

TZHOECOEN

REVISTA CIENTÍFICA

Edición Especial

UNIVERSIDAD SEÑOR DE SIPÁN AÑO 3/Nº 5
CHICLAYO, PERÚ, 2010

Dedicada al APRENDIZAJE - SERVICIO



63. UNA NUEVA FORMA DE PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS:
EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN EDUCACIÓN SUPERIOR.

Alejandra Herrero, Presidenta CLAYSS. Profesora titular UBA.

185. APRENDIZAJE Y SERVICIO: ESTRATEGIA QUE FAVORECE LA
IDENTIFICACIÓN Y COMPROMISO DE LOS ESTUDIANTES DE AGRONOMÍA.

Ricardo Tighe N. y otros. Universidad Católica de Temuco, Chile.

251. UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE SERVICIO Y RESOLUCIÓN
DE CONFLICTOS. EN URUGUAY (MONTEVIDEO-FLORIDA).

Ana María Scala Eduán, Uruguay.



TZHOECOEN

OREJERAS

(imagen de portada)

El segundo par de orejeras del Señor, limpias y restauradas con la representación central de pato pico de cuchara (9.2 cm. diámetro).

TZHOECOEN

REVISTA CIENTÍFICA

Universidad Señor de Sipán

CHICLAYO, PERÚ, 2010

ISSN 1997-3985

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional de Perú N° 2009-02923

Universidad Señor de Sipán

Km. 5 Carretera a Pimentel

Chiclayo - Perú

Central Telefónica:

(051)074-481610 / 074-481620

Fax (051) 074-203861

www.uss.edu.pe

Edición N° 05

Chiclayo, Perú - 2010

Publicación Semestral

Impreso en los talleres

IMPRESIONES V & D SAC.

Jr. Zepita # 566 Dpto 4 - TRUJILLO

RUC: 20481474371

Impreso en el Perú

Los trabajos firmados son de responsabilidad de cada autor.

Prohibida la reproducción total o parcial de esta revista, por cualquier medio, sin permiso expreso del fondo editorial.

Se puede acceder a una versión en PDF en **www.uss.edu.pe**

Autoridades Académicas

Dr. Humberto Llampén Coronel / Rector
Mg. Alcibíades Sime Marques / Vicerrector Académico
Mg. Susana Toso de Vera / Vicerrectora de Asuntos Estudiantiles
M. A. Alfredo Díaz Jave / Facultad de Ciencias Empresariales
Dr. Carlos Uriarte Núñez / Facultad de Ciencias de la Salud
Mg. Daniel Guillermo Cabrera Leonardini / Facultad de Derecho
Mg. Nicolás Valle Palomino / Facultad de Humanidades
Mg. Sc. Francisco Rojas Roalcaba / Facultad de Ingeniería, Arquitectura y Urbanismo

Autoridades Administrativas

Dr. Humberto Acuña Peralta / Gerente General

Comité Editorial

Mg. Luis Rolando Alarcón Llontop USS Perú
Mg. Natalia Sternschein OEI Buenos Aires-Argentina
Mg. Enrique Ochoa CLAYSS Buenos Aires - Argentina
Bach. Wilmer Omar García Carrasco/ Diagramación & Diseño USS

Comité Científico

Mg. Nieves Tapia CLAYSS Buenos Aires - Argentina
Mg. Alicia Tallone OEI Regional Buenos Aires-Argentina
Dra. Norma Montesino / Universidad de Växjö Estocolmo (Suecia)
Dra. Anneli Holmgren / Universidad de Lund Skane (Suecia)
Dra. Blanca Ramos / Universidad Carolina del Norte Charlotte USA

Director de la Revista

Mg. Roger Fernando Chanduví Calderón

Universidad Señor de Sipán USS Chiclayo-Perú
Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario CLAYSS Buenos Aires-Argentina
Organización de Estados Iberoamericanos OEI Oficina Regional Buenos Aires-Argentina

PRESENTACIÓN

Dr. Humberto Llempén Coronel
Rector de la Universidad Señor de Sipán
Chiclayo - Perú

PARA APRENDER SIRVIENDO

Nada más estimulante y prospectivo, para la Universidad Señor de Sipán (Chiclayo-Perú), que dedicar la quinta edición de su Revista Científica “TZHOECOEN” (en muchik: mensajero, portador de la voluntad de los dioses y su saber) a la divulgación especial, a nivel nacional e iberoamericano, y en su expresión teórica y aplicada, del APRENDIZAJE-SERVICIO, valiosísima metodología pedagógica que promueve el desarrollo de competencias a través de actividades de servicio a la comunidad. En esta honrosa entrega institucional de la USS contamos con el acompañamiento orientador de la sección regional de la OEI (Organización de Estados Americanos), del CLAYSS (Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario) y de la Red Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio, entidades fundamentales que en estos ámbitos son pilares para que se conozca en su exacta dimensión los fundamentos de tanpreciado instrumento para educar mejor a los ciudadanos del mundo.

Nuestra joven entidad, formativa de hombres y profesionales, comprometidos y éticos, desde que conoció el proyecto lo asumió como todo un reto. Y empezó a recorrer con entusiasmo juvenil todos los espacios para concretar tan hermoso sueño de entrar a la convergencia iberoamericana. Y asomando a esta instancia superior hemos aprendido con espíritu propio de los diletantes. Y ahora estamos cada vez más compenetrados con las bondades de esta pedagogía que en verdad articula, de manera estrecha y eficaz, a la institución que la promueve con su comunidad, con su entorno más directo, en un enlace, en una interacción inmediata de educación y realidad social, que pasa a constituirse en eje sustantivo y transversal de la concepción formadora y modus operandi de la institución en aras de mejorar la calidad de su oferta educativa.

En la USS venimos en los últimos tres años de los once que estamos cumpliendo este 2010, haciendo todos los esfuerzos para que nuestro Currículo responda de manera genuina a lo que es la Universidad, la corporación en donde se hace docencia, investigación y proyec-

ción social de manera integrada, en donde los tres aspectos mencionados son generados de forma holística, en permanente articulación, en un riego de perfectos vasos comunicantes y en donde el proceso enseñanza-aprendizaje tiene razón de ser en tanto y en cuanto es diseñado y ejecutado en aras de promover el real aprendizaje de los estudiantes. Y para lograr esa meta se tiene que aplicar lo aprendido en las aulas al servicio de la comunidad. Ese es el camino aplicativo de la filosofía del Aprendizaje-Servicio. Y puestos en ese derrotero, se tiene que promover Universidades, Institutos, Instituciones Educativas Solidarias, organizaciones pensadas como genuinos espacios de reflexión y participación donde se realizan proyectos en los que se enlazan conocimientos y aprendizajes con el servicio a la comunidad para trabajar solidariamente en la solución de problemas. Este es el meollo de la teoría y práctica del Aprendizaje-Servicio: generar aprendizajes significativos basados en el vínculo con las comunidades, que contribuyan al desarrollo de éstas y que se potencie el desarrollo de los estudiantes en responsabilidad social, en visión solidaria, con mente y espíritu de cambio, jóvenes que a través de su proceso formativo aprenden sirviendo.

Sin falsa modestia, nos complace comprobar que la joven USS ha venido recorriendo esos caminos, de manera continua buscamos ligarnos institucionalmente con la problemática social, las actividades de nuestros estudiantes se orientan a servir a las comunidades más necesitadas, razón por la cual hemos ganado un buen posicionamiento en el ámbito regional. Y por eso nos alegramos que se haya dado esta feliz coincidencia con los postulados y las praxis del Aprendizaje-Servicio. Y por eso mismo nada nos complace más que estar coadyuvando ahora y a través de las páginas siempre abiertas de TZHOECOEN, al mejor conocimiento de las propuestas sólidas de tan valiosa metodología pedagógica, el A-S, que se viene constituyendo desde los años 80 en un nuevo modelo formativo para nuevos hombres. Nuestro abrazo solidario con todos los intelectuales y profesionales, que de manera apasionada difunden y practican estas enseñanzas desde las inquietas atalayas iberoamericanas.

PRESENTACIÓN

Prof. Darío Pulfer

Director Regional de la Organización
de Estados Iberoamericanos
OEI - Buenos Aires - Argentina

El inicio de la celebración de los bicentenarios en varios países iberoamericanos es un momento histórico propicio tanto para una reflexión profunda sobre la situación actual educativa, como para reforzar una apuesta a futuro que contemple el esfuerzo solidario y el compromiso colectivo de los países iberoamericanos. Para ello, la Organización de Estados Iberoamericanos impulsa el proyecto denominado “Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios”. El objetivo final es lograr una educación que dé respuesta satisfactoria a demandas sociales inaplazables: lograr que más alumnos estudien, durante mayor tiempo, con una oferta de calidad reconocida, equitativa e inclusiva y en la que participen la gran mayoría de las instituciones y sectores de la sociedad.

En este marco y en línea con una de las tradicionales finalidades de la OEI, que es la de impulsar una educación para la ciudadanía que contribuya a reforzar los valores democráticos y solidarios en toda la sociedad iberoamericana, la publicación de este número de la revista TZHOECOEN dedicada en su conjunto al tema de aprendizaje servicio nos parece de una gran potencialidad para el trabajo pedagógico como para el que realizan las distintas organizaciones de la sociedad civil en pos del compromiso por un mundo mejor.

Sabemos que la virtud ciudadana se aprende y la escuela, aunque no sea el único lugar donde este aprendizaje deba impartirse, tiene un papel importante para la transmisión de estos contenidos socializadores. Sabemos también que esto implica complejos aprendizajes no solo cognitivos sino también emocionales y prácticos. En un contexto desafiante, sea por las inequidades reinantes, sea porque debe dar lugar a lo diferente, o por otras cuestiones, la escuela busca alternativas para fomentar la participación de sus actores y propiciar un clima satisfactorio que ayude a los alumnos a vivir juntos y mejor. Para lograrlo es preciso promover innovaciones y encontrar estrategias que sean atractivas para los alumnos y comprometan a sus docentes en el ejercicio cotidiano de los valores.

