ley, hemos capacitado maestros en aprendizaje-servicio y contamos con una campaña de promoción para promover el voluntariado.

Algo de lo aprendido

Algo de lo aprendido, es que la voluntad prima. Lo económico no es imprescindible. Cuando hacía referencia al cuándo, el cómo y el por qué de Sirve Quisqueya, no incorporé el cuánto porque no tenemos una cuenta propia, no tenemos recursos económicos propios. Pero sí nuestras organizaciones ponen algo de lo que tiene a favor de Sirve Quisqueya.

Queremos destacar como experiencia que las empresas socialmente responsables tienen más vocación de apoyarnos cuando nosotros tocamos sus puertas. Y hemos aprendido que los medios de comunicación tienen mucha sensibilidad ante este tema.

Impacto

Hemos difundido masivamente mensajes sobre lo que es voluntariado y lo que es aprendizaje-servicio a la sociedad dominicana a través de diferentes espacios. Hemos logrado incidir en maestros, padres y otros adultos aliados. Yo estoy feliz porque ya recibimos llamadas de maestros diciendo que han conocido, a través de otras escuelas, la propuesta de Sirve Quisqueya. Nos relatan sus actividades, que sin duda son de aprendizaje-servicio, sólo que no lo saben, y nosotros ayudamos un poco dándoles ideas para que fortalezcan sus propios proyectos.

El 5 de diciembre, que es el Día Internacional de los Voluntarios, vamos a lanzar un llamado a los jóvenes de la República Dominicana a que descubran su punto H. Este es nuestro slogan: "Descubrir el punto H, que es el punto humano".

Me alegro muchísimo ver, desde las experiencias de Uruguay, Argentina y Bolivia que todos, de una forma u otra, ya sea desde los Ministerios de Educación, o desde las organizaciones sin fines lucro, estamos trabajando para fomentar la solidaridad en nuestros países. Y la maravilla de la solidaridad es algo que no tiene fronteras, de la cual todos nos beneficiamos.

Muchas gracias.

La Experiencia de Costa Rica desde la Universidad Nacional

Prof. María de los Ángeles González

Vicerrectora de la Universidad Nacional de Costa Rica

Introducción

El concepto de servicio comunal en la Universidad de Costa Rica tiene raíces muy profundas que se remontan a la concepción misma de Universidad presente en ésta desde su fundación en 1941 y que se expresan en la idea del deber de una universidad pública de retribuir a la sociedad que la sustenta con aportes pertinentes, además de sus funciones esenciales de docencia e investigación.

Este trabajo resume las siguientes experiencias:

- a) Programa de Trabajo Comunal que realizan los estudiantes desde 1975.
- b) Programa de servicio comunal voluntario con personas mayores desde la Universidad de Costa Rica, iniciativa de reciente concepción e inicio.

A. Trabajo Comunal Universitario (T.C.U.)

No cabe duda de que, en Costa Rica, el Trabajo Comunal Universitario, T.C.U., de la Universidad de Costa Rica, constituye un hito que marca el rumbo de la experiencia de trabajo comunitario juvenil y una de las experiencias más interesantes y ejemplares. Creado por decisión de la comunidad universitaria en 1971-1972, consiste en la obligatoriedad de todo estudiante para graduarse de ofrecer un número determinado de horas de trabajo a la comunidad en proyectos interdisciplinarios en los que, con la guía de un profesor, los estudiantes se vinculan crítica y creativamente con la comunidad para contribuir con la solución de problemas y necesidades. Se trata, en esencia, de una actividad académica que cumple, a la vez, objetivos de servicio al país y de formación en los estudiantes de valores y actitudes de responsabilidad y solidaridad social.

Requisitos

A partir de 1975, todo estudiante de la Universidad de Costa Rica debe ofrecer 300 horas de trabajo comunal antes de hacerse acreedor al grado de Bachiller y 150 horas para el grado de Diplomado. Los estudiantes deben haber completado el 50% de los créditos de su plan de estudios así como un curso de Seminario de Realidad Nacional antes de inscribirse en el proyecto de trabajo comunal que elijan.

Objetivos

Los principales objetivos del T.C.U. son los siguientes:

1. Desarrollar la sensibilidad social del estudiante por medio de su interacción directa con los problemas de la realidad social.
2. Retribuir a la sociedad, aunque parcialmente, el beneficio de la educación universitaria que recibe de una institución estatal con servicios que favorezcan el proceso de desarrollo del país.

3. Retroalimentar y enriquecer el quehacer universitario regular por medio del enfrentamiento académico con la realidad social.

Normas generales

El Trabajo Comunal Universitario se organiza en proyectos con una duración mínima de tres años que atienden problemas claramente definidos y prioritarios de las comunidades en una amplia variedad de problemáticas y dentro de las siguientes normas generales:

1. Los proyectos deben ser interdisciplinarios de manera que los problemas en que se incida sean abordados de manera integral.

Los estudiantes de las diversas disciplinas deben realizar dentro de su proyecto las tareas que éste requiere de su disciplina académica. Dado que se requiere del estudiante haber aprobado el 50% de los créditos de su carrera antes de iniciar su T.C.U., esto garantiza que está en condiciones de dar un aporte profesional significativo bajo la guía y supervisión de sus profesores.

La interdisciplinariedad y la prevalencia de los objetivos de servicio y formación de valores de solidaridad social sobre objetivos de formación específica en su profesión distinguen claramente al T.C.U del concepto de práctica profesional. El T.C.U. constituye, tal vez, la única oportunidad en el curriculum del estudiante y, en su futura vida profesional de experimentar la importancia social de su profesión y de otras profesiones en un contexto libre de intereses económicos, sociales o políticos particulares.

2. Los proyectos deben ser formulados de acuerdo con conceptos técnicos de planificación social e identificar metas de corto, mediano y largo plazo.

En sus inicios, el programa de T.C.U. tuvo que vencer la tendencia a establecer proyectos específicos y de muy corto plazo. Poco a poco, la experiencia fue demostrando la necesidad de abandonar este trabajo de proyectos aislados y cortoplacistas, modelo extensivo, por un modelo intensivo de intervención social mediante proyectos de más amplio alcance que, a partir del diagnóstico claro de un problema, establecieran estrategias más integrales de intervención con participación de distintas disciplinas académicas. Por sus características, la Universidad es el agente social ideal para llevar a cabo un enfoque de este tipo.

3. Los proyectos deben ser generados y formulados por las unidades académicas de acuerdo con sus intereses académicos, preocupaciones sociales y recursos disponibles.

La apertura de un proyecto por una unidad académica o la integración a uno activo debe estar justificada tanto en la capacidad académica de dicha unidad (capacidad docente y de investigación) como en una clara definición de la pertinencia de actuar o intervenir en el problema escogido. Por otra parte, dado que los problemas siempre superan a los recursos disponibles, los recursos constituyen una variable crítica que exige el establecimiento de prioridades y sistemas de evaluación que permitan la máxima calidad y eficiencia.

4. Los proyectos deben retroalimentar el quehacer regular de la institución.

El enfrentamiento académico con la realidad permite a la Universidad generar información estratégica para adecuar sus propias funciones regulares de docencia e investigación para dar respuestas cada vez más acertadas y adecuadas a las necesidades del país.

Se trata de un beneficio mutuo Universidad-Comunidad en la que la Universidad rentabiliza académicamente estas experiencias. Por ejemplo, las experiencias de T.C.U. han llevado a una unidad a hacer importantes cambios curriculares, a reorientar proyectos de investigación o iniciar nuevos proyectos.

Procedimientos para la aprobación de proyectos y manejo académico administrativo

Las solicitudes para generar u obtener servicios universitarios de beneficio a la comunidad propuestas por profesores, funcionarios, estudiantes, comunidades o instituciones, se deben traducir en la formulación de proyectos y deben responder a la capacidad académica institucional y a las necesidades de la comunidad.

Los programas o proyectos deben ser aprobados, en primera instancia, por las máximas autoridades de las Escuelas, Facultades o Sedes Regionales. En esta instancia deben participar, en lo posible, el coordinador de acción social de la unidad y el coordinador del proyecto o programa.

El programa o proyecto aprobado, en esa primera instancia, debe ser remitido a la Vicerrectoría de Acción Social por el Director o Decano respectivo de acuerdo con las normas que para tal efecto tiene establecidas la misma Vicerrectoría.

La Vicerrectoría, por medio de la Sección de Trabajo Comunal Universitario y después de un proceso evaluativo, dará al programa o proyecto su inscripción definitiva.

Los programas o proyectos que involucren la participación de otras instituciones u organizaciones deben incluir el acuerdo o convenio respectivo que se tramitará de conformidad con las normas pertinentes.

Corresponde a las unidades académicas, en coordinación y colaboración con la Vicerrectoría de Acción Social, planear, ejecutar administrar, evaluar y coordinar entre ellos sus programas o proyectos de Trabajo Comunal Universitario como parte esencial de los planes de estudio de sus carreras universitarias.

La evaluación de los proyectos es permanente y toma en cuenta tres instancias:

- Coordinador del proyecto
- Estudiantes participantes
- Beneficiarios directos

Convenios o acuerdos con otras instituciones

Dado que el trabajo comunal siempre incide en problemas que son del interés y preocupación de otros agentes de la comunidad, públicos y privados, y en vista de los siempre escasos recursos disponibles para la acción social, la coordinación y apoyo con entes externos a la Universidad es un ingrediente básico para el éxito de los proyectos.

En general, la Universidad contribuye con el trabajo de estudiantes, profesores y modestos apoyos económicos. Otras organizaciones externas complementan el apoyo financiero o material necesario.

Actividades

Un promedio de 2.000 estudiantes distribuidos en 110 proyectos realizan su trabajo comunal cada año. En términos cuantitativos esto implica un aporte a la comunidad de 600.000 (seiscientos mil) horas de trabajo de estudiantes, además de las que aportan sus profesores. Las temáticas son tan variadas como lo es la Universidad y la problemática social. En 1996, por ejemplo, los sectores más favorecidos fueron: Educación con 37 proyectos, Salud con 35, Cultura Juventud y Deportes con 24, Recursos Naturales y Energía con 15, Economía, Industria y comercio con 12, Agropecuario con 8 y, por último, 3 proyectos en el sector de trabajo y seguridad Ciudadana.

La población atendida abarcó a niños, jóvenes, adultos y adultos mayores para un total de 70,000 (setenta mil) personas involucradas.

Mediante los proyectos y subproyectos de TCU se obtuvieron logros muy significativos como por ejemplo:

- a) En el campo de la salud se llevaron a cabo acciones preventivas sobre: accidente ofídico, pediculosis, salud oral, asma, salud reproductiva, sida, entre otros.
- b) Apoyo a la enseñanza elemental y media estimulación para la lectura y escritura, elaboración de proyectos científicos, uso de hipertexto en actividades curriculares.
- c) Asistencia jurídica a sectores de escasos recursos.
- d) Apoyo a programas de interpretación y educación ambiental, entre ellos: manejo de desechos sólidos, reforestación de cuencas.
- e) Fortalecimiento del desarrollo cultural y del rescate del patrimonio cultural en diversas comunidades del país, mediante proyectos con énfasis en historia, arte y en el área del deporte.
- f) Asesorías en el campo agropecuario.

B. Servicio voluntario del programa de personas mayores de la Universidad de Costa Rica

Origen

La Universidad de Costa Rica, en un afán de contribuir con el problema que ya desde hace varios años presenta la sociedad costarricense de una población creciente de personas mayores que, una vez alejadas de su vida ocupacional o profesional, buscan otros espacios en donde llenar sus necesidades espirituales, intelectuales o emocionales para sentirse integrados y útiles a la sociedad, creó en 1985 el Programa de apertura de cupos en cursos regulares para personas mayores.

Consiste este programa en solicitar, cada semestre, a los profesores de los cursos regulares su anuencia a admitir en su grupo a 2 ó 3 personas mayores que, sin ser estudiantes regulares de la Universidad, mediante este programa, pueden integrarse al curso y disfrutar de su beneficio educativo.

Se trata de una estrategia administrativa simple que, sin embargo, permite ofrecer a esta población oportunidades educativas muy amplias y variadas sin implicaciones presupuestarias adicionales para la Universidad.

El programa ha sido muy exitoso tanto desde la perspectiva de los docentes y estudiantes regulares como de las personas mayores que participan.

Desde el punto de vista de los docentes, las evaluaciones realizadas indican que la participación de estas personas mayores en los cursos no ha significado ninguna alteración para la docencia, y al contrario, se reporta por parte de los jóvenes estudiantes aprendizajes importantes producto de la interacción generacional.

A la fecha, el programa atrae a un promedio de 600 personas mayores por semestre con antecedentes ocupacionales o profesionales y niveles de escolaridad diversos. En general, podemos decir que se trata de una población en un 83% femenina, en su mayoría en edades entre 60 y 70 años, generalmente pensionadas, con una escolaridad superior a la secundaria en un 47% en el caso de hombres y 29% en mujeres y con secundaria completa todos en un 85%.

Es así como, al ver que contábamos con ese contingente tan numeroso de recursos humanos, atraídos a la Universidad por el programa de apertura de cupos en cursos regulares, surge la idea de ofrecer a esa población la posibilidad de hacer trabajo comunal voluntario organizado y dirigido por la Universidad.

Objetivos

1. Ofrecer a personas mayores oportunidades concretas de ser útiles para la sociedad mediante su integración a proyectos de servicio comunal que contribuyan significativamente con la atención de necesidades sociales importantes.
2. Lograr que la experiencia de servicio comunal tenga un impacto significativo en el crecimiento personal y autoestima de los participantes con énfasis en el desarrollo de valores de solidaridad y responsabilidad social.
3. Contribuir con la formación de personas responsables y conscientes de sus derechos y deberes como ciudadanos de una democracia.

Una experiencia piloto

Dada la limitación de recursos económicos de nuestra Universidad, surge la idea de integrar a las personas mayores interesadas en la propuesta de un servicio voluntario a Trabajo Comunales Universitarios regulares, lo cual no tiene ningún costo adicional para la institución pues ya se hacen para estudiantes regulares y garantizan integrar a estos voluntarios no solo a una experiencia académica y de significativo impacto social sino, a la vez, a una experiencia con interacción intergeneracional que ha probado ser muy positiva. Por otra parte, se trata de una actividad interdisciplinaria lo que la hace más interesante.

En el segundo semestre de 1996 y el primero y segundo semestre de 1997, se realizaron algunas experiencias piloto cuyas enseñanzas dan origen a una nueva propuesta que estamos en proceso de

formalizar para iniciar en 1998 y que, sin modificar los fundamentos conceptuales y objetivos establecidos, mejora algunos aspectos administrativos detectados en la experiencia piloto.

Propuesta para 1998

Las experiencias piloto realizadas nos permitieron detectar claramente la necesidad de estructurar de manera más formal la experiencia de servicio. Es así como a partir de 1998, se plantea estructurar la experiencia de servicio comunitario para personas mayores como un curso con reuniones formales semanales con horario establecido y con el servicio comunal voluntario como tarea adicional para ser realizada durante el desarrollo del curso.

El eje de la experiencia

Las reuniones semanales sirven de columna vertebral de la experiencia como espacio en donde se desarrollará con todo el grupo, primero, un programa de preparación para la experiencia de servicio y, durante el proceso, de espacio de reflexión sobre las diversas experiencias que los participantes están desarrollando. La reflexión se hará tanto desde el punto de vista académico para que se logre una mejor comprensión del problema en que se trabaja como desde el punto de vista más personal o emocional de la experiencia que se vive.

Desde el punto de vista académico se utilizarán las horas "clase" para enriquecer la experiencia con conferencias y discusiones con expertos en los temas vinculados con los trabajos de servicio comunal que se estén realizando.

La experiencia más personal o emocional será recuperada, también en esas horas "clase", en sesiones en las que cada participante deberá brindar a los demás resúmenes críticos parciales y finales de su experiencia particular.

De esa manera se espera que, al finalizar la experiencia, todos los participantes tengan, además de su experiencia particular, información muy completa de las experiencias de todos los demás miembros del grupo y una visión general de las distintas problemáticas sociales brindada en las conferencias recibidas.

Los proyectos de servicio comunal

Por eficiencia y economía en el uso de recursos, las experiencias de servicio que se ofrezcan serán trabajos comunales (T.C.U) ya organizados por la Universidad. Se trata, como hemos hecho en las experiencias piloto, de integrar a estos adultos mayores a los T.C.U de los estudiantes regulares. Esto, además de no implicar costos adicionales para la Universidad, nos garantiza la calidad, tanto desde el punto de vista académico como el organizativo del proyecto comunal en el que participan. Tiene, además, un componente adicional que enriquece la experiencia como es el contacto entre generaciones.

Se podrá, también, integrar a los participantes en ese programa a proyectos de servicio comunal de instituciones externas a la Universidad que garanticen una experiencia con las características descritas que tiene el T.C.U. En las experiencias piloto se trabajó con éxito con una institución estatal, el

Centro de Mujer y Familia, en la problemática de mujer agredida y madres adolescentes.

Finalmente se podrá integrar a los participantes como asistentes en proyectos de investigación o extensión que esté realizando la Universidad.

Aprendizaje-servicio en la legislación de Venezuela

Licenciada Fulvia Nieves de Galicia,
Universidad Central de Venezuela

Antes que nada, en nombre de las universidades venezolanas, la Universidad de Carabobo, la Universidad Nacional Abierta y la Universidad Central de Venezuela, agradecemos a los organizadores de este magnífico evento la participación en este excelente escenario académico, la posibilidad de interacción con todos los hermanos latinoamericanos y la oportunidad de presentar la experiencia de Venezuela. Antes de presentar el servicio comunitario del estudiante en la Ley de Educación superior quisiera hacer algunos comentarios. Tener la oportunidad de estar aquí, para nosotros significa, como venezolanos, una rica experiencia. Estamos aprendiendo de ustedes cómo se hace, por una ruta posiblemente bien encaminada, el servicio social comunitario. En nuestro país, las rutas han sido diferentes.

Me voy a permitir ubicarnos en el contexto del sistema de educación superior para poder entendernos en el mismo lenguaje. En la actualidad, nuestro sistema de educación superior está integrado por unas 49 universidades, entre universidades autónomas públicas, universidades experimentales públicas, universidades privadas. Esta diversidad y complejidad de instituciones de educación superior, distribuidas a lo largo y ancho del territorio nacional, implica una diversidad en todas las áreas del conocimiento a nivel de pregrado y a nivel de posgrado. En nuestras universidades, particularmente en las autónomas, se concentra más del 70% de la investigación científica, tecnológica y de innovación de Venezuela. De igual manera, la extensión universitaria ha tomado un rol preponderante -me atrevería a decir principal- en lo que son las funciones universitarias. En este contexto de la educación superior de nuestro país, las políticas del Estado, y en particular las políticas públicas del Ministerio de Educación Superior, aparecen tres principios fundamentales, uno es la *equidad*, en términos de mayor inclusión; la *calidad académica*, en función de la eficiencia y la eficacia de sus funciones particulares, y el último, no por ello el menos importante, sino por el contrario, el que está tomando un rol preponderante en las políticas del Ministerio de Educación Superior, y quizás, en las políticas del Estado, la *pertinencia social* de las universidades. Y cuando hablamos de la pertinencia social de la universidades nos estamos refiriendo a la relación universidad-Estado, universidad-sociedad, y como ahora se denomina, universidad-pueblo. Pero fundamentalmente a algo que para nosotros tiene cada día mayor peso, que es la rendición de cuentas a la sociedad, con sentido y respetando la calidad universitaria.