En esta búsqueda, la estrategia de aprendizaje servicio nos parece de una gran potencialidad para el trabajo pedagógico porque permite articular curricular y pedagógicamente aquellos saberes tradicionales y obligatorios de la escuela con la formación ética y ciudadana de los alumnos. Una estrategia que permite traspasar el currículo centrado en el

conocimiento teórico sobre derechos y deberes para orientarse hacia otro, en que la cultura ciudadana focalice en la construcción de ambientes plurales participativos y justos donde se vivan y ejerzan esos derechos y deberes. También constituye una práctica educativa que puede instalar un círculo virtuoso para paliar en parte la imagen de un sujeto aislado, auto-suficiente y provisto de capacidades morales individuales, para considerarlo como alguien inmerso en un medio sociocultural y que necesita de ese medio para desarrollar sus conductas morales.

Asimismo, la formulación de los proyectos educativos de aprendizaje servicio, al dar especial participación a alumnos, conlleva un fuerte protagonismo juvenil pues se construyen contemplando sus intereses, valores y formas de relación. De este modo, las nuevas generaciones pueden sentir que los contenidos de aprendizaje están más cerca de su forma de vida y que les pueden ayudar para abrirse camino en el entorno en que se desenvuelven. Es una manera de favorecer la apropiación de los objetos simbólicos para lograr un acceso social y cultural que dé también sentido a sus actividades y aspiraciones mediante una activa participación ciudadana.

El sistema democrático, como lo ponen de manifiesto distintos autores, se apoya en la participación. Sin esta participación, la legitimidad de las instituciones decae pues la democracia misma requiere de ciudadanos capaces y educados para influir en ella. Reformular el acompañamiento que puede hacer la escuela para enraizar la participación en pos del fortalecimiento democrático, es una de las vías que abre la estrategia de aprendizaje servicio.

Las páginas que siguen, fruto del trabajo sinérgico de distintas organizaciones, pretenden ser un aporte a la reflexión para enriquecer un cuidadoso escrutinio de la metodología pedagógica de aprendizaje servicio que promueve actividades estudiantiles solidarias, no solo para atender necesidades de la comunidad sino para mejorar la calidad del aprendizaje académico, la formación personal en valores y la participación ciudadana responsable con el fin de contribuir en el avance del difícil camino de la consolidación democrática.

INTRODUCCIÓN

Prof. María Nieves Tapia,
Directora Académica
Centro Latinoamericano de
Aprendizaje y Servicio Solidario - CLAYSS
Buenos Aires - Argentina

Recolectar alimentos no perecederos para un comedor comunitario, es una actividad solidaria.

Estudiar técnicas de horticultura para aprobar el examen, es aprendizaje.

Investigar sobre el desarrollo de huertas en contextos urbanos de extrema pobreza, y capacitar a personas desocupadas para que puedan producir sus propios alimentos en huertas familiares y comunitarias, es aprendizaje-servicio.

Desde la segunda mitad del siglo XX el término “aprendizaje-servicio” se difundió en el campo educativo en todo el mundo, y con matices propios de los diversos contextos culturales, se ha ido consolidando como una propuesta pedagógica con identidad propia. Sin embargo, habría que señalar que las prácticas de aprendizaje-servicio son mucho más antiguas que el término mismo. En nuestra región, el Servicio Social de las universidades mexicanas (1910), la extensión universitaria y las prácticas solidarias escolares nacieron mucho antes que todos los congresos, las investigaciones y las obras pedagógicas dedicadas al aprendizaje-servicio. Aún hoy, muchas escuelas y Universidades latinoamericanas desarrollan por propia iniciativa experiencias que articulan aprendizajes significativos con actividades solidarias al servicio de sus comunidades, sin tener conocimiento de los marcos teóricos y metodológicos desarrollados por los especialistas ni denominarlas “aprendizaje-servicio”.

Al mismo tiempo, en la última década se ha desarrollado un rápido y creciente consenso entre educadores, funcionarios y líderes sociales de Iberoamérica sobre la importancia de las prácticas de aprendizaje-servicio como aporte al fortalecimiento de la calidad académica, la inclusión educativa y el desarrollo justo de nuestros países. La Red Iberoame-

ricana de aprendizaje-servicio, fundada el 29 de octubre de 2005 por un pequeño grupo de organizaciones, y que hoy involucra a 47 organizaciones, Universidades y organismos gubernamentales e internacionales, incluyendo a 14 países de América Latina, Norteamérica y España, es una expresión de este creciente consenso.

En el diálogo entre la experiencia y la reflexión sobre la práctica, entre teoría y práctica, entre instituciones educativas, organizaciones comunitarias y especialistas, entendemos que este número especial de la Revista Tzecohen marca un momento particularmente significativo. En estas páginas se han reunido experiencias y reflexiones provenientes de muy diversos puntos de Iberoamérica, que expresan la madurez de una experiencia que es hoy mirada con interés desde otros puntos del planeta.

Desde CLAYSS deseamos agradecer especialmente a la Oficina Buenos Aires de la OEI y a la Universidad Señor de Sipán de Perú por habernos permitido participar de esta apasionante obra colectiva, en la que se expresan no sólo las voces de nuestros especialistas y docentes, sino también las de miles de niños, adolescentes y jóvenes solidarios de nuestra región.

RESEÑA

Mg. Roger Fernando Chanduví Calderón
Director de la Revista TZHOECOEN
Universidad Señor de Sipán, Chiclayo - Perú

Esta entrega de TZHOECOEN, revista científica de la Universidad Señor de Sipán (Lambayeque, Perú), en una edición especial con horizonte internacional preparada coordinadamente con el CLAYSS (Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario, Bs. Aires-Argentina) y con la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos – Oficina Regional, Bs. Aires-Argentina). El eje temático que se asume en toda la geografía de la presente publicación es el Aprendizaje-Servicio. Por eso se entenderá perfectamente lo de otras voces, otros ámbitos. A las voces de los docentes sipanenses se suman ahora otras voces, las de otros profesores, estudiosos, investigadores que, desde Barcelona, Cataluña, Buenos Aires, Brasil, Chile, Ecuador, Uruguay, México, Venezuela y Perú se han dado a la hermosa tarea de construir este mosaico de miradas y experiencias iberoamericanas que desde los mencionados ámbitos lo que hacen es reflexionar y socializar experiencias en torno a la presencia y vigencia actuales de tan importante metodología pedagógica como es el Aprendizaje-Servicio.

Y es que este número especial de nuestra revista encuentra su plena justificación en el hecho palmario de que la USS viene adoptando desde años atrás como política de su dinámica, como trasunto de su articulación curricular, lo que de manera implícita descubrimos ahora constituye la filosofía del Aprendizaje-Servicio : el eje vertebrador, el gran protagonista de todo tipo de aprendizaje es el alumno, razón de ser de todos los propósitos educativos. Y de todos los afanes de burilar una personalidad de manera integral y con dimensión holística. En la USS venimos trabajando el proceso formativo entendido como el gran espacio binomial en donde la enseñanza-aprendizaje, lo teórico y lo práctico, constituyen un todo coherente y una cohesionada unidad signada fundamentalmente por la actividad, canto y seña, meollo de todo lo que se planifique. Y es en el hacer donde se va configurando el genuino profesional, el ciudadano responsable, el hombre solidario. Así lo entiende la poderosa corriente educativa del Aprendizaje-Servicio cuando declara que se educa mejor, se alcanzan niveles de calidad, cuando la escuela promueve actividades estudiantiles solidarias, cuando la institución educativa (el instituto, la universidad) genera en los estudiantes “conductas pro-sociales”, es decir, cuando desde estos ámbitos formativos la política, la orientación modélica es proyectar hombres comprometidos con su entorno, con su contexto, con su comunidad, que coadyuven a solucionar problemáticas concretas, reales, y al hacerlo están consolidando su formación personal en valores, haciéndose ciudadanos responsables. Y es a través de la actividad que el estudiante no solo comprueba los conocimientos recibidos,

sino que tiene latentes posibilidades de desarrollar más y mejor una gama amplia de competencias que se condensan muy bien en un perfil de hombre creativo, innovador, crítico, responsable y comprometido. Y lo trascendental del Aprendizaje-Servicio es que enlaza, articula de manera férrea y profunda la escuela (centro formativo) con la comunidad logrando ligar de manera ideal la intencionalidad pedagógica con la intencionalidad social. La escuela diseñada para servir a la sociedad; el Instituto, la universidad cumpliendo a cabalidad el “encargo social”.

Todos estos aspectos y otros asuntos más relacionados con esta interesante temática son centrales en el contenido quíntuple de Tzhoecoen. De manera tal que nuestra revista, en sus primeras páginas, además de la formal Presentación suscrita por el Director, ofrece sendos textos con las palabras de saludo del Rector de la USS (responsable de la edición), el Director de la OEI y la Presidenta de CLAYSS. Después de tal segmento introductorio, asoman 8 ensayos científicos dando forma a la Sección 1 que congrega trabajos sobre el marco teórico, cuestiones conceptuales y políticas educativas vinculadas al Aprendizaje-Servicio. En este apartado tenemos: La propuesta pedagógica del “aprendizaje-servicio”: una perspectiva latinoamericana de María Nieves Tapia, Directora académica, CLAYSS, Centro Latinoamericano de aprendizaje y servicio solidario. Criterios de calidad y rasgos característicos de las experiencias de aprendizaje-servicio en la educación formal de Sergio Rial, Coordinador, Programa Nacional Educación Solidaria, Argentina. Una nueva forma de producción de conocimientos: el aprendizaje-servicio en educación superior por Alejandra Herrero, Presidenta CLAYSS. Profesora titular UBA. Organizaciones sociales y aprendizaje-servicio de Roser Batlle. Centro Promotor del Aprendizaje-servicio de Cataluña. Ciudadanía, participación y aprendizaje-servicio: del centro educativo a la comunidad de Pilar Folgueiras Bertomeu, Esther Luna González, Berta Palou Julián. GREDI, Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Aprendizaje-servicio en América Latina: apuntes sobre pasado y presente por Enrique Ochoa. Coordinador de Relaciones Internacionales CLAYSS. Aprendizaje Servicio: un eje articulador en la educación en solidaridad con las y los jóvenes desde una mirada de responsabilidad social de Natalia Hernández Mary. Coordinadora Opertavia Programa de Acompañamiento Solidario de Gesta, Fundación Marista por la Solidaridad (Chile). A educação em valores e o voluntariado como estratégia educativa no Brasil de Katia Regina Gonçalves Mori. Coordinadora de Proyectos Instituto Faça Parte, Brasil.

Experiencias de aprendizaje-servicio es el rubro que da motivo a la sección 2 que convoca 16 artículos que se abren a experiencias diversas en países diferentes. Así tenemos la abreviada descripción 07 experiencias solventes en la escuela; 06 experiencias registradas en la educación superior y 03 relacionadas a la educación no formal y las organizaciones juveniles.

En la parte final de la revista se da paso al apartado Reseñas, en donde se comentan brevemente 04 obras importantes publicadas sobre la temática en España, Argentina y Venezuela. Además, se incluye una concisa bibliografía comentada que pasa revisión a algunos de los Manuales y Compilaciones de experiencias publicados más recientemente en Iberoamérica.

Saludamos y agradecemos a todos quienes han hecho posible esta edición especial dedicada al Aprendizaje-Servicio. Sin hipérbole alguna, es un verdadero número de colección. Nos ratificamos en la profunda convicción que la educación es el gran instrumento, la enorme herramienta para construir al hombre nuevo para la nueva humanidad.

Índice

- 09 **Presentación del Rector de la Universidad Señor de Sipán.**
- 11 **Presentación del Director Regional de la OEI.**
- 13 **Introducción Directora Académica CLAYSS.**
- 15 **Reseña del Director de la Revista TZHOECOEN.**
- SECCIÓN 1: MARCO TEÓRICO Y PROPUESTAS.**
- 23 *La propuesta pedagógica del “aprendizaje-servicio”: una perspectiva latinoamericana.*
María Nieves Tapia, Directora Académica, CLAYSS, Centro Latinoamericano de aprendizaje y servicio solidario.
- 44 *Criterios de calidad y rasgos característicos de las experiencias de aprendizaje-servicio en la educación formal.*
Sergio Rial, Coordinador, Programa Nacional Educación Solidaria, Argentina.
- 63 *Una nueva forma de producción de conocimientos: el aprendizaje-servicio en educación superior.*
Alejandra Herrero, Presidenta CLAYSS. Profesora titular UBA.
- 81 *Organizaciones sociales y aprendizaje-servicio.*
Roser Batlle. Centro Promotor del Aprendizaje-servicio de Cataluña.
- 92 *Ciudadanía, participación y aprendizaje-servicio: del centro educativo a la comunidad.*
Pilar Folgueiras Bertomeu, Esther Luna González, Berta Palou Julián. GREDI, Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona.
- 108 *Aprendizaje-servicio en América Latina: apuntes sobre pasado y presente.*
Enrique Ochoa. Coordinador de Relaciones Internacionales CLAYSS.

126 *Aprendizaje Servicio: un eje articulador en la educación en solidaridad con las y los jóvenes desde una mirada de responsabilidad social.*
Natalia Hernández Mary. Coordinadora Operativa Programa de Acompañamiento Solidario de Gesta, Fundación Marista por la Solidaridad (Chile).

137 *A educação em valores e o voluntariado como estratégia educativa no Brasil.*
Katia Regina Gonçalves Mori. Coordinadora de Proyectos Instituto Faça Parte, Brasil.

SECCIÓN 2: EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE-SERVICIO

Experiencias de aprendizaje-servicio en la escuela:

155 *Experiencia: “Una plazaleta educativa, recreativa e histórica”. Trabajemos juntos por un mejor entorno natural y social. Jardín de Infantes N° 904 “Rvdo. Padre Pablo Emilio Savino”. Los Toldos, Buenos Aires, Argentina.*

158 *Experiencia: educación para la salud, promoción de la lactancia materna y prevención del embarazo adolescente en centros de salud y escuelas. Escuela de Comercio Banda del Río Salí. Banda Río Salí, Tucumán*

163 *Educação para a cidadania Faça Parte, Brasil.*

167 *Experiencia: “Aprender sirviendo, cada paso una sonrisa” Colegio Concepción de Chiguayante, Chile.*

169 *Programa Nacional “Escuelas solidarias” del Ministerio de Educación del Ecuador y el Premio Presidencial.*

173 *Un ejemplo práctico: el proyecto Compartimos Derechos Roser Batlle, España.*

177 *Fortalecimiento de vínculos Liceo 44. Montevideo, Uruguay.*

Experiencias de aprendizaje-servicio en la Educación Superior.

185 *Aprendizaje y Servicio: estrategia que favorece la identificación y compromiso de los estudiantes de Agronomía.*
Ricardo Tighe N. y otros. Universidad Católica de Temuco, Chile.

193 *Rúbrica de Calidad para Proyectos de Aprendizaje Servicio. Instrumento y experiencias de uso.*
María Francisca Casas-Cordero Ibáñez. Programa Aprendizaje Servicio, Pontificia Universidad Católica de Chile.

204 *Experiencias de Aprendizaje-Servicio en la Universidad Austral de Chile.*
Víctor Poblete y otros. Universidad Austral de Chile.

- 209 *De la gestión al establecimiento de redes sociales a través de la participación de jóvenes universitarios. Basado en la ponencia presentada por Ana de Gortari Pedroza, Universidad Autónoma de México (UNAM).*
- 217 *Incorporación de prácticas socio-comunitarias al currículo en la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina. Viviana Macchiarola. Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina.*
- 225 *Proceso de incorporación del Aprendizaje servicio en la Universidad Señor de Sipán. Chiclayo, Perú. Alcibiades Sime Marques y Antonio Sánchez Chacón. Universidad Señor de Sipán Chiclayo, Perú.*
- Experiencias de aprendizaje-servicio en la educación no formal y las organizaciones juveniles.**
- 237 *El Aprendizaje-Servicio de adolescentes en organizaciones comunitarias del conurbano bonaerense. Maximiliano C. Estigarribia, ETIS, Argentina.*
- 244 *Plan Nacional de Voluntariado en Perú. Formación en valores y ciudadanía desde la escuela. Oscar Bravo Castillo, Centro Nacional del Voluntariado, Perú.*
- 251 *Una experiencia de aprendizaje servicio y resolución de conflictos. En Uruguay (Montevideo-florida). Ana María Scala Eduán, Uruguay.*

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

- 259 AAVV (2006): Estudios sobre la nueva Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior. Creando Espacios para la Participación. Análisis de la Ley en el marco de los derechos humanos y la responsabilidad social. Caracas, Ediciones Paredes. A cargo de Alicia Tallone.
- 260 PUIG, Josep Maria (coord.) BATLLE, Roser; BOSCH, Carme; PALOS, Josep. (2007): Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía, Barcelona, Octaedro-Ministerio de Educación y Ciencia-Centro de Investigación y Documentación Educativa. A cargo de María Nieves Tapia.
- 261 González, Alba (2009): Patrimonio, Escuela y Comunidad, Buenos Aires, Editorial Lugar. A cargo de Daniel A. Giorgetti.
- 261 TAPIA, María Nieves (2006): Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles, Buenos Aires, Ciudad Nueva. A cargo de Enrique M. Ochoa.



**PRIMERA SECCIÓN:
MARCO TEÓRICO Y PROPUESTAS**

El Señor de Sipán fue un antiguo gobernante del siglo III, cuyo dominio abarcó una zona del actual Perú. El arqueólogo peruano Walter Alva, junto a su equipo, descubrió la tumba del Señor de Sipán en 1987. El hallazgo de las tumbas reales del Señor de Sipán marcó un importante hito en la arqueología del continente americano porque, por primera vez, se halló intacto y sin huellas de saqueos, un entierro real de una civilización peruana anterior a los Incas. El ataúd de cañas en que se halló, fue el primero en su tipo que se encontró en América y reveló la magnificencia y majestuosidad de un gobernante y guerrero del antiguo Perú, cuya vida transcurrió alrededor del año 250 de la era actual.

Su descubrimiento se realizó en el centro poblado de Sipán, perteneciente al distrito de Zaña, en el departamento de Lambayeque. Perteneció a la cultura Mochica que rendía culto al dios Ai Apaec como divinidad principal, aunque también adoraron al mar y la luna.

Actualmente los restos del Señor de Sipán se encuentran en el Museo Tumbas Reales de Lambayeque.

LA PROPUESTA PEDAGÓGICA DEL “APRENDIZAJE-SERVICIO”: UNA PERSPECTIVA LATINOAMERICANA

María Nieves Tapia (*)

Resumen

La relación entre las instituciones educativas y sus comunidades, la vinculación entre educación y transformación de la realidad social, han sido y son temas recurrentes en la discusión pedagógica latinoamericana.

La tradición extensionista de nuestras universidades, una arraigada historia de prácticas solidarias desarrolladas por escuelas de todos los niveles, constituye un rico patrimonio de experiencias que no siempre han sido valoradas en toda su dimensión educativa.

Las prácticas que vinculan aprendizaje y servicio solidario permiten a los estudiantes aplicar lo aprendido en las aulas al servicio de la comunidad, y simultáneamente les permite adquirir nuevos conocimientos y poner en juego competencias en contextos reales, desarrollando prácticas valiosas tanto para la formación de una ciudadanía activa y participativa como para la inserción en el mundo del trabajo.

(*) Fundadora y Directora del Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS). Asesora del Programa Nacional Educación Solidaria del Ministerio de Educación Argentino. Profesora de Historia, desde 1993. Promueve el aprendizaje - servicio en Argentina e Iberoamérica. Autora de numerosas obras y artículos publicados en español, inglés, portugués e italiano, entre los que destacan “Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles” (2006) y “La solidaridad como pedagogía” (2000).

En nuestra región el aprendizaje-servicio es parte de una larga tradición solidaria de nuestros sistemas educativos y nuestras organizaciones sociales. Es también una innovación pedagógica que ha ido tomando vigor en los últimos 20 años y un campo de conocimiento todavía en construcción.

En este artículo presentaremos algunas cuestiones conceptuales que hacen a la definición del aprendizaje-servicio tal cual es entendido y practicado en América Latina. Se analizará el concepto de aprendizaje-servicio en cuanto propuesta pedagógica, y en tanto forma de voluntariado y de contribución al desarrollo local y nacional. Analizaremos comparativamente algunas definiciones, recorreremos las raíces internacionales y regionales de esta propuesta pedagógica, y analizaremos los conceptos de “transición” e “itinerario” en relación a la planificación y gestión de las prácticas de aprendizaje-servicio.

Palabras Claves: aprendizaje-servicio, América Latina, innovación pedagógica

Abstract

The links between educational institutions and their communities, between education and social reality transformation, have been and are recurring themes in Latin American pedagogical discussion.

The “outreach” tradition of our universities, as well as the deeply-rooted history of service practices in schools, constitutes a rich regional heritage that have not always been valued in their whole educational dimension.