El debate de la pertinencia lleva a la Asamblea Nacional de nuestro país a discutir sobre un proyecto de ley que de una u otra manera puede ser el camino, la ruta para acercarnos más a la sociedad y a las demandas sociales. Y es así como en el año 2004 comienza a discutirse sobre un anteproyecto de ley que dé cuenta de las realidades diversas que tenemos y de la mejor manera de acercarnos a ellas desde la educación superior. Es por ello entonces que se decreta y se aprueba la Ley de Servicio comunitario en Venezuela. El servicio comunitario tiene rango constitucional con

basamento legal en el artículo 135 de la Constitución, el cual señala en su parte final: “quienes aspiren al ejercicio de cualquier profesión tienen el deber de prestar servicio a la comunidad, durante el tiempo, lugar, y condiciones que determine la ley”. Este es el principio fundamental de la ley. Por ello, el espíritu de la ley de servicio comunitario del estudiante de educación superior, aprobada el 14 de septiembre del año 2005, está en la Constitución de la República desde el año 1998. Es decir, nada nuevo para nosotros. Así como en el artículo 29 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos dice textualmente: “toda persona tiene deberes respecto a la comunidad pues solo ella puede desarrollar libre y permanentemente su personalidad”. En este marco, la ley toma como referencia la Declaración Mundial sobre la Educación Superior. Y dentro de las políticas del Ministerio de Educación Superior, las cuales imprimen un giro diferente en la conducción de las acciones y estrategias, que se adelanta en el campo de las universidades y sus funciones, podemos señalar las que están ahí indicadas: lograr una mayor pertinencia social; lograr una mayor interrelación de las instituciones con las comunidades del entorno; y garantizar la equidad, el acceso y el desempeño estudiantil.

En el marco de la ley se entiende por servicio comunitario la actividad que deben desarrollar en las comunidades, los estudiantes de educación superior que cursen estudios de formación profesional, aplicando los conocimientos científicos, técnicos, culturales, deportivos y humanísticos adquiridos durante su formación académica, en beneficio de la comunidad, para cooperar con su participación al cumplimiento de los fines y bienestar social, de acuerdo con lo establecido en nuestra Constitución. Para nosotros, en el marco de la ley, es muy importante lo que ella entiende por comunidad. E inclusive se ha dado una amplísima discusión en qué entendemos por comunidad. La ley nos señala que por comunidad entendemos el ámbito social de alcance nacional, estatal o municipal, donde se proyecta la actuación de las instituciones de educación superior para la prestación de servicio comunitario. Nosotros, al interior de la universidad, incluimos dentro de comunidad, la propia comunidad universitaria. Por ello la ley nos va a permitir que la propia comunidad universitaria sirva como elemento clave para realizar servicio comunitario. Porque son tantos, tan complejos y variados, los problemas que afectan a la educación superior, a las comunidades y actores que las integran, que ¿por qué no redistribuir a nuestra propia comunidad, el beneficio y el aporte de la ley?.

El servicio comunitario tiene como fines fomentar en el estudiante la solidaridad y el compromiso con la comunidad como norma ética y ciudadana; hacer un acto de reciprocidad con la sociedad; enriquecer la actividad de educación superior a través del aprendizaje-servicio. Y aquí me detengo. La ley señala que la metodología que debemos utilizar para la puesta en práctica del servicio comunitario debe recaer en el aprendizaje-servicio. Aprendizaje-servicio, que no era que nosotros no lo estábamos haciendo, lo hemos definido de distintas maneras: investigación-acción, misión social de la universidad, proyectos comunitarios, proyectos participativos, prácticas profesionales, pasantías, trabajos de campo, etc. Pero la ley nos indica que esta es la metodología que nos debe llevar a la conducción y aplicación de esta ley. Igualmente, integrar las instituciones de educación superior con la comunidad para contribuir al desarrollo de la sociedad venezolana. Y formar a través del aprendizaje-servicio el capital social en el país.

Licenciada Jeannette Jiménez,
Universidad Central de Venezuela

¿Cuáles son los requisitos indispensables que la ley ahora nos impone para poder obtener el título al cual se aspira? Esta ley, por ser ley orgánica, de obligatorio cumplimiento por todas las instituciones de educación superior, nos lleva a algo que no teníamos anteriormente -salvo algunas carreras en el área de la salud y específicamente medicina-. Y es un requisito indispensable para obtener el título al cual se aspira.

Hemos definido que el servicio debe tener como mínimo 120 horas en tres meses y ser una actividad interdisciplinaria.. Lo que tiene que ver con responsabilidad social debe ser planificado institucionalmente, es necesario hacer ese intercambio, ese cruce, en todo lo que tiene que ver con la malla curricular. Debe tener pertinencia social, nos demanda solidaridad, implica alianzas.

Una gran discusión que se dio en Venezuela fue acerca del porqué del servicio comunitario, el porqué de la metodología del aprendizaje-servicio. Al ser la primera vez que se hacía servicio comunitario, se debía revisar toda la bibliografía mundial que existe y es muchísima, Así encontramos un elemento en particular, que era la metodología del aprendizaje-servicio. Por eso queda explícito en la ley que esta es la metodología con la cual se iba a hacer. El aprendizaje-servicio implica algunos elementos que son fundamentales. La primera tiene que ver con la interdisciplinarietà, la institucionalidad que implica como método de enseñanza y aprendizaje. O sea, no es una actividad más, que era lo que veníamos haciendo desde hace tiempo. Lo segundo, que nos obliga indudablemente, tanto a estudiantes como a profesores, a identificar, a investigar, a proponer soluciones a necesidades reales. El otro elemento es que su diseño es a través de proyectos sociales, es decir, que no se trata de actividades voluntaristas o asistencialistas. Además, este servicio a la comunidad está planificado institucionalmente, o sea que no es un profesor, no es una cátedra, no es un estudiante, sino que es la institución universitaria la que tiene que asumir los proyectos que se van a desarrollar. Y por supuesto -y eso es una de las cosas que nos parece interesantísimo rescatar de todo esto- está orientado explícita y planificadamente al aprendizaje de los estudiantes.

La ley permite a cada una de las universidades diseñar la propia normativa, a través de la cual va a asumir la ejecución de la ley. Indudablemente que para nosotros es fundamental el elemento de formación de los docentes, que van a motivar a los estudiantes para poder hacer el servicio comunitario. La formación de la propia institución, que es la que debe asumir el servicio comunitario. Y por supuesto, la formación de los estudiantes. Por eso estamos aquí, vinimos al Seminario porque sabemos que es un espacio en el cual podemos compartir y conocer experiencias, ampliar nuestro universo teórico-metodológico, y avanzar en la construcción de redes. De redes nacionales, porque creemos que debemos fortalecer ese nivel, pero también incorporarnos a las redes internacionales que se han desarrollado en materia de aprendizaje-servicio.

La experiencia de la Universidad Católica del Perú

*Licenciado Omar García Serra,
Universidad Católica del Perú*

Primero, agradecer muchísimo a María Nieves por la invitación a esta mesa, que nos permite comentarles la experiencia de la Universidad Católica del Perú, cómo va avanzando en esta misma ruta que estamos transitando todos. Y también me permite, y creo que eso es lo más rico, nutrirme y aprender de las experiencias que se han hecho en Argentina.

Voy a comentarles acerca del trabajo que la Universidad Católica ha venido haciendo en esta línea de la responsabilidad social universitaria y cómo se avanzó a nivel institucional en la incorporación de este enfoque. Estamos todos de acuerdo en que no basta con un discurso o con las prácticas personales. Las prácticas individuales son muy interesantes, pero si no se articulan a nivel institucional, con un respaldo y un reconocimiento institucional, se pierden y se diluyen, en una cantidad de buenas intenciones. No llegan a generar un impacto ni pueden ser evaluables, desde la universidad. Pensamos que la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) es un enfoque, una forma de hacer las cosas en que la universidad se transforma y se deja afectar, se ve involucrada, se deja tocar, participando del cambio social.

En cuanto a su misión, la universidad declara: "La Pontificia Universidad Católica del Perú, es una comunidad académica inspirada en principios éticos y valores católicos, creadora y difusora de cultura, saber y conocimiento, promotora del cambio, dedicada a la formación integral de la persona, para que ella haga del estudio un instrumento de su propia realización y se capacite para resolver problemas fundamentales, inherentes, al ser humano y a la sociedad". La Universidad Católica, lo declara así, lo piensa así, pero hay un techo entre el pensar y el hacer. Por eso es que estamos trabajando hace dos o tres años en la incorporación, la asimilación de una nueva forma de hacer las cosas. Retomamos y reorientamos lo que veníamos haciendo desarticuladamente, lo reenfocamos de una manera distinta de hacer las cosas, una manera mejor, socialmente responsable. El cambio de enfoque, básicamente, está centrado en la relación que la universidad entabla con el entorno. La universidad normalmente se concibe como este universo de conocimiento, de sabiduría, y de gente inteligente, de profesionales. Como un universo propio, que se proyecta a la sociedad. Ahí está el término proyección social. Es un término que, en la forma corta, se utiliza un poco para plasmar esta necesidad de un rol social de la universidad. Esta palabra, al menos desde la perspectiva de la universidad, o de esta forma de ver las cosas, termina generando un vínculo con la sociedad, con el entorno, más bien asistencialista y unidireccional, porque finalmente implicaba un beneficio para la sociedad, una donación. No podía evaluarse, no podía sistematizarse, pero había un beneficio. El aprendizaje salía a mirar su entorno, pero la universidad no se transformaba. Seguía siendo un universo inalterable, no se dejaba tocar por la realidad, solo se proyectaba e iluminaba un poco aquello que estaba en la sombra.

El cambio de enfoque, que es básicamente el enfoque y el cambio que plantea la RSU, es la articulación y el tema de las redes. La universidad no es el universo que se proyecta, sino que es un actor

más del entorno, un actor social más, que debe asumir su rol como actor social, no solamente como institución educativa. Que a través de su misión, que es formar, también participe del cambio, y promueva el cambio y el desarrollo, articulándose con el Estado, con la sociedad civil, con las empresas, y con otras instituciones. De esa manera, en esta dinámica de relación permanente, recíproca, el vínculo ya no es unidireccional, es un vínculo de ida y vuelta. La universidad tiene algo que dar, efectivamente, desarrollando capacidades, impartiendo conocimientos, tiene docentes, tiene infraestructura, tiene todo un potencial, que puede poner al servicio de la sociedad. Pero la universidad también recibe algo a cambio, también se transforma, también se enriquece, sus alumnos y docentes crecen, sus planes de estudios se modifican, su relación con el entorno también la nutre.

Este vínculo recíproco nos exige articular los procesos internos, nos exige hacer las cosas de un modo distinto. Articular procesos académicos, administrativos, con procesos de participación en el cambio, acción social y desarrollo humano. Este cambio de enfoque es gatillado por la necesidad de redefinir, resignificar el vínculo con el entorno. Un vínculo que es mutuamente nutritivo. Entendemos RSU como un enfoque de gestión institucional, una transformación en el quehacer universitario que implica tres ámbitos: gestión académica, gestión administrativa y gestión de la información y la comunicación. Así lo hemos definido en la universidad y así lo estamos trabajando en un proyecto institucional al 2010 con esas tres líneas de acción. A partir de ello se generó un proyecto a tres años con presupuesto asignado por el rectorado, lo que implica un grado de reconocimiento institucional de la universidad.

La gestión académica tiene que ver con la articulación, transformación, investigación y los proyectos de desarrollo de carácter social, incorporados a los planes de estudio. La gestión administrativa tiene que ver con la gestión de la propia institución, que también es un actor social, y su relación con el entorno, medio ambiente, recursos humanos, relaciones interinstitucionales, redes, y sus políticas de responsabilidad social respecto del Estado, de la sociedad y los demás actores. Y la gestión de la información y la comunicación, que tiene que ver con generar espacios y mecanismos de articulación entre iniciativas internas y externas, y un flujo permanente, actualizado, de la información, redes, sitios web, mesas de trabajo, programas, informes, una serie de mecanismos que permitirían estar comunicados y poder tener siempre todo fluyendo. El proyecto tiene cinco ejes de trabajo y articula el pregrado con el posgrado, con la formación continua, con la educación virtual, la investigación y la RSU. El gran objetivo es generar las condiciones para que la Universidad genere su vínculo con la sociedad de una manera sostenible y efectiva. Debe ser recíproco para ser sostenible. Debe tener desarrollo de capacidades para ser sostenible. Y básicamente tiene que ver con la creación de una instancia, una dirección de responsabilidad social, con un equipo de gente comprometido, que ponga el hombro y empuje este coche, si no, no funciona. Se necesitan además políticas, indicadores, para poder orientar el tema, accesibilidad a la información para poder gestionarla, comunicación y sensibilización, una cultura institucional para lograr que la gente se comprometa. Y el desarrollo y fomento de experiencias referenciales para la gestión. Ahí está el tema de los cursos que vamos a ir desarrollando en los planes de estudio, en las currículas, que nos permiten ir manejándolos como experiencia referencial o piloto, en este camino que hemos emprendido.

Los beneficios que podría generar para la universidad son el enriquecimiento del proceso de formación e investigación, el protagonismo en el proceso de cambio social y desarrollo sostenible, el mayor acceso a recursos financieros a través de las redes para poder hacer trabajo o servicio y la consolidación y mejora de la imagen de la universidad.

Arquitecto Miguel Villaseca Chávez,
Universidad Católica del Perú

El proceso a que nos referíamos implica un cambio de paradigma, dejar de centrarse básicamente en la difusión de conocimientos teóricos, de modelar únicamente el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la universidad, y de pensarse únicamente como un motor la innovación, pero sin preguntarse la innovación para quién, por qué. Esto, pensándolo desde la sociedad, implica por un lado, no solamente considerar los conocimientos teóricos, sino prepararse para enfrentar problemas desde la sociedad, por otro lado implica modelarlo a partir de la experiencia en el entorno, es decir, incluirnos como parte de la sociedad. En tercer lugar implica buscar una posición creativa frente al mundo. Ese cambio de paradigma implica finalmente una articulación entre los docentes con espíritu de trabajo. Por otro lado tenemos la parte institucional: generar coordinadores desde las diferentes unidades académicas. Actualmente estamos buscando unir estos dos elementos y darles un valor a los docentes que ya vienen trabajando el tema -llamémosle aprendizaje-servicio o con otro nombre- y que realmente tengan los principios de trabajo y de vínculo con la sociedad.

Otro tema es buscar una formación con calidad para los alumnos. Esa formación con calidad únicamente se puede dar si dejamos de ver a la universidad como el centro del mundo y nos vemos como un actor social más, dentro del proceso de formación. Pero para esto debemos buscar y reconocer que hay diferentes maneras de realizarlo dentro de la universidad. Por una parte tenemos a los actores internos -docentes, alumnos, autoridades, personal administrativo- y también tenemos actores externos. Ahora, lo que estamos buscando es encontrar de qué manera logramos enganchar estos dos aspectos. Propusimos diferentes formas a través de cursos, seminarios, talleres y laboratorios, foros y debates, investigaciones, pasantías, tutorías, grupos de interés y también proyectos de desarrollo. Creemos que no debemos plantearnos solamente una manera, sino reconocer esta diversidad y ver de qué forma esas actividades académicas pueden insertarse. Esta diversidad implica que debemos identificar qué problemas, propuestas, posibilidades, productos, proyectos, procesos, pueden mis alumnos trabajar dentro de un ciclo académico. Tenemos propuestas de diferentes dimensiones, algunas que tienen un alcance mucho mayor, otras que son muy específicas, de acuerdo a las especialidades y al carácter de la relación con el entorno. Lo que sí buscamos es que todas tengan un carácter teórico y práctico, que todas planteen una metodología pedagógica, y lo más importante, que todos tengan un sistema de evaluación. Porque muchas veces cuando empezamos a hacer estas prácticas, nos llenamos de entusiasmo, todo nos parece maravilloso, nos encanta relacionarnos y que nuestros alumnos se relacionen, pero nos olvidamos que tenemos que evaluar. Y no hay que olvidar que estamos en un espacio académico, y ese es un elemento importante. Hay muchas metodologías,

activas y colaborativas que nos permiten ese trabajo, lo importante es la acción, es ir encontrando un lenguaje común que nos permita comunicarnos y compartir experiencias y articular experiencias interdisciplinarias, que es nuestro siguiente paso.

Para terminar, quisiera compartir cómo nosotros estamos entendiendo el aprendizaje-servicio. Lo entendemos como un medio que nos permite comprender nuestro entorno, es decir, cómo relacionarnos, una estrategia para actuar sobre el entorno desde la formación. Es decir, no solamente entenderlo, sino intervenir en él, como una herramienta que se implementa desde lo académico, ya sea curricular o extracurricularmente, y que puede ser un *plus* para el alumno. Y finalmente lo consideramos un mecanismo que nos permite generar conocimientos desde la práctica. Tenemos experiencias como "Voluntariado", que son talleres de formación donde grupos de alumnos y de docentes trabajan con personas de comunidades del interior del país y "Proyección social de derecho", que es una asesora y difunde temas de derecho. Otra experiencia es la de "Telecomunicaciones rurales", que busca desde las áreas de ingeniería implementar infraestructura y capacitar a las personas en la utilización de las mismas. Otra es un curso, que se llama "Prácticas creativas", y busca reconocer a estos actores medio ocultos, que a veces nos atienden en las cafeterías, en las bibliotecas, etc., y que no los reconocemos como individuos, y son parte de nuestra ciudadanía. Y finalmente, la experiencia "Formando emprendedores para el desarrollo", que busca diseñar, gestionar e implementar mini proyectos de desarrollo con personas de la comunidad. Estos son solo algunos ejemplos, de experiencias que ya existen en la universidad, y que hemos buscado articularlas desde las propuestas que están planteándose institucionalmente.

Capítulo VI.
Comentarios de las experiencias de
aprendizaje-servicio

Comentarios de las experiencias ganadoras del Premio Presidencial "Escuelas Solidarias" 2005

Dra. Inés Dussel

Coordinadora del área Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)

Agradezco a los organizadores la posibilidad de aprender, escuchar y compartir las experiencias de las escuelas del Programa. Estuve leyendo sus proyectos mientras terminaba de escribir una nota para la revista *El Monitor de la Educación*, que publica este Ministerio, sobre qué es hoy una buena escuela. Hicimos una encuesta abierta a todos los docentes para que nos enviaran ideas sobre qué es una buena escuela y nos recomendaran escuelas para visitar. Lo hicimos, en parte, para discutir con la idea de que las escuelas actuales, en bloque, son malas, no funcionan, no sirven. Contra ese discurso tan masivamente descalificador, creo que en las experiencias que se presentan en este encuentro, y en las que estaban asentadas en los escritos, pueden encontrarse elementos muy interesantes para pensar sobre cómo hacer más relevante y más productiva la experiencia escolar hoy.

Sabemos que la escuela está cambiando y que tiene que responder a otras demandas sociales, a una relación diferente con la cultura que había hace un siglo, pero hay muchas prácticas en las que apoyarse, sobre las que construir, y acá tenemos algunas de ellas.

Quisiera rescatar dos o tres elementos comunes que me resultaron muy interesantes de lo que leí y de lo que escuché.