Practices combining learning and service allow students to apply what they have learnt in the classroom to serve their community, and simultaneously it allows them to acquire new knowledge and implement new competences in real contexts, developing valuable practices both for active and participative citizenship development as for self insertion in the world of labor.

In our educational systems and social organizations, service-learning is part of a long service tradition (“solidaridad”). It is also a pedagogical innovation that has gained strength in the last 20 years and a knowledge field still under construction.

This article will present some conceptual matters that construct the definition of service-learning as it is understood and implemented in Latin America. It analyzes the concept of service-learning as a pedagogical proposal, and as a form of volunteering and of contribution to local and national development. It also comparatively analyzes some definitions, cover the international and regional roots of this pedagogic proposal, and focus in the concepts of “transition” and “itinerary” in relation to planning and managing service-learning practices.

Key Words: service-learning, Latin America, pedagogical innovation

1. Introducción:

Dibujar planos y hacer una maqueta para entregar como trabajo práctico es aprendizaje. Recolectar comida y ropa para donar es una campaña solidaria. Cuando en cambio, la intencionalidad pedagógica y la intencionalidad social se enlazan en una actividad com-

pleja y superadora, podemos encontrar estudiantes de Arquitectura que diseñan los planos y hacen la maqueta de un comedor comunitario y colaboran en su construcción¹: eso es aprendizaje-servicio.

En nuestra región el aprendizaje-servicio es parte de una larga tradición solidaria de nuestros sistemas educativos y nuestras organizaciones sociales. Es también una innovación pedagógica que ha ido tomando vigor en los últimos 20 años y un campo de conocimiento todavía en construcción.

Si resulta difícil saber con precisión cuántos estudiantes hay hoy en América Latina, mucho más difícil es saber cuántos jóvenes realizan alguna actividad solidaria, y cuántos lo hacen en el marco de actividades con valor formativo. No sólo no existen estadísticas regionales al respecto, sino que todavía no contamos con marcos conceptuales comunes, ni metodologías de investigación suficientemente probadas para el análisis de estas iniciativas.

La mayoría de la información sobre las prácticas de aprendizaje-servicio proviene normalmente de sus propios protagonistas, y presentan registros sumamente desparejos. En algunos casos los relatos no exceden lo puramente descriptivo y vivencial, a veces se da por sabida información que sólo conocen los participantes directos, o se omiten los datos que distorsionarían una imagen idílica de la actividad. En otros casos, en cambio, encontramos valiosas sistematizaciones de las actividades realizadas con sus luces y sus sombras, y de los impactos en las comunidades, los estudiantes y en la propia vida institucional.

En los últimos años han comenzado a publicarse en América Latina y España obras y estudios de casos con mayor rigor académico. Un número creciente de Universidades iberoamericanas están desarrollando programas de investigación sobre el tema y en algunos países se han realizado estudios sistemáticos y publicaciones abarcativas del aprendizaje-servicio a nivel nacional². Las redes regionales, como la Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio, REDIVU, AUSJAL, la Red Talloires y otras³, son en sí mismas valiosos canales de circulación de información actualizada y comunidades de aprendizaje que permiten ir delineando una forma característica de hacer aprendizaje-servicio.

En este artículo presentaremos algunas cuestiones conceptuales que hacen a la definición del aprendizaje-servicio tal cual es entendido y practicado en América Latina. Analizaremos comparativamente algunas definiciones, recorreremos las raíces internacionales y regionales de esta propuesta pedagógica, y analizaremos los conceptos de “transición” e “itinerario” en relación a las prácticas de aprendizaje-servicio.

Si bien en este artículo se referirá básicamente al aprendizaje-servicio protagonizado por niños, adolescentes y jóvenes, en contextos de educación formal y no formal (educación popular, organizaciones juveniles, y otras), quisiera hacer presente que se han

1 *Experiencias de este tipo han sido desarrolladas en varias Facultades de Arquitectura en Argentina, Chile, Brasil, Venezuela y otros países de la región.*

2 *Cf. la selección de bibliografía sugerida en: <http://www.clayss.org.ar/biblioteca.htm> Nota: Todas las referencias a Internet corresponden a abril de 2010, salvo que se especifique lo contrario.*

3 *<http://www.clayss.org.ar/institucional/red.htm> <http://www.redivu.org>; <http://www.ausjal.org/>; http://www.clayss.org.ar/red_talloires.htm*

documentado también numerosas experiencias de aprendizaje-servicio protagonizadas por adultos y adultos mayores, tanto en contextos de educación formal como no formal (TAPIA, 2006:155,181).

2. Qué entendemos por “aprendizaje-servicio”: algunas cuestiones conceptuales

2.1 – Aprendizaje y servicio solidario: un “círculo virtuoso”.

El Liceo Valle de Codpa, de la localidad de Camarones (I Región, Chile) es una escuela técnica en la especialidad agrícola. Está ubicado en el norte del país, en un sector de población aymara. El Liceo, en su Proyecto Educativo Institucional, se comprometió a contribuir con sus conocimientos a la satisfacción de necesidades de la comunidad escolar y local. A través de un proyecto realizado con la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, en 2006 se diseñó y desarrolló un Taller para el Mejoramiento del Vino Pintatani, un vino artesanal que elaboran los viticultores del Valle de Codpa desde tiempos ancestrales. Para hacer más conocido y comercializar este producto, los viticultores deben cumplir con las exigencias legales, para lo cual requieren de análisis químicos y descripción del proceso de elaboración de modo de garantizar la calidad y seguridad sanitaria del producto que ofrecen. Los estudiantes del liceo realizan los análisis necesarios en el laboratorio de la escuela, contribuyendo así a que los artesanos locales puedan cumplir los requerimientos legales y comercializar su producción. A partir del desarrollo de este taller de aprendizaje-servicio los estudiantes han aprendido a conocer y valorar sus tradiciones ancestrales, han puesto en juego conocimientos científicos, y han contribuido decisivamente al desarrollo local (EROLE, 2007:5; EDUSOL, 2008:37).

Las experiencias de aprendizaje-servicio permiten a niños, adolescentes y jóvenes aplicar sus saberes al servicio de las necesidades de su comunidad. Simultáneamente, esta acción solidaria en contextos reales les permite aprender nuevos conocimientos y desarrollar saberes para la vida, el trabajo y la participación ciudadana. Este tipo de experiencias permiten realizar una contribución concreta y evaluable a la vida de una comunidad, y también mejorar la calidad e inclusividad de la oferta educativa formal y no formal.

El término “aprendizaje-servicio” se utiliza para denominar experiencias o programas específicos, desarrolladas por un grupo particular de jóvenes o adultos, en el contexto de instituciones educativas o de organizaciones sociales. Designa también una propuesta pedagógica y una forma específica de intervención social.

En nuestro contexto latinoamericano, solemos denominarlo también “aprendizaje-servicio solidario”. Como señaláramos en un artículo anterior (TAPIA, 2003), en las lenguas latinas “solidaridad” –a diferencia del “service” anglosajón- evoca más el “hacer juntos” que el “dar para”, y en casi todos nuestros países está asociada a la acción colectiva por el bien común y a la ciudadanía activa, más que a la acción altruista individual.

En las definiciones de aprendizaje-servicio provenientes del mundo anglosajón, a menudo se hace referencia al componente del “servicio” como un medio o vehículo para el aprendizaje, y al aprendizaje-servicio como uno de muchos formatos posibles del aprendizaje a través de la experiencia, y del “aprender haciendo” (HALSTEAD, 1998; STANTON, 1990).

En el contexto latinoamericano, en cambio, muchas instituciones educativas se aproximan a la realidad social primariamente para intentar responder solidariamente a alguno de los muchos y urgentes desafíos que plantea la pobreza y la inequidad de nuestra región. A menudo la valorización del componente educativo de las prácticas solidarias llega en un segundo momento, cuando los educadores han comenzado a reconocer el valor formativo que puede involucrar una acción social.

En ese sentido, consideramos que en nuestra región el contenido pedagógico y el contenido social de las prácticas de aprendizaje-servicio son igualmente relevantes. Las experiencias muestran que la pertinencia y eficacia de la actividad solidaria están directamente relacionadas con la calidad de los aprendizajes desarrollados, y con el grado de compromiso y participación de educadores y jóvenes. De la misma manera, la calidad de la acción solidaria a menudo está determinada por la calidad de los saberes involucrados en ella. No se requiere de grandes conocimientos para reunir alimentos perecederos y entregarlos a un comedor comunitario. En cambio, hace falta poner en juego sólidos saberes multidisciplinares para contribuir a generar emprendimientos productivos sustentables que permitan a una comunidad producir su propio sustento.

En ese sentido, se establece un “círculo virtuoso” entre aprendizaje y servicio: los aprendizajes sistemáticos enriquecen la calidad de la actividad social, y el servicio solidario impacta en la formación integral y estimula una ulterior producción de conocimientos (TAPIA, 2009:46).

En el aprendizaje servicio el conocimiento se utiliza para mejorar algo de la comunidad y el servicio se convierte en una experiencia de aprendizaje que proporciona conocimientos y valores. Aprendizaje y servicio quedan vinculados por una relación circular en la que ambas partes salen beneficiadas: el aprendizaje adquiere sentido cívico y el servicio se convierte en un taller de valores y saberes. (PUIG, 2009:9)

2.2 – Definiciones y rasgos comunes de las experiencias y programas de aprendizaje-servicio

Son centenares las definiciones posibles para el término “aprendizaje-servicio”. Desde CLAYSS solemos definirlo como

Un servicio solidario destinado a atender necesidades reales y sentidas de una comunidad, protagonizado activamente por los estudiantes desde el planeamiento a la evaluación, y articulado intencionadamente con los contenidos de aprendizaje (contenidos curriculares o formativos, reflexión, desarrollo de competencias para la ciudadanía y el trabajo, investigación. (TAPIA, 2009b:21).

Más allá de los matices que incorpora cada autor o institución a sus definiciones, en todas ellas pueden encontrarse lo que Furco denomina “rasgos programáticos” (FURCO, 2005). En una obra recientemente publicada en Barcelona se analizaron nueve definiciones diferentes, identificando siete rasgos comunes:

Responder a necesidades sociales o realizar una acción en beneficio de la comunidad, aprender algo, realizar un servicio, vivir una experiencia significativa, llevar a

cabo actividades de reflexión, colaborar con otras instituciones sociales y establecer con ellas vínculos de partenariat y (...) contribuir a la formación para la ciudadanía. (PUIG, 2009:31)

En los últimos años, un grupo de especialistas norteamericanos definió esos rasgos comunes a través de doce “Standards de calidad” para las prácticas de aprendizaje-servicio escolares (BILLIG-WEAH, 2008):

1. Servicio significativo
2. Vinculación con el currículo
3. Reflexión
4. Diversidad
5. Voz de los jóvenes
6. Alianzas
7. Monitoreo de los avances
8. Duración e intensidad

Desde la experiencia latinoamericana, entendemos que se podrían agrupar estos rasgos programáticos comunes en tres grandes características distintivas de las experiencias, prácticas o programas de aprendizaje-servicio de calidad:

- *Protagonismo activo*: la actividad está protagonizada activamente por niños, adolescentes o jóvenes acompañados por educadores formales o no formales. El protagonismo juvenil involucra todas las etapas de diseño y gestión del proyecto solidario, incluyendo el diagnóstico, planeamiento, ejecución, evaluación y sistematización. Los “Standards” norteamericanos denominan este aspecto como “*youth voice*” (BILLIG-WEAH, 2008:11). Quisiéramos subrayar que entendemos por “protagonismo” que no sólo se “escuche” la voz de los jóvenes y que estos puedan presentar sus iniciativas, sino que también puedan liderarlas o compartan la gestión de las actividades (HART, 1997).
- *Servicio solidario*: destinado a atender necesidades reales y sentidas de una comunidad. Se planifican actividades concretas, adecuadas y acotadas a la edad y capacidades de los protagonistas, y orientadas a colaborar en la solución de problemáticas comunitarias específicas. Las acciones son desarrolladas junto con la comunidad y no sólo “para” ella, apuntando a su activa participación en los procesos de diagnóstico, planeamiento, ejecución y evaluación, más como co-protagonistas que como “destinatarios” de la acción solidaria. En todos los casos posibles, las actividades se realizan en alianza con organizaciones locales. Las iniciativas pueden estar localizadas en el mismo territorio que la institución educativa, o dirigidas a comunidades alejadas. La intensidad y duración de las actividades se planifica en función de alcanzar los objetivos sociales y educativos propuestos.
- *Aprendizajes intencionadamente planificados en articulación con la actividad solidaria*: el proyecto articula explícitamente el aprendizaje de contenidos curriculares, en el caso de las instituciones educativas, o formativos, en el caso de las organizaciones sociales. En ambos casos, las experiencias son planificadas en modo de permitir la adquisición y puesta en juego de saberes disciplinares y/o multidisciplinares en con-

textos de atención a problemas reales, la reflexión sobre la práctica solidaria y el desarrollo de habilidades para la ciudadanía y el trabajo. Especialmente en el caso de las experiencias desarrolladas en instituciones de Educación Superior, los proyectos de calidad suelen implicar también el desarrollo de actividades de investigación y de prácticas profesionalizantes.

El término “aprendizaje-servicio” puede designar a experiencias, proyectos o prácticas realizadas por un grupo específico de personas. También puede referirse a programas, es decir al conjunto de experiencias que se desarrollan en el marco de planes o políticas institucionales de aprendizaje-servicio.

2.3 - El aprendizaje-servicio como pedagogía

Además de referirse a experiencias concretas, en un sentido más amplio el aprendizaje-servicio es considerado una metodología o estrategia pedagógica, y como una pedagogía.

Numerosos autores subrayan que en los fundamentos de las prácticas de aprendizaje-servicio se encuentra una concepción integral de la educación, y en ese sentido, definen al aprendizaje-servicio como una pedagogía o una filosofía de la educación (STANTON, 1990).

El APS, sin dejar de ser un programa, es también una filosofía. Es decir, una manera de entender el crecimiento humano, una manera de explicar la creación de vínculos sociales y un camino para construir comunidades humanas más justas y con una mejor convivencia. (PUIG, 2007:18).

El aprendizaje-servicio (...) es también una filosofía de crecimiento humano y sentido, una visión social, un modo de aproximación hacia la comunidad y una manera de conocer. (KENDALL, 1990:23).

Se pretende fortalecer una concepción humanista y no tecnocrática de la acción educativa, concibiendo el aprendizaje académico como parte imprescindible, pero no excluyente, en el desarrollo de personas libres, individual y colectivamente asumidas en su historicidad y posibilidades de transformación. (CVU, 2004:6)

Entendido como pedagogía, el aprendizaje-servicio involucra cuestiones centrales de la reflexión educativa. Propone un modo de vinculación pedagógica en la que educador y educando aprenden juntos de la realidad y se comprometen juntos en su transformación. Implica aprendizajes activos y significativos, centrados en el sujeto que aprende, y una concepción del conocimiento como bien social. Involucra una mirada sobre la identidad misma de las instituciones educativas, superadora de las “torres de marfil” y las “islas” vinculadas por “puentes” a la realidad. En esta perspectiva, las instituciones educativas no se “extienden” hacia el “afuera”, sino que se reconocen, en cambio, como “parte de” un territorio y una comunidad, y se articulan como nodos de redes comunitarias en las que se debe trabajar en alianza. En una institución educativa tradicional se aprende sólo en las aulas y laboratorios. La pedagogía del aprendizaje-servicio reconoce que también se puede aprender de la comunidad y en la comunidad.

Es necesario subrayar que en todas partes del mundo, las experiencias de aprendizaje-servicio han antecedido a la reflexión teórica sobre ellas. Más de medio siglo antes de que en Estados Unidos se acuñara el término “service-learning”, el Servicio Social en las Universidades mexicanas ya estaba involucrando a miles de estudiantes que aplicaban sus conocimientos al servicio de sus comunidades. Aún hoy, en Iberoamérica es muy frecuente encontrar experiencias que responden a las características programáticas del aprendizaje-servicio sin que sus protagonistas lo hayan denominado de esa manera.

Probablemente, uno de los rasgos más característicos del aprendizaje-servicio es que puede ser considerado una innovación pedagógica, pero al mismo tiempo recoge tradiciones educativas de larga data y una enorme pluralidad de fuentes de inspiración teórica.

Simplemente a título de ejemplificación de esta vasta pluralidad, señalemos que las primeras raíces de la experiencia norteamericana pueden encontrarse en la pedagogía de John Dewey (GILES-EYLER, 1994; TITLEBAUM, 2004) y la filosofía de William James (que consideraba al servicio social como “equivalente moral” al entonces dominante servicio militar, JAMES, 1910), mientras que el pensamiento de Gandhi es fundante del aprendizaje-servicio en la India⁴, y ha influido también en otras regiones del mundo (TAPIA, 2006). Algunos autores han rastreado puntos de contacto del aprendizaje-servicio con la propuesta educativa de Baden Powel, y con la pedagogía socialista del trabajo (CHANES, 2006; TRILLA, 2009).

En América Latina el aprendizaje-servicio tiene raíces pedagógicas propias y distintivas de otras regiones del mundo. Si bien está aún por escribirse una historia de la solidaridad educativa en nuestra región, podría afirmarse que en América Latina las prácticas que vinculan educación y solidaridad son tan antiguas como las identidades americanas originarias y las escuelas establecidas por los misioneros a partir del siglo XV. Al mismo tiempo, recién desde principios del siglo XX comienza a conformarse un movimiento pedagógico aún en plena construcción.

Aunque podrían encontrarse antecedentes más antiguos, podríamos decir que los movimientos universitarios extensionistas del siglo XIX constituyen una raíz común y uno de los antecedentes más directos del aprendizaje-servicio tanto en Europa como en las Américas. Desde fines del siglo XIX, y especialmente por la influencia convergente del Servicio Social establecido por la Revolución mexicana en 1910 y del movimiento de Reforma universitaria nacido en Argentina en 1918, la Educación Superior latinoamericana ha desarrollado una larga historia de compromiso social que la diferencia de otras tradiciones. Por su parte, las escuelas de la región han tenido una no menos comprometida tradición de actividades solidarias y de vinculación capilar con sus comunidades. Si bien tanto la extensión universitaria como la solidaridad escolar han generado a menudo experiencias de servicio asistencialistas y poco estructuradas, no menos cierto es que también han generado tradiciones institucionales que están en los orígenes de los desarrollos contemporáneos del aprendizaje-servicio.

La pedagogía del aprendizaje-servicio adquiere nombre propio y comienza a conceptualizarse a fines de los años '60, en el marco de la proliferación de programas de servicio juvenil voluntario y obligatorio⁵. Podría decirse que en ese período convergen la tradición

4 <http://nss.nic.in/intro.asp>.

5 Ver más adelante el artículo de E. Ochoa.

norteamericana de “experiential learning” y la experiencia latinoamericana, un proceso en el cual Paulo Freire cumplió un rol sumamente significativo.

De hecho, el exilio de Freire en Estados Unidos y la publicación en inglés de la “Pedagogía del oprimido” (1970) contribuyeron a que su pedagogía crítica y comprometida con la realidad se difundieran en los ámbitos académicos norteamericanos y europeos. Varios de los pioneros del aprendizaje-servicio en Estados Unidos fueron influenciados por el pensamiento de Freire. Entre ellos, Myles Horton desarrolló una estrecha amistad y una fructífera colaboración intelectual con Freire Unidos (FREIRE-HORTON, 1991) que incidieron en el naciente movimiento pedagógico. Aún hoy el pensamiento de Paulo Freire, incluida su Pedagogía de la esperanza, puede reconocerse en los fundamentos teóricos tanto del aprendizaje-servicio latinoamericano como en el service-learning norteamericano (BROWN, 2001; DEANS, 1999).

Si bien entre los años ‘60 y ‘80 prácticamente toda la bibliografía especializada sobre aprendizaje-servicio estaba publicada en inglés o alemán, en los últimos 20 años se han multiplicado las obras e investigaciones producidas en Iberoamérica, y ha comenzado a delinearse un movimiento pedagógico regional con identidad propia.

Se podría decir que en Iberoamérica el desarrollo de la pedagogía del aprendizaje-servicio se ha nutrido de un intenso diálogo horizontal entre teoría y práctica, y que han sido particularmente variadas las influencias teóricas (TAPIA, 2006). Además de las influencias antes citadas, en la región se han señalado los puntos en común del aprendizaje-servicio con la educación por la acción de Piaget, el método del “tanteo” experimental de Célestin Freinet, la teoría del “aprendizaje significativo” de Ausubel y el concepto de “zona de desarrollo próximo” de Vigotsky, y más recientemente con las teorías de las inteligencias múltiples y la inteligencia emocional (PASO JOVEN, 2004). En los últimos años, las investigaciones y programas sobre educación para la prosocialidad han aportado un importante marco para el desarrollo de programas de aprendizaje-servicio, especialmente en América Latina y Europa (ROCHE OLIVAR, 1998; 1999; DE BENI, 2000).