Por un lado, me parece que estas experiencias de aprendizaje-servicio de escuelas solidarias ponen de relieve que el proyecto educativo tiene que tener, fundamentalmente, el eje en la enseñanza y el aprendizaje, y en ese sentido hay que pensarlo con una relación central, estructurante, con el currículum.

No son actividades extracurriculares, actividades filantrópicas, actividades marginales, sino que se anclan en ejes estructurales que hacen a la organización pedagógica de la escuela, y que también definen una organización, si se quiere, administrativa, de los horarios, de las cargas docentes, de cómo pensamos, en conjunto, la propuesta de la escuela.

En esta relación con el currículum, en esta relación con la enseñanza y el aprendizaje, aparece una idea fuerte de saberes socialmente productivos.

El aprendizaje en servicio tiene mucho que ver con un aprendizaje en relación a otra relación con el trabajo. Los tres proyectos que se premiaron, en líneas generales, tienen una relación con el trabajo muy diferente a la que se pensó tradicionalmente. Hace varios años, estudié la relación entre currículum y trabajo en la escuela media, y observé cómo, desde hace 120 años, el trabajo siempre fue concebido como un elemento marginal. Desde algunos sectores de las clases medias, desde el normalismo y también desde los sectores más progresistas en la pedagogía, se pensaba que el trabajo es algo que condena a los pobres a seguir pobres, el trabajo es algo que no es valioso, y por eso no debe aprenderse en la escuela, porque la escuela está reservada para los saberes humanistas; la escuela está hecha para enseñar las lenguas, la matemática, los saberes abstractos, incluso en algunos casos el latín, pero no está hecha para enseñar el trabajo.

Me animaría a decir que había casi un desprecio del trabajo, que tenía que ver con jerarquías culturales y jerarquías sociales, y esto condenó a la escuela, en muchos casos, a ser irrelevante en muchos aspectos, a no poder pensar en lo que tiene de productivo aprender haciendo, en lo que tiene de bueno pensar en una relación con la sociedad, con la comunidad, con el formarse como un ser que produce, que es capaz de crear, de transformar su entorno. No me refiero aquí a la línea del productivismo economicista, sino a la versión (compartida por liberales y marxistas) sobre el lugar central del trabajo en la humanización.

¿Quién dijo que poder tener una relación productiva con el trabajo es condenar a alguien de por vida? Eso, hoy, en el contexto de alto desempleo, sabemos que está muy lejos de ser cierto; hemos aprendido duramente que el trabajo, incluso el empleo, que es una dimensión del trabajo y no todo el trabajo, tienen un papel fundamental en nuestra sociedad, y que su falta produce crisis no sólo económica sino subjetiva, emocional, afectiva.

Pero, además, creemos que hay que pensar al trabajo mucho más allá del problema del empleo; la formación en saberes socialmente productivos, en una relación más relevante con el mundo del trabajo, tiene que ver con poder formular un proyecto de vida, de creación, de transformación, y, en ese sentido, es parte de la relación con la comunidad, con la sociedad de la que somos parte, que propone la escuela.

Parecía que a la escuela eso no le tocaba. Por suerte, esa percepción está cambiando y estos proyectos creo que lo muestran.

También aparece en común en los proyectos, en relación con el curriculum, la idea de saberes socialmente relevantes para su comunidad, saberes que tienen que ver con la historia local, saberes que tienen que ver con la necesidad local y, por otro lado, también aparece otro espacio para el arte y la expresión, que también fue condenado a un lugar marginal del currículum.

Todo esto ayuda a pensar en torno a qué es una buena escuela hoy.

Una buena escuela hoy es una escuela que proponga actividades relevantes en relación con su comunidad, y con su comunidad no entendida como la pequeña comunidad local, sino con su comunidad en términos de la sociedad argentina. O, incluso, uno podría decir hoy, en los proyectos que aparecen de ecología, con los humanos, porque finalmente el planeta lo habitamos todos, y las consecuencias de lo que algunos hacen en ciertas partes del planeta las vivimos todos.

Este es el primer punto que a mí me parece muy destacable y muy interesante y que me hizo aprender realmente mucho.

El segundo punto tiene que ver con la idea de comunidad, de solidaridad, de comunidad escolar; y ahí también me llamaba la atención lo que señalaba Andrew Furco: la importancia del tema de la participación, de pensar en una institución más democrática, una institución que permite circular la palabra distinto, pero, por otro lado, una idea de comunidad escolar que no es solo la comunidad intramuros.

Hace diez años hicimos un trabajo en FLACSO en base a distintas investigaciones en Mendoza, Santa Fe, Córdoba y Buenos Aires, sobre la idea de comunidad; y cuando les preguntábamos a los directores, a los docentes, la comunidad siempre era la comunidad intramuros, la comunidad escolar.

Creo que en estos proyectos aparece muy fuerte la idea de que la comunidad no es sólo lo que sucede en la escuela.

La escuela también es responsable de la comunidad, y cuando digo responsable, no lo estoy pensando solamente en un sentido legal. Considero que la responsabilidad legal es un buen punto de partida. Pero hay elementos que exceden a lo legal; el vivir con otros adquiere otra carnadura, porque no es solamente "no nos golpeemos, no nos peguemos, no digamos malas palabras al compañero", sino que implica que aprendamos con saberes socialmente relevantes, que tenemos que trabajar entre todos para transformar esta comunidad, y que esto es una tarea de todos, de grandes y de chicos.

Aquí hay otra contribución de estos proyectos: afirmar que los chicos también tienen cosas para aportar es algo muy valioso para repensar la idea de comunidad.

Finalmente, me parece que el tercer punto es qué entendemos por innovación. Si bien el Programa no se propone difundir proyectos innovadores, me parece que lo hace sin llamarlos así. Y en ese sentido, me parece que también da elementos muy interesantes para pensar.

¿Qué es hoy una escuela innovadora? En otras palabras, ¿qué es hoy una Escuela Nueva? Aquí es importante revisar la historia de la Escuela Nueva, un movimiento pedagógico de principios del siglo XX. Muchos de los programas que se presentan como innovadores, no tienen mucho de nuevo, porque vienen de hace mucho. Sin embargo, en los proyectos presentados, aparecen algunos elementos nuevos que son en parte los que señalaba antes (otras ideas de comunidad, otra relación con el curriculum), y en parte otros de los que no hablé todavía. Me refiero, entre otros elementos, a una idea de la singularidad de las experiencias; una idea de que las buenas prácticas tienen que ver con el desarrollo singular de lo que se construye en esa comunidad, de lo que se construye en ese colectivo docente, y del valor de la experiencia de una escuela que puede repensar su para qué, que puede pensar no solamente la reproducción de una comunidad local sino pensar en un futuro distinto, pensar en un largo plazo, pensar en la relación de lo que enseñamos con el futuro, o con la herencia que dejamos, con la transmisión, para que algo perdure, para que algo quede y al mismo tiempo se modifique.

Hay una definición de lo que debe hacer la escuela, de Jerome Bruner, un psicólogo educativo norteamericano, que dice que la escuela tiene que poner en contacto con otros mundos posibles. Y esos otros mundos posibles son los mundos del pasado, son los mundos del futuro, son los mundos de otros -que habitan este mundo- en otros mundos, son los mundos del lenguaje de las matemáticas, de las lenguas extranjeras, de la ciencia -que finalmente también tiene que ver con construir otros mundos-. Creo que esta idea de que la escuela nos habilita otras posibilidades para reencontrarnos con lo propio más ricos, es un desafío fundamental, y es el aporte fundamental que debe hacer la escuela ¿Para qué enseñamos a leer y escribir? ¿Para que dominen una técnica? ¿O para que puedan acceder a otras palabras, y escribir las propias más fuertes, más originales, más ricas?

La escuela debe ponernos en contacto con otros mundos posibles para enriquecer nuestro mundo, nuestro accionar; y estas experiencias lo muestran de una manera muy interesante, muy honesta, y por eso nos enseñan mucho.

Lic. Margarita Poggi

Directora del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO (IIPÉ-UNESCO) – Sede Regional Buenos Aires

Quería agradecer, en primer lugar, al Programa Nacional Educación Solidaria y particularmente a Nieves Tapia por la posibilidad de compartir con ustedes esta actividad.

Después de haber presenciado todo el panel de presentación de las tres experiencias ganadoras, la primera pregunta que se me ocurrió fue ¿cómo poner palabras después de ese primer panel?

Por suerte, Andrew Furco e Inés Dussel me antecedieron en esta tarea de poner palabras. También Nieves Tapia, cuando hizo la presentación del panel, me dio rápidamente una pista porque dijo “convocamos a los panelistas con la idea de tomar distancia de las experiencias”.

Sin embargo, quiero colocar mi presentación en la mitad de camino, porque quiero poner, y voy a intentar que eso sea así, una palabra que tome distancia, pero que al mismo tiempo sea una palabra comprometida con las experiencias.

En realidad, a nosotros nos acercaron los relatos y las síntesis de las veinte experiencias finalistas, no sólo de aquellas que recibieron el Premio Presidencial. De alguna manera, quiero compartir con ustedes las anotaciones que se me fueron ocurriendo a medida que leía estas distintas experiencias. Inevitablemente, en algunos puntos, voy a coincidir con cuestiones ya abordadas por Andrew y por Inés, porque obviamente todas las experiencias tienen una base común que tiene que ver con los principios, con la filosofía, que sostiene e impulsa el Programa Nacional de Educación Solidaria.

En realidad, voy a focalizarme en cuatro o cinco puntos y voy a ir rápidamente sobre ellos para poder cumplir con los tiempos previstos.

El primer punto sobre el cual pensé -y también en esto soy recurrente con lo ya planteado por Andrew e Inés- es el tema de la comunidad.

Sin duda, es imposible que a uno no se le aparezca el tema de la comunidad, como uno sobre el cual hacer alguna reflexión cuando se lee el conjunto de las experiencias.

En este sentido, recordé las palabras de Zygmunt Bauman en un libro que se denomina “*Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*”. Él tiene un inicio muy interesante, muy movilizador del pensamiento, cuando dice “todas las palabras tienen significados pero hay algunas palabras que además de significados conllevan sensaciones y una de esas palabras es el término comunidad”. Luego afirma que cada vez que uno habla de “la comunidad” no sólo remite al sentido que el término tiene, sino que despierta ciertas sensaciones y está presente la idea de la seguridad, de lo próximo, de la mismidad, es decir, lo parecido. Pero al mismo tiempo que Bauman expresa esto, convoca a repensar estas sensaciones que aparecen cuando uno menciona el término comunidad -y algo de esto ya lo planteó Inés-, porque, sin duda, una comunidad no está conformada hoy, solamente, por aquello más próximo o que forma o conforma el contexto próximo a una institución.

Pero me parece que hay un punto que es interesante plantear, porque muchas veces hemos asistido a discursos sobre el desencuentro entre escuela y comunidad. Y me parece que, en el conjunto de experiencias, uno puede recorrer trabajos en donde este desencuentro, si es que en

algún momento lo hubo, fue seguramente revertido por los propios proyectos a los que las experiencias remiten.

En todo caso, queda allí planteada una reflexión que me parece bien interesante, en términos de que esa relación escuela-comunidad tiene que formar parte de un trabajo conjunto; es un hacer, es resultado de un proceso, no es un vínculo natural o espontáneo entre unas instituciones, escuelas o colegios, y otras instituciones de la comunidad. Se requiere por lo tanto un trabajo conjunto y un tiempo para que esa relación no sea calificada como de desencuentro sino, justamente, como de un encuentro posible.

En el conjunto de las experiencias del Programa, se puede ver cómo la comunidad toma distintas formas; toma la forma de los pueblos originarios - los mapuches, los tobas, los wichis-; toma la forma de otras instituciones próximas a las escuelas y colegios, otras escuelas, empresas de la comunidad; toma la forma de universidades, de distintas organizaciones de la sociedad civil y del Estado.

Sin duda, inmediatamente se piensa en todo el trabajo que se realizó para sustentar cada uno de estos proyectos, para que esa relación escuela-comunidad, pueda tomar -como les decía- la forma de un encuentro.

Un segundo punto que también me surgió cuando leía las experiencias, tiene que ver ya con el nivel de la escuela o del colegio donde estas se desarrollaban y se relaciona con "lo extraordinario y lo ordinario en los proyectos", pero, con la siguiente torsión o vuelta de tuerca.

Muchas veces, uno asiste en las escuelas a proyectos que son extraordinarios, en el sentido de que irrumpen en la vida de la institución, movilizan recursos pero se agotan muy rápidamente en el tiempo.

Por el contrario, estos proyectos han logrado instalarse en lo ordinario de la vida cotidiana escolar y -bienvenido este sentido de lo ordinario- en el sentido de que son proyectos con duración en el tiempo y ésta es, también, una cuestión importante; experiencias extendidas en el tiempo. Por supuesto que se producen variaciones, ajustes, pero tienen en muchos casos 5, 10 años de trabajo en el interior de la institución.

De alguna manera estos proyectos han logrado salirse de la lógica de lo extraordinario - que puede ser muy movilizadora, pero cambia poco la cultura institucional - para instalarse en la lógica de lo ordinario de la vida cotidiana escolar y allí sí cambiar algunos rasgos de la cultura escolar.

La solidaridad, la convivencia y otros valores relacionados, requieren cambios en la vida de la cultura institucional; no se logran con la inmediatez de una experiencia, por muy rica y valiosa que ésta sea. Entonces, en ese sentido, yo subrayaría la importancia de proyectos que se instalan en lo ordinario de la vida cotidiana escolar.

El tercer aspecto que quería mencionar se relaciona ya más estrictamente, con el tema de los aprendizajes de los estudiantes y lo que uno intuye a partir de los registros escritos.

Sin duda, hay un aspecto muy marcado en todas las presentaciones que tiene que ver con el tema de la integración de las experiencias en una dimensión curricular. Esto es una cuestión central que se vincula con el sentido de la escuela como institución social.

Con relación a este punto, otras cuestiones que a mí me surgían se vinculan con el nivel de motivación -y a esto ya se refirió Andrew Furco- que este tipo de experiencias provoca en el conjunto

de los alumnos y también seguramente en el conjunto de los docentes y actores institucionales que participan.

Más aún, sin negar el tema de la motivación, creo que estos proyectos ayudan a encontrar una razón para estar en la escuela. Esto no desmerece para nada la motivación, pero todos sabemos -recorriendo muchas escuelas- que hoy, muchos niños y muchos jóvenes no encuentran una razón para estar en ella.

Encontrar una razón para estar en ella tiene que ver con encontrar un sentido para asistir a una institución durante todos los días del ciclo lectivo y durante muchos años de nuestra vida.

Este sentido tiene -como pasa muchas veces en las cuestiones sociales- una faceta objetiva y una faceta subjetiva. La faceta objetiva se relaciona con los proyectos curriculares y con la forma en que se construye y se distribuye el conocimiento escolar a partir de estas experiencias; pero también, apela a una faceta subjetiva donde el conjunto de los actores -particularmente los niños y los jóvenes- encuentran el sentido para asistir a esta institución, al mismo tiempo que encuentran sentido para estar en ella.

Un cuarto punto -también lo mencionó Inés, pero lo quiero retomar- tiene que ver con el tema de innovaciones.

Sin duda, uno podría pensar que muchas de las experiencias a las que remiten los proyectos, se enmarcan en lo que la literatura pedagógica denomina "innovaciones", en el sentido de que proponen una novedad, una modalidad, una alternativa novedosa para resolver algunos problemas puntuales y concretos que son los que estos proyectos pretenden abordar.

Sobre este punto, viendo que los proyectos tienen ya -por lo menos muchos de ellos- un tiempo de instalación en las escuelas, en la comunidad y en las distintas organizaciones que participan, es necesario plantear el tema de la importancia de correrse de pensar en una aplicación lineal (cuando se van diseminando estas experiencias).

Una innovación, y particularmente no sólo en las ciencias sociales sino en educación, nunca podría aplicarse a la letra, linealmente, copiarse y replicarse de una escuela a otra, o de un contexto a otro. En un libro del IIPE¹ planteaba que cada innovación -particularmente una innovación educativa- supone una reinención en cada contexto específico. Entonces, lo importante de estas experiencias es cómo se van reinventando y no cómo se irán replicando, a sabiendas de que los contextos específicos en donde una experiencia puede ser desarrollada son absolutamente singulares y propios del conjunto de los actores e instituciones que están concernidos por ellos.

Por lo tanto, en términos de la diseminación de experiencias, el desafío es pensar cuáles son las condiciones que hicieron posible este tipo de experiencia en estos colegios y con estos actores, y cómo pueden generarse esas condiciones, no la réplica calcada de la experiencia en otro contexto.

Para concluir, una última reflexión, y no tiene tanto que ver con el contenido de las experiencias, sino con su presentación.

Cuando yo leía todas las síntesis, pensaba ¡qué injusta debe resultar esta síntesis respecto de todo lo que implicó la experiencia en la institución! Uno sentía que no se podía percibir todo el enorme

¹ Nerio Neirotti y Margarita Poggi, *Alianzas e Innovaciones en proyectos de desarrollo educativo local*, IIPE/UNESCO Sede Regional Buenos Aires, 2004.

trabajo -no porque fuera un formato sintético- sino porque todo registro escrito, o aún gráfico a través de fotos e imágenes, nunca da cuenta de todo el trabajo que está por detrás de cada una de estas experiencias.

Al mismo tiempo que estoy planteando y reconociendo esto pienso qué importante es que estas experiencias se sistematicen, se registren, se diseminen, se den a conocer, porque operan como la memoria.

La antropóloga Anne Muxel dice que la memoria tiene tres funciones, tres facetas; una, la más obvia, es la de transmitir; es decir, cuando uno registra a modo de memoria estas experiencias hay un deseo de transmitirle a los otros qué implicó cada proyecto. Pero tiene también una función de reminiscencia, una función de volver de alguna manera, en el registro escrito, a retomar, a recordar todo lo vivido en el desarrollo de la experiencia y, tiene, sin duda, una tercera faceta que es fundamental, que es la de reflexividad. En la medida en que construimos memoria y reflexionamos sobre estas experiencias podemos no sólo evaluarlas sino al mismo tiempo enriquecerlas en el propio proceso de trasmisión; a sabiendas, o teniendo que renunciar a la cuestión dolorosa de reconocer que uno no puede transmitir todo lo que esa experiencia produjo o provocó en las instituciones.

Pero, en ese sentido, todo lo que implique la socialización, la difusión de estas experiencias, creo que es una cuestión valiosísima para la educación y para los educadores. En este sentido, siempre la transmisión de una experiencia supone representársela a uno mismo y a otros que no han participado de ella.

Para concluir, porque a propósito de la representación -y vinculándolo con esto que decía Inés, mencionando a Jerome Bruner- cuando proponía la idea de representarse otros mundos, otros mundos posibles, recordé a un filósofo francés que se llama Bourdieu, quien tiene una frase que dice más o menos así, "*para cambiar el mundo, hay que cambiar de mundo*". Se está refiriendo, con el cambio de mundo, al cambio de las representaciones que nos construimos sobre el mundo. Y, sin duda, para que la educación llegue a ser todo lo que nosotros, educadores, pretendemos que sea, hay que proponerse este interesante desafío de cambiar de mundo. Muchísimas gracias.