2.4 - El aprendizaje-servicio como parte del “continuum” del voluntariado y como estrategia de desarrollo local y nacional

El aprendizaje-servicio es un modo de enseñar y aprender, pero es también una manera específica de organizar una actividad social. En ese sentido, en los últimos años numerosos autores se han ocupado del aprendizaje-servicio como una forma característica del ejercicio del voluntariado social.

Davis Smith (2002), así como Sherraden y otros (CSD, 2004) lo enmarcan en el concepto de “continuum” del voluntariado. La idea de “continuum” enfatiza la unidad del concepto de voluntariado, estableciendo simultáneamente la graduación y diferencias existentes entre sus formas más informales y esporádicas hasta las más formales e intensivas.

Como fenómeno, el voluntariado puede considerarse a lo largo de un continuum que tiene diversas dimensiones, que incluyen nivel de estructura, formalidad y duración (Tang, McBride y Sherraden, 2003). En un extremo del continuum se destacan las tareas de ayuda mutua (...) En el otro extremo del continuum se encuentra el servicio

cívico, que comúnmente requiere un compromiso de tiempo intensivo y a largo plazo por parte del voluntario.

En ese “continuum”, Sherraden y otros delimitan cinco grandes estadios (CSD, 2004; TAPIA, 2009b):

1.- Formas espontáneas de voluntariado y ayuda mutua en relación a situaciones de emergencia, de escasa duración.

2.- Grupos de voluntariado organizados espontáneamente o con cierto apoyo institucional, de reducida duración en el tiempo.

3.- Actividades de voluntariado organizadas institucionalmente.

4.- Actividades de aprendizaje-servicio en contextos educativos.

5.- Programas intensivos de servicio a la comunidad (de uno o más meses de duración continua), voluntarios u obligatorios.

Una mirada del *continuum* desde el contexto iberoamericano, probablemente exigiría subrayar que las prácticas de aprendizaje-servicio no se desarrollan sólo en contextos educativos formales, y que en muchos casos puede darse una superposición entre los estadios 4 y 5 del continuum, ya que muchas actividades de aprendizaje-servicio constituyen programas intensivos de servicio a la comunidad, en muchos casos semestrales o anuales, y frecuentemente obligatorios.

Lo que puede resultar interesante para el análisis de las experiencias de aprendizaje-servicio como forma de voluntariado son las cinco variables a partir de las cuales Sherraden y otros determinan la ubicación en el *continuum*.

- 1.- Estructura: grado de organización interna de la actividad. Los voluntariados más estructurados poseen procedimientos previamente definidos para la toma de decisiones, autoridades reconocidas, y procesos de elección o de designación de esas autoridades.
- 2.- Formalidad: se refiere a la existencia o no de normativa que regule la acción del grupo de voluntarios. En algunos casos se trata de normativas institucionales, en otros hay marcos legales nacionales.
- 3.- Duración: describe el tiempo total desde que se comienza a organizar una actividad hasta que se da por concluida. En un extremo del “continuum” se ubicaría una campaña solidaria informal, que puede desarrollarse en una semana, y en el otro un programa de Extensión universitaria que puede estar desarrollándose con continuidad por décadas. Hay un consenso bastante generalizado entre los investigadores en cuanto a que se requiere un mínimo de 6 meses para que una experiencia solidaria tenga un impacto significativo en la formación personal de un estudiante (BILLIG, 2006). Por otra parte, son pocas las intervenciones sociales que pueden alcanzar objetivos significativos en menos de ese tiempo.

- 4.- Intensidad: se entiende por “intensidad” la frecuencia con que se realizan las actividades solidarias. Un proyecto que dura seis meses, pero en el cual los estudiantes acuden a un centro comunitario una vez cada 2 meses, tiene menor intensidad que si van una vez por semana. Por otra parte, una actividad con la misma frecuencia puede desarrollarse con diversa carga horaria: no es lo mismo sostener una clase semanal de apoyo escolar de una hora, que organizar todas las mañanas de los sábados talleres de cuatro horas. Si bien la cantidad de tiempo dedicado a un proyecto no siempre se relaciona automáticamente con la calidad del servicio prestado a la comunidad, las investigaciones muestran que la duración e intensidad de la actividad están muy estrechamente relacionadas con el impacto en la formación personal y en el proyecto de vida de los estudiantes (BILLIG, 2004).
- 5.- Remuneración: la gratuidad está ligada intrínsecamente a la intencionalidad altruista del voluntariado, y por lo tanto se la considera un prerequisite indispensable para definir a una actividad como voluntaria (CARSON, 1999). Sin embargo, muchas actividades de voluntariado implican algún tipo de remuneración o reembolso -como en el caso de los viáticos- que no desvirtúan su carácter de voluntariado. Los créditos y otros reconocimientos académicos son consideradas otra forma de “retribución” que para algunos autores no afecta la característica esencialmente solidaria de las actividades.

Además de considerarlo una forma de voluntariado, algunos autores consideran al aprendizaje-servicio como una modalidad de desarrollo comunitario (G2G, 2007), o de desarrollo local y nacional. Este último sería el caso, por ejemplo, de la red “Universidad Construye País” de Chile, que se plantea el rol de la Universidad en su aporte a un proyecto nacional (UCP, 2003).

Como hemos ya mencionado, creemos que algunos de los aportes más significativos que ha aportado la reflexión latinoamericana sobre el aprendizaje-servicio se encuentran justamente en torno al concepto de “servicio solidario”, entendido como compromiso social vinculado a la transformación de la realidad y a la búsqueda de una sociedad justa.

Entre otros aportes en este sentido podríamos mencionar:

- El énfasis en la necesidad de superar prácticas puramente asistencialistas, para avanzar hacia programas integrales de promoción social.
- La superación de miradas paternalistas hacia la comunidad: implica un cambio de perspectiva en cuanto a los “destinatarios” o “beneficiarios” de la actividad, que pasan a ser considerados como co-protagonistas de los proyectos de aprendizaje-servicio junto con los estudiantes, quienes son también “beneficiarios” de la comunidad que los recibe y les ofrece un nuevo lugar de aprendizaje contextualizado. El tejido de redes y el establecimiento de alianzas y formas de trabajo cooperativo con las organizaciones de la sociedad civil y los referentes comunitarios caracteriza esta perspectiva.
- La necesidad de planificar los tiempos e intensidad de la actividad no sólo en función de los tiempos necesarios para el aprendizaje o los calendarios académicos, sino también en función del cumplimiento de objetivos acordados con las organizaciones de la comunidad.

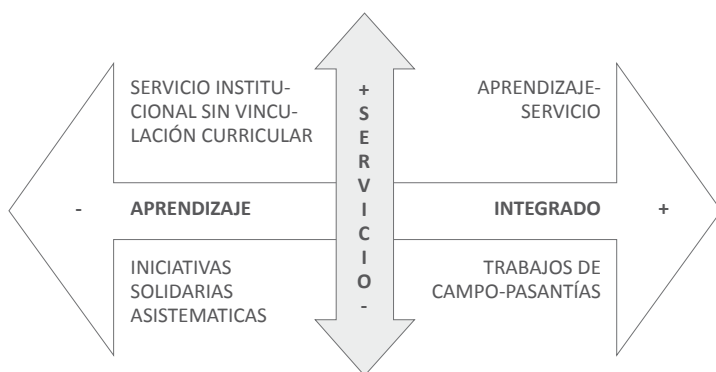
- El énfasis en el rol de los jóvenes como protagonistas. Se busca superar una mirada social hacia la juventud -a menudo reforzada desde los medios- que tiende a encasillarlos como “destinatarios” de ayuda, o como “problema” (asociados a situaciones de violencia, adicciones, apatía, anomia, etc.), y a revertir la invisibilidad de los jóvenes activos socialmente.
- Inclusividad: muchas de las mejores experiencias de aprendizaje-servicio han tenido como punto de partida la convicción de que todos tenemos algo para ofrecer a los demás, y que nadie es demasiado “pequeño”, “pobre” o “especial” como para no tener algo que compartir. Mientras que en otras partes del mundo los proyectos de aprendizaje-servicio son protagonizados mayoritariamente por adolescentes y jóvenes de sectores medios, en América Latina es frecuente encontrar excelentes experiencias de aprendizaje-servicio protagonizadas por niños, adolescentes y jóvenes provenientes de los sectores de menores ingresos, por alumnos de escuelas especiales e incluso por jóvenes en contextos carcelarios.

2.5 - Los cuadrantes del aprendizaje y el servicio solidario

En la realidad abundan las zonas grises entre compromiso social y excelencia académica, entre actividades solidarias y actividades de aprendizaje, entre el puro asistencialismo y la intervención social eficaz.

Diversas herramientas han sido propuestas para diferenciar prácticas de intervención comunitaria desarrolladas en ámbitos educativos con diversa intencionalidad formativa y social (TAPIA, 2000:26-30). Entre ellas consideramos de utilidad recurrir a los “cuadrantes del aprendizaje y el servicio” (FIGURA 1). Quienes están familiarizados con la bibliografía especializada conocerán ya esta herramienta, desarrollada originalmente en la Universidad de Stanford, y que nos hemos permitido traducir y adaptar a nuestro contexto iberoamericano (TAPIA, 2000; 2006).

FIGURA 1: Los cuadrantes del aprendizaje y el servicio



Fuente: adaptación propia de los cuadrantes publicados por el SERVICE-LEARNING 2000 CENTER, Stanford University, California, 1996. Ver: TAPIA, 2006:26; CLAYSS, 2009.

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, realizar una colecta anual de útiles escolares no ofrece la misma calidad de servicio que desarrollar una campaña de alfabetización o un programa de tutorías para contribuir a la inclusión educativa. Entre ambos extremos se despliega toda la gradación que va del asistencialismo a la promoción social integral.

El eje horizontal, por su parte, se refiere a la mayor o menor integración de los aprendizajes curriculares o de contenidos educativos intencionados con la actividad solidaria desarrollada.