Comentarios de las experiencias ganadoras del Premio Presidencial “Prácticas Educativas Solidarias en la Educación Superior” 2006

Licenciada María Inés Vollmer,

Asesora del Señor Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología, responsable de organización del nuevo Instituto Nacional de Formación Docente

Quiero expresar mi profundo reconocimiento y respeto por lo que hemos escuchado en el panel anterior y por el resto de los trabajos que conforman esta presentación del Premio Presidencial.

En realidad, es incómodo establecer diferencias entre proyectos que tienen una misma lógica, un mismo entusiasmo, un mismo compromiso. En mi opinión, dicho sin demagogia, están todos premiados, por la opción, por los procesos, por los compromisos y por los resultados.

Recientemente incorporada al Ministerio de Educación, he trabajado en el área de Desarrollo Social durante 10 años. En los 3 últimos años acompañé a la Ministra Alicia Kirchner y en ese ámbito muy frecuentemente escuché ponencias como las que aquí se presentaron porque en el Ministerio se generaban vínculos con municipios y organizaciones sociales. Pero me he sorprendido gratamente de la presencia que estos temas tienen en universidades e institutos superiores, convocados por el Ministerio de Educación. Realmente esto me provoca un sentimiento de optimismo y de esperanza que me hace sentir muy bien.

Quiero reflexionar sobre lo leído y escuchado en el marco del debate de la política educativa, una política pública muy importante por su universalidad, por su democratización, por su capacidad de promoción humana, de desarrollo humano.

Actualmente en todas las provincias se está analizando el anteproyecto de la ley de educación, para el que se realizó una consulta previa con aportes de gran nivel de calidad y significación. Insertar esta reflexión sobre el aprendizaje - servicio en este momento del debate puede ser muy oportuno, sirve que analicemos las conclusiones en el espíritu de la ley nacional de educación: que se recojan las experiencias vividas, los procesos autogestionarios que ustedes motivaron en sus organizaciones, en sus instituciones, y que formen parte de la política educativa que le otorga un mayor sentido y compromiso para la construcción de una sociedad más justa.

Como bien se señaló, esto es responsabilidad de todos, de los docentes, de los gobiernos, de los alumnos que nos han conmovido con sus testimonios, de la sociedad, de la comunidad. Hubo una frase que me parece importante destacar: “ser actor y no autor”, porque muchas veces desde nuestra posición de docentes, desde la cátedra, nos tienta más ser autores que actores.

Intentaré reflexionar en tres dimensiones: los aspectos políticos, institucionales, organizativos que han mostrado las experiencias relatadas en el panel, la dimensión de la calidad de la educación: opción curricular, metodologías, producción de materiales, uso de tecnologías apropiadas, y finalmente los resultados que se logran, por qué vale la pena invertir tiempos que superan el trabajo rentado, un

docente que va a la villa lo hace en su tiempo de voluntariado. Los trabajos rescatan muy bien las lecciones aprendidas y es útil analizarlas en este momento de debate de la nueva ley.

La dimensión política, institucional y organizacional

Es necesario rescatar la visión estratégica del desarrollo humano y de promoción de la calidad de vida que tienen todas las experiencias. Esto es importante y le agrega valor al desarrollo disciplinar, le otorga un nuevo sentido, y permite el ejercicio del compromiso ético en la formación académica del nivel superior. Genera oportunidades de aprendizajes, que realmente serán significativos en la vida de los alumnos. Hemos escuchado los testimonios de alumnos muy comprometidos, desenvueltos y conocedores del tema, a quienes la experiencia los marca positivamente para toda su vida profesional. Estos estudiantes serán profesionales que, además de los libros, de las investigaciones, del uso de internet, pudieron conocer personas con necesidades de diferente tipo y se vincularon con ellas desde la academia, a través de procesos pedagógicos y didácticos, con resultados extraordinarios, por el compromiso asumido con la calidad de vida de las personas de su comunidad.

Esto da cuenta de una visión institucional estratégica al apostar a una sociedad más justa, que carga de significado todo el modelo institucional. La frase "ser actor y no autor" simboliza un modelo de gestión democrática donde aparece la horizontalidad, el diálogo de saberes, no solamente entre teoría y práctica -que ya es un avance importantísimo- sino entre saberes académicos y saberes populares como señaló la alumna de Mar del Plata, que será una Trabajadora Social en serio. Esta es una experiencia que marca la vida de un profesional. Me parece fundamental la relación que se establece cuando el futuro profesional se acerca al puestero y descubre que desde su práctica cotidiana tiene saberes que el académico no estudió en los libros o no los percibió en determinada dimensión. Esto es democratización, la apropiación de los conocimientos.

Estos formatos de construcción colectiva son modelos democráticos de gestión de instituciones, de gestión curricular, de gestión de cátedras, de departamentos, de investigaciones, que ponen de manifiesto dos características muy importantes. Por una parte, todas las experiencias son interinstitucionales; una carrera se vincula con otra, con una escuela, con una empresa. Esto permite una apertura mental en la que realidad trasciende al aula y se abre al mundo, aprenden que se apropia del conocimiento del mundo no solamente desde la navegación tecnológica, sino desde el contacto humano, desde el contacto real con los problemas, con los conflictos, con las necesidades. Es digno de destacar la interinstitucionalidad en lo académico, no solamente a nivel de distintos sectores institucionales, sector privado, escuela, universidad, municipio, sino desde la apertura entre las distintas carreras.

Por otra parte, hay que señalar el valor que, en este plano político institucional, tiene el liderazgo docente. Todas estas instituciones tienen docentes comprometidos. Habría que potenciarlo

desde la conducción, desde los directores, desde los rectores, desde los decanos, desde los jefes de departamento, para que el proyecto dejara de ser la iniciativa de una cátedra para ser de la institución y la solidaridad impregnara todo el proyecto educativo institucional.

La dimensión de la calidad

En cuanto a lo diseños curriculares se debate si estas prácticas solidarias deben darse dentro o fuera del currículum, si deben ser incorporadas al horario o fuera del horario, si son actividades extra curriculares o no. No me cabe duda que gradualmente, en los nuevos diseños estas actividades deberán formar parte del currículum, para que todos los alumnos puedan participar de estas experiencias. Un ejemplo muy ilustrativo es la experiencia de la UBA, que empieza con una actividad en el CBC y termina con un Seminario para los alumnos más avanzados. Esto da al alumno la oportunidad de incursionar en terrenos que probablemente los ha visto por la televisión, pero que no han sido apropiados

No caben dudas de que las mitologías más apropiadas para alcanzar estos aprendizajes se vinculan con la investigación-acción-participación. Que se apliquen los conocimientos para resolver los problemas. El joven que nos mostraba la planta potabilizadora puso de manifiesto cómo diseñó la tecnología pensando en las personas, no pensando en la empresa que la va a construir, o pensando en el mercado. Esos procesos presentes en el currículum, que van de la teoría a la práctica y de vuelta a la teoría, son procesos de aprendizajes riquísimos.

Todas las prácticas solidarias convocan al desarrollo de capacidades más complejas: la aplicación, la reflexión, la confrontación, la resolución de problemas. No es rendir una materia, estudiar los apuntes e ir a dar el examen, es confrontar lo que se sabe, aportar lo conocido, internalizar el problema del otro y tratar de resolverlo. Las instituciones educativas deben avanzar en esto temas y tomar conciencia de que las prácticas solidarias constituyen una de las mejores herramientas para el desarrollo del área socio-afectiva y de valores de los alumnos, así como para aprender la síntesis de conocimientos más complejos. Y esto vale no solamente como la actividad de un profesor, sino de incorporaciones académicas, valorativas de sentido, que generan oportunidades a todos: al docente, al alumno y a la comunidad.

En relación a la pertinencia de los objetivos y contenidos desarrollados vale decir que estas experiencias se gestan y están inmersas en el campo del desarrollo local, de la economía social, del desarrollo de comunidades. Es por esto que debe primar una actitud ética, seria y exigente; se hacen bien o no se hacen. Esto de traer un grupo de intelectuales jóvenes, llevarlos a la villa, hacer diagnósticos, tomar fotos a niños pobres para luego volver al aula y hacer un trabajo práctico, no va. El desarrollo local es una estrategia de desarrollo territorial en la que la universidad es un actor clave que se suma al municipio, a la empresa, a la escuela, a la Iglesia, a la comunidad, a las organizaciones. Lo ideal sería que desde el rol de actor, y no de autor, fuéramos verdaderos protagonistas de estos procesos, que tienen demandas intervenciones

integrales y toma de posiciones. Casi todas las experiencias entraron por lo productivo, por la comercialización, o por la mejora de un comedor, o el proyecto de diseño que incluyó hasta las tarjetas de Navidad. Son manifestaciones de la atención y acompañamiento de las demandas y las necesidades de los grupos y personas con las que se trabaja.

La importancia del logro de resultados

Finalmente estas experiencias tienen razón de ser porque producen resultados. En primer lugar, como toda práctica educativa solidaria, los resultados deben verse en la formación del alumno y en el enriquecimiento y el desarrollo de los aspectos cualitativos, las actitudes, el compromiso en la resolución de problemas, que lo marca como futuro profesional, en el contacto real con la pobreza, con los problemas de salud, de producción, de la potabilización del agua, etc. El alumno, sale enriquecido de estas prácticas y eso la universidad lo debe evaluar.

En segundo lugar, el resultado debe manifestarse en la mejora de la calidad de vida de las personas, de los grupos y de las comunidades con la que se actúa. Acá no interesa solamente la formación del alumno, interesa que los progresos del alumno en la apropiación de aprendizajes, lo hayan conectado humanamente con la resolución de los temas de la gente, por amistad, por solidaridad, porque se juntan a comer algo, porque reflexionan sobre los problemas y fundamentalmente porque aparece el diseño de una acción, la venta de un producto, la feria de los artesanos, el invento de los alumnos de Tucumán y que cuando uno lo ve dice "qué simpleza". Pero no es simple, la simpleza estuvo en utilizar la tecnología apropiada para la persona que lo usa. Porque aprendió a ponerse en el lugar del otro y sentir con él.

Muchas gracias.

Capítulo VII.
Selección de bibliografía sobre
aprendizaje-servicio

Selección de bibliografía sobre aprendizaje-servicio

BILLIG, Shelley H. (1998), *Building Support for Service-Learning*, Denver, Colorado, RMC Research Corporation.

CAIRN, R.W. - KIELSMEIER, J. (1991/ 1995), *Growing Hope. A sourcebook on integrating Youth Service into the School Curriculum*, Minneapolis, MN, National Youth Leadership Council. 1º y 3º edición.

Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS), AAVV (2002), *Aprender sirve, servir enseña*, Buenos Aires, edición en español y en inglés.

CORPORATION FOR NATIONAL SERVICE (1994) *Principles for high quality national service programs*, Washington D.C

CVS (2000), *Education for Citizenship. Discovering Citizenship through active learning in the community. A teaching toolkit. Created by Francine Britton with new materials in association with the Institute for Global Ethics*, London, CVS Education for Citizenship_Deutsche Bank

DE BENI, Michele (2000), *Educare all'altruismo. Programma operativo per la scuola di base*, Trento, Erickson.

DURÁN, Diana (2001), *El aprendizaje-servicio en el campo de las Ciencias Naturales. República Argentina, Ministerio de Educación, Programa Nacional Escuela y Comunidad.*

DURAN, Diana (2001), *Manual de Capacitación Docente. Escuela, Ambiente y Comunidad. Integración de la educación ambiental y el aprendizaje-servicio*, República Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, Programa Nacional Escuela y Comunidad / Fundación Educambiente.

EBERLY, D. J. (1997), *National youth service in the 20th. and 21st. centuries*, Londres, Community Service Volunteers.

EBERLY, Donald – ROCHE OLIVAR, Roberto (2002), *Aprendizaje-servicio y prosocialidad, en Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS)*, AAVV, Aprender sirve, servir enseña. Buenos Aires, edición en español y en inglés, pp. 33-48.

FLORES, Susana (2001), *El aprendizaje-servicio en el campo de la educación artística y de la modalidad Comunicación, Artes y Diseño*, República Argentina, Ministerio de Educación, Programa Nacional Escuela y Comunidad.

FUNDACION SES (2000), *Resiliencia "Más que jóvenes en busca de oportunidades"*, Buenos Aires, Seminario Latinoamericano.

FURCO, Andrew (1997), *Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education, en Expanding Boundaries: Combining Service and Learning*, Washington DC, Corporation for National Service, 1997.

FURCO, Andrew - BILLIG, Shelley H (ed.) (2002), *Service-Learning: The Essence of the Pedagogy*, CT, IAP.

KIELSMEIER, J. C.(2000), *Service-Learning*, Phi Delta Kappa, Volume 81, Number 9.

KOTLIARENCO, A. - MARDONES, F. - MELILLO, A. - SUAREZ OJEDA, N. (2000), *Actualizaciones en Resiliencia*, Buenos Aires, Ediciones de la Universidad Nacional de Lanús (UNLA) / Fundación Bernard Van Leer, Colección Salud Comunitaria.

MELGAR, Sara (2001), *El aprendizaje-servicio en el campo de las Humanidades y las Ciencias Sociales*, República Argentina, Ministerio de Educación, Programa Nacional Escuela y Comunidad.

MELILLO, Aldo - SUAREZ OJEDA, Elbio Néstor (Comp.) (2001), *Resiliencia, Descubriendo las propias fortalezas*, Buenos Aires, Paidós.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1998), *El servicio a la comunidad como aprendizaje escolar. Actas del 1º Seminario Internacional "Educación y servicio comunitario"*, República Argentina, Ministerio de Cultura y Educación, Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2004), *"Aprendizaje y Servicio Solidario"*, Actas del 5to. y 6to. Seminario Internacional "Aprendizaje y servicio solidario", República Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Unidad de Programas Especiales, Programa Nacional Educación Solidaria.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2005), *"Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos"*, Actas del 7mo. Seminario Internacional "Aprendizaje y servicio solidario", República Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Unidad de Programas Especiales, Programa Nacional Educación Solidaria.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2005), *"Educación Solidaria: Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio"*, República Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Unidad de Programas Especiales, Programa Nacional Educación Solidaria.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2006), *"Aprendizaje y Servicio Solidario: Aprendizaje y servicio solidario en la Escuela"*, Actas del 8vo. Seminario Internacional "Aprendizaje y servicio solidario", República Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Unidad de Programas Especiales, Programa Nacional Educación Solidaria.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2006), *"Experiencias ganadoras del Premio Presidencial 'Escuelas Solidarias' 2005"*, República Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Unidad de Programas Especiales, Programa Nacional Educación Solidaria.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2006), *"Experiencias ganadoras del Premio Presidencial 'Prácticas Educativas Solidarias en Educación Superior' 2004"*, República Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Unidad de Programas Especiales, Programa Nacional Educación Solidaria.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2007), *"10 Años de aprendizaje-servicio en Argentina"*, República Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Unidad de Programas Especiales, Programa Nacional Educación Solidaria (en prensa).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2007), *"Experiencias ganadoras del Premio Presidencial 'Prácticas Educativas Solidarias en Educación Superior' 2006"*, República Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Unidad de Programas Especiales, Programa Nacional Educación Solidaria (en prensa).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2007), *“Educación Solidaria”*, *Actas del 9no. Seminario Internacional “Aprendizaje y servicio solidario”*, República Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Unidad de Programas Especiales, Programa Nacional Educación Solidaria (en prensa).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2000), *“La Solidaridad como aprendizaje”*, *Actas del 2º Seminario Internacional “Educación y Servicio Comunitario”*, República Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, Secretaría de Educación Básica, Programa Nacional Escuela y Comunidad.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2001), *La propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio*, *Actas del 3º y 4º Seminario Internacional “Escuela y Comunidad”*, República Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, Secretaría de Educación Básica, Programa Nacional Escuela y Comunidad.

NATIONAL YOUTH LEADERSHIP COUNCIL (2004), *Growing to Greatness 2004. The State of Service-learning Project*, St. Paul, MN, National Youth Leadership Council.

PaSo Joven- Participación Solidaria para América Latina (2004), *Manual de formación de formadores en aprendizaje-servicio y servicio juvenil*, República Argentina, BID / SES/ CLAYSS/ ALIANZA ONG/ CEBOFIL, www.pasojuven.org (Biblioteca)

PEROLD, H. y TAPIA, M.N. (editoras) (2007) *Servicio Cívico y Voluntariado en Latinoamérica y el Caribe. Service Enquiry/Servicio Cívico y Voluntariado Volumen 2*. Buenos Aires, Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario; Johannesburg, Volunteer and Service Enquiry Southern Africa; St. Louis, Washington University, The Center for Social Development; Washington DC, Innovations in Civic Participation. En: <http://www.service-enquiry.org.za>

ROCHE OLIVAR, Roberto (1998), *Psicología y educación para la prosocialidad*, Buenos Aires, Ciudad Nueva.

SHERRADEN, Michael (2001), *Civic Service: Issues, Outlook, Institution Building, perspective*, St. Louis: Center for Social Development, Washington University.

TAPIA, María Nieves (2000), *La Solidaridad como Pedagogía*, Buenos Aires, Ciudad Nueva.

TAPIA, María Nieves (2002), *Service-learning in Latin America*. Buenos Aires, Centro Latinoamericano de Aprendizaje-servicio Solidario, CLAYSS.

TAPIA, María Nieves (2002), *El aprendizaje-servicio en América Latina, en Aprender sirve, servir enseña*, Buenos Aires, Centro Latinoamericano de Aprendizaje-servicio Solidario, CLAYSS .

TAPIA, María Nieves (2003), *‘Service’ and ‘solidaridad’ in South –American Spanish*, English version, en H. Perold, M. Sherraden, and S. Stroud (Eds.), *Service Enquiry: Service in the 21st Century*, First Edition, Johannesburg, Global Service Institute, USA and Volunteer and Service Enquiry, Southern Africa, 2003 (capítulo II) <http://www.service-enquiry.co.za> .

TAPIA, María Nieves (2003), *‘Servicio’ y ‘Solidaridad’ en Español: Una cuestión terminológica o un problema conceptual*, versión en español, en H. Perold, M. Sherraden, and S. Stroud (Eds.), *Servicio Cívico y Voluntariado. El Servicio Cívico y el Voluntariado en el Siglo XXI (Service Enquiry en Español)*, Primera Edición, Johannesburg, Global Service Institute, USA y Volunteer and Service Enquiry, Southern Africa (capítulo II) <http://www.service-enquiry.co.za>.

TAPIA, María Nieves (2006), *Aprendizaje y Servicio Solidario. En el sistema educativo y las organizaciones juveniles*, Buenos Aires, Ciudad Nueva.

TAPIA, María Nieves - MALLEA, María Marta (2003) Service-learning in Argentina, English version, en H. Perold, M. Sherraden, and S. Stroud (Eds.), *Service Enquiry: Service in the 21st Century*, First Edition, Johannesburg, Global Service Institute, USA and Volunteer and Service Enquiry, South Africa (capítulo 16) <http://www.service-enquiry.co.za>.

TAPIA, María Nieves - MALLEA, María Marta (2003), *Aprendizaje-Servicio en Argentina, versión en español, en H. Perold, M. Sherraden, and S. Stroud (Eds.),* *Servicio Cívico y Voluntariado. El Servicio Cívico y el Voluntariado en el Siglo XXI (Service Enquiry en Español)*, Johannesburg, Global Service Institute, USA y Volunteer and Service Enquiry, South Africa (capítulo 16) <http://www.service-enquiry.co.za>.