En función de estos ejes quedan delimitados los cuadrantes, que permiten diferenciar cuatro tipos de experiencias educativas:

- **Trabajos de Campo/ Pasantías/ Aprendizaje en Base a Problemas:** actividades de investigación y práctica que involucran a los estudiantes con la realidad de su comunidad, pero considerándola como objeto de estudio. Permiten aplicar y desarrollar conocimientos y habilidades en contextos reales que apuntan al conocimiento de la realidad, pero no se proponen ni su transformación ni el desarrollo de vínculos solidarios. El principal destinatario del proyecto es el estudiante, el énfasis está puesto en la adquisición de aprendizajes y el contacto con la realidad es instrumental.
- **Iniciativas solidarias asistemáticas/ Voluntariados:** actividades ocasionales, promovidas y gestionadas aisladamente, con escasa o nula articulación con los contenidos curriculares. Son “asistemáticas”, surgen ocasionalmente ya que atienden una necesidad específica por un lapso acotado, no son planificadas institucionalmente. El principal destinatario es la comunidad beneficiaria, el énfasis está puesto en atender una necesidad, y no en generar una experiencia educativa. La participación es, generalmente, voluntaria, y no se evalúa ni formal ni informalmente el grado de participación de los estudiantes ni los aprendizajes desarrollados.
- **Servicio Comunitario Institucional y Voluntariado:** actividades solidarias que forman parte explícita de la misión institucional, y son diseñadas y gestionadas con soporte institucional. Ese apoyo suele permitir que las acciones solidarias sean sostenidas en el tiempo, y de mayor eficacia y sustentabilidad. En general apuntan simultáneamente a atender necesidades sociales, y a la formación de los estudiantes en el compromiso social y la participación ciudadana. Estas actividades suelen tener un fuerte impacto en el desarrollo personal de los estudiantes, aunque los aspectos formativos de las acciones solidarias no suelen ser planificados intencionadamente y discurren en paralelo con la formación académica sin enriquecerse mutuamente.
- **Aprendizaje-servicio:** son aquellas experiencias, prácticas y programas que ofrecen simultáneamente una alta calidad de servicio y un alto grado de integración con los aprendizajes formales; que atienden simultáneamente objetivos de aprendizaje y de servicio efectivo a la comunidad, en las que los destinatarios del proyecto y los estu-

diantes son simultáneamente proveedores y beneficiarios de servicios ya que ambos se benefician con el proyecto; y en los que la población atendida es percibida al mismo tiempo como proveedora de servicios.

En la vida real, las fronteras entre los “cuadrantes” pueden presentar múltiples zonas grises, pero pueden resultar orientadores en los procesos institucionales de transición hacia formas sistemáticas de aprendizaje-servicio a partir de otras experiencias previas.

2.6 - Transiciones: las prácticas de aprendizaje-servicio como proceso institucional

Algunos proyectos de aprendizaje-servicio se planifican como tales desde el primer momento. Sin embargo, la experiencia muestra que en muchos casos las prácticas de aprendizaje-servicio se desarrollan a través de procesos no siempre intencionados de *transición*, partiendo de otro tipo de actividades hasta llegar a definir todos los rasgos programáticos del aprendizaje-servicio.

En la experiencia latinoamericana pueden encontrarse proyectos y programas hoy altamente institucionalizados, pero que surgieron gradualmente a partir de la tradición y cultura de la propia institución educativa u organización social (TAPIA, 2006:31ss). Por ejemplo, una escuela secundaria con fuerte tradición en investigación en Ciencias Naturales decidió aplicar esos estudios al desarrollo de un programa de promoción de la salud comunitaria y protección de la biodiversidad regional, generando primero algunas experiencias de aprendizaje-servicio y luego un programa institucional que lleva más de 10 años.⁶

Retomando los cuadrantes del aprendizaje y el servicio, podríamos identificar cuatro grandes “transiciones” que se dan tanto a lo largo del eje del servicio solidario o del eje del aprendizaje integrado al servicio:

- Del “servicio” al “aprendizaje-servicio”: actividades solidarias con poco valor educativo agregado que comienzan a sistematizar su articulación con los contenidos educativos. Para transformarse en aprendizaje-servicio deben articular aprendizajes curriculares, sostenerse en el tiempo, sistematizar las acciones del proyecto, establecer objetivos, evaluar los logros y considerar a los beneficiarios co-protagonistas.
- Del aprendizaje al aprendizaje-servicio: actividades educativas con escasa conexión con la realidad que comienzan a proyectarse hacia el afuera de la institución educativa con una intencionalidad solidaria. Para transformarse en aprendizaje-servicio deberían incorporar un objetivo solidario y desarrollar actividades con ese fin, de modo que los saberes se apliquen y enriquezcan en el contexto real de la acción al servicio de una necesidad social.
- De las iniciativas solidarias asistemáticas u ocasionales a un servicio solidario institucionalizado: proyectos con escaso impacto en cuanto a su servicio solidario que van pasando de actividades excesivamente o exclusivamente asistencialistas a actividades con alguna intencionalidad más promocional y mayor impacto en la calidad de vida de los destinatarios.

⁶ Colegio Pablo Apóstol, Yerba Buena, Tucumán, Argentina. C.f. EDUSOL, 2006:17 ss.

- Del voluntariado institucional al aprendizaje-servicio: las acciones solidarias ya sostenidas por la institución comienzan a articular intencionadamente contenidos educativos formales, sistematizar las acciones del proyecto, establecer objetivos, evaluar logros, nivel de satisfacción e impacto, e integrar a los destinatarios como co-protagonistas del proyecto.

Una vez que se generan experiencias que reúnen los rasgos programáticos del aprendizaje-servicio, estas pueden tener continuidad como experiencias vinculadas a una cátedra o a un grupo dentro de una organización juvenil. En otros casos, a partir de experiencias sostenidas en el tiempo pueden generarse programas más complejos, o desarrollarse procesos de institucionalización del programas sustentables de aprendizaje-servicio, hasta que este se convierte en una de las formas características de enseñar, de aprender y de vincularse con la comunidad de una determinada institución educativa u organización social.

Los procesos de institucionalización del aprendizaje-servicio pueden resultar más o menos prolongados en el tiempo, pero la experiencia sugiere que se requieren o menos entre tres y cinco años de políticas institucionales consistentes para que comience a verificarse.

2.7 - Un itinerario para el desarrollo de las prácticas de aprendizaje-servicio.

En el marco de este artículo no podemos detenernos en los múltiples aspectos operativos y de planeamiento que implica el desarrollo de un proyecto de aprendizaje-servicio. Para ello se han desarrollado múltiples herramientas y sugerencias, muchas de ellas disponibles a través de Internet⁷. Entre las más recientes cabría mencionar el Itinerario publicado por el Ministerio de Educación de Argentina (EDUSOL, 2005), y la desarrollada por el Centro Promotor del Aprendizaje-servicio de Cataluña y traducida al vasco y español⁸. A continuación presentaremos muy sintéticamente un posible “itinerario” para el desarrollo de un proyecto de aprendizaje-servicio (TAPIA, 2006; CLAYSS, 2009).⁹

Muy esquemáticamente, todo proyecto de intervención social tiene tres grandes etapas: un momento de acercamiento a un recorte de la realidad, de reconocimiento y diagnóstico de problemas, emergencias, desafíos y de planeamiento del proyecto; un segundo momento de ejecución de lo proyectado, y de adecuación de lo planeado a lo posible en un contexto determinado, y un tercer momento de cierre y evaluación de lo actuado y de celebración de los logros. Cada una de estas tres etapas puede desarrollarse en forma más o menos compleja, y requerir más o menos pasos intermedios para ser completada.

En función de ello, el itinerario que muestra el gráfico implica tres grandes etapas:

- A – Diagnóstico y planificación
- B – Ejecución del proyecto
- C – Evaluación y sistematización finales

⁷ La mayoría de las más significativas en lengua inglesa pueden encontrarse en el Service-learning Clearinghouse, <http://www.servicelearning.org/> Abril 2009.

⁸ <http://www.zerbikas.es/es/guias.html> Abril 2009.

⁹ Basados en EyC, 2000, y PASO JOVEN, 2004, http://www.clayss.org.ar/paso_joven/biblioteca.htm

Ahora bien: hay aspectos de un proyecto que no se dan en orden cronológico, un paso después del otro, sino que lo atraviesan permanentemente. Por ello, el gráfico nos muestra a las tres grandes etapas “atravesadas” por tres procesos simultáneos, que involucran al conjunto del proyecto:

- Reflexión
- Registro y comunicación
- Evaluación



FIGURA 2: Itinerario de un proyecto de aprendizaje-servicio

Fuente: TAPIA, 2006:192.

Los tres procesos y las tres etapas, a su vez segmentadas en “pasos”, se presentan sintéticamente en el siguiente cuadro.

CUADRO 1: ITINERARIO DE UN PROYECTO DE APRENDIZAJE-SERVICIO

<p>ETAPA PREVIA Conocimiento y comprensión del concepto de aprendizaje-servicio Motivación personal e institucional para desarrollar el proyecto Conciencia de la importancia del protagonismo juvenil</p>
<p>ETAPA A DIAGNÓSTICO Y PLANIFICACIÓN</p>
<p>Paso 1 Diagnóstico participativo a) Identificación de necesidades/ problemas/ desafíos b) Análisis de la factibilidad de respuesta desde la institución educativa Primer diseño borrador y búsqueda de alianzas intra y extra- institucionales</p>

<p>Paso 2 Diseño y planificación del proyecto</p> <p>a) Fundamentación</p> <p>b) Objetivos del servicio solidario y del aprendizaje</p> <p>c) Destinatarios del servicio solidario</p> <p>d) Actividades del servicio solidario</p> <p>e) Contenidos y actividades del aprendizaje</p> <p>f) Tiempos-Cronograma tentativo</p> <p>g) Espacios para desarrollar el proyecto</p> <p>h) Designación de responsables y protagonistas</p> <p>i) Fuentes de recursos</p> <p>j) Reflexión y evaluación del diseño y coherencia interna del proyecto</p>	
ETAPA B	EJECUCIÓN
<p>Paso 3 Establecimiento de alianzas institucionales, obtención de recursos</p> <p>Formalización de acuerdos, convenios y alianzas</p>	
<p>Paso 4 Implementación y gestión del proyecto solidario</p> <p>Desarrollo simultáneo de los contenidos de aprendizaje asociados</p> <p>Registros, ajustes, revisiones, nuevas implementaciones y alianzas</p> <p>Reflexión y evaluación del proceso y logros intermedios</p>	
ETAPA C CIERRE Y MULTIPLICACIÓN	
<p>Paso 5 Evaluación y sistematización finales, medición de impacto</p> <p>Paso 6 Celebración y reconocimiento de los protagonistas</p> <p>Paso 7 Continuidad y multiplicación de proyectos de aprendizaje-servicio</p>	
<p>PROCESOS TRANSVERSALES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexión • Registro, sistematización y comunicación • Evaluación procesual 	

Fuente: (CLAYSS, 2009)

3 – Un campo de conocimiento en construcción: tres desafíos hacia el futuro

En América Latina, la pedagogía del aprendizaje-servicio comienza a delinearse con un perfil propio, a partir de una larga historia de prácticas educativas solidarias desarrolladas en todos los niveles educativos y también en organizaciones sociales.

A modo de conclusión de esta apretada síntesis sobre el concepto de aprendizaje-servicio a partir de la experiencia latinoamericana, quisiera subrayar que se trata de un campo del conocimiento todavía en plena construcción. Por ello, quisiera concluir esbozando tres de los muchos desafíos que implica la tarea de consolidar el aprendizaje-servicio como práctica, como pedagogía y como camino de desarrollo local y regional.

1) Ampliar nuestros conocimientos: seguramente necesitamos saber más sobre el estado de la cuestión del compromiso social, el voluntariado y las prácticas de aprendizaje-servicio en la región. Ello implica en primer lugar, promover y fortalecer el registro, la sistematización y la difusión de las prácticas. Demasiadas veces la acción en el terreno no deja tiempo para registrar lo realizado, ni para reflexionar o evaluar sistemáticamente. Mucha información ha sido ya compilada por las diversas redes y programas existentes, pero sería necesario empezar a conectar más sistemáticamente esas bases de datos a nivel nacional e internacional. Ello implicará cuestiones metodológicas importantes que habrá que resolver solidariamente, pero resultará un paso clave para adquirir una percepción más clara del real estado de la cuestión. Por otro lado, necesitamos empezar a contar con mayor número de investigaciones rigurosas en torno a las problemáticas sociales en las que nos involucramos, y también sobre los impactos de las prácticas solidarias en las comunidades, en la formación de los jóvenes y en las instituciones educativas y las organizaciones sociales.

2) Visibilidad y reconocimientos para las buenas prácticas: La difusión de lo actuado es necesaria como una buena práctica de transparencia, para alentar a otros a comprometerse, y también es un hecho de justicia para con los jóvenes solidarios tantas veces vueltos “invisibles” para la opinión pública. Es también un modo de hacer docencia en cuanto a los criterios de calidad que pueden sostenerse para las prácticas de aprendizaje-servicio. Un número creciente de países y organizaciones está ya desarrollando premios y reconocimientos que contribuyen a la visibilidad, mejoramiento y multiplicación de las experiencias de aprendizaje-servicio. Los Premios Presidenciales para prácticas de aprendizaje-servicio –como los establecidos en Argentina, Chile, Uruguay, Ecuador y República Dominicana-, así como el Premio MacJannet otorgado por la Red internacional Talloires de Universidades solidarias, contribuyen a generar oportunidades para la sustentabilidad y crecimiento de los programas, y también para que el conjunto de la sociedad reconozca el aporte de los niños, adolescentes y jóvenes al bien común.

4) Espacios de formación y actualización para educadores y líderes juveniles: como en toda innovación, para instalarse en la “normalidad” de los sistemas educativos y las organizaciones sociales, se necesita formar a una masa crítica de educadores, jóvenes y líderes sociales comprometidos que pueda contar con un sólido respaldo teórico y metodológico para sus prácticas comunitarias. Existen ya alternativas presenciales y on-line en este sentido, y sería importante generar sinergia entre los recursos disponibles.

En definitiva, esperamos que todos los esfuerzos de formación, de investigación y sistematización permitan contribuir a reconocer, difundir y valorar el esfuerzo cotidiano que millones de niños, adolescentes, jóvenes y educadores de nuestros países realizan al servicio de un presente y un futuro mejor para nuestros países y comunidades.

Referencias bibliográficas

Billig-Weah (2008). K-12 Service-learning Standards for Quality Practice. In: NATIONAL YOUTH LEADERSHIP COUNCIL. Growing to Greatness 2008. The State of Service-learning. St. Paul, MN, 2008.

Brown, D. M (2001). Pulling it Together: A Method for Developing Service-Learning and Community Partnerships Based in Critical Pedagogy. National Service Fellow Research.

- CLAYSS (2009) Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario-Natura. Creer para Ver. Manual para docentes y estudiantes solidarios. Buenos Aires, 2009.
- Chanes, S. (2006) Con GAONA, Graciana-TAPIA, María Nieves. Caminos de solidaridad. Conferencia Internacional Católica del Guidismo. Documentos pedagógicos. <http://cicg-iccg.org/document/index.html>
- CVU (2004). Centro del Voluntariado del Uruguay. Proyecto aprendiendo juntos. Juan Pablo Balbi-Nahir Chamorro-Sergio Márquez. Libro 4. Aprendizaje-servicio. Conceptos, reflexiones y experiencias. Montevideo, ICD,.
- CSD (2004). Centro para el Desarrollo Social. Lissa Johnson, Carlos Benítez, Amanda Moore McBride, René Olate. Voluntariado juvenil y servicio cívico en América Latina y el Caribe: Una posible estrategia de desarrollo económico y social. Antecedentes para una agenda de investigación. Instituto de Servicio Global, Centro para el Desarrollo Social, Universidad de Washington en St. Louis, Marzo 2004.
- Davis Smith, J. (2002). Civic service in Western Europe. Presented at the Global Service Institute research conference, Toward a global research agenda on civic service, St. Louis, MO, September 3, 2002.
- Deans, T. (1999). Service-Learning in Two Keys: Paulo Freire's Critical Pedagogy in Relation to John Dewey's Pragmatism. In: Michigan Journal of Community Service Learning, v. 6, Fall 1999, pp. 15-29.
- De Beni, M. (2000). Educare all'altruismo. Programma operativo per la scuola di base. Trento, Erickson.
- EyC (2000). Ministerio de Educación, Ciencia Y Tecnología. Programa Nacional Escuela y Comunidad-Módulos de capacitación docente. Módulo 1: Guía para emprender un proyecto de aprendizaje-servicio, República Argentina.
- Edusol (2005). Ministerio de Educación, Ciencia Y Tecnología. Unidad de Programas Especiales. Programa Nacional Educación Solidaria. Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio. República Argentina.
- Edusol (2006). Ministerio de Educación, Ciencia Y Tecnología. Unidad de Programas Especiales. Programa Nacional Educación Solidaria. Experiencias ganadoras del Premio Presidencial "Escuelas Solidarias" 2005. República Argentina.
- Edusol (2008). Ministerio de Educación.. Unidad de Programas Especiales. Programa Nacional Educación Solidaria. Cumpliendo una década. Actas del 10o. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario". República Argentina.
- Eroles, D.(2007) Visibilidad y reconocimiento de la solidaridad estudiantil en Chile. Premio Bicentenario Escuela Solidaria. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. <http://www.documentacion.edex.es/docs/0403GOBvis.pdf>

- Freire, Paulo-Horton, Myles (1991). *We Make the Road by Walking: Conversations on Education and Social Change*. Temple University Press.
- Furco, A. (2005). Impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio. En: PROGRAMA NACIONAL EDUCACION SOLIDARIA. UNIDAD DE PROGRAMAS ESPECIALES. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGIA. 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, pp. 19-26.
- Giles Jr., Dwight E.- EYLER, Janet (1994). The Theoretical Roots of Service-learning in John Dewey: Toward a Theory of Service-learning. In: *Michigan Journal of Community Service Learning*, v.1 (1), 1994, pp. 77-85.
- 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.
- Hart, R. (1997). *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens*. In: *Community Development and Environmental Care*. Earthscan, London-UNICEF, New York.
- Halsted, A. (1998). Educación redefinida: la promesa del aprendizaje-servicio. En: MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. El servicio a la comunidad como aprendizaje escolar. Actas del 1° Seminario Internacional "Educación y servicio comunitario", República Argentina.
- Jacoby, Barbara and Associates (1996). *Service-learning in Higher Education. Concepts and practices*. San Francisco, Jossey Bass.
- James, W. (1984). The moral equivalent of war. In B. WILSHIRE (Ed.), *William James: The essential writings* (pp. 349-361). Albany, NY: State University of New York Press, .
- Kendall, J. & Associates (1990). *Combining service and learning. A resource book for community and public service*, Vol. I. Raleigh, National Society for Internships and Experiential Education.
- Paso Joven (2004). *Participación Solidaria para América Latina. Manual de formación de formadores en aprendizaje-servicio y servicio juvenil*. BID-SES-CLAYSS-ALIANZA ONG-CEBOFIL.
- Puig, J. M. (2007). Con BATLLE, Roser, BOSCH, Carme, PALOS, Josep. *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona, Octaedro-Ministerio de Educación y Ciencia-Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Puig, J. M. (coord.) (2009). Con Roser Batlle, Carme Bosch, Marible de la Cerda, Teresa Climent, Mónica Guijón, Mariona Graell, Xus Martín, Álex Muñoz, José Palos, Laura Rubio, Jaume Trilla. *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico. (Crítica y fundamentos, 26)* Barcelona, Graó, 2009.

- Roche O. R. (1998). *Psicología y educación para la prosocialidad*. Buenos Aires, Ciudad Nueva.
- Roche O. R. (1999). *Desarrollo de la inteligencia emocional y social desde los valores y actitudes prosociales en la escuela*. Buenos Aires, Ciudad Nueva.
- Shapiro, H. D. (1978) *Appalachia on our mind: the Southern mountains and mountaineers in the American consciousness, 1870-1920*. Chapel Hill, University of North Carolina Press.
- Stanton, Timothy (1990). *Service Learning: Groping Toward A Definition*, in: KENDALL, Jane C. and Associates, *Combining Service and Learning*, Raleigh, National Society for Internships and Experiential Education.
- Tapia, M. N. (2000). *La Solidaridad como Pedagogía*. Buenos Aires, Ciudad Nueva.
- Tapia, M. N. (2003). '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, M. N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires, Ciudad Nueva.
- Tapia, M. N. (2009). *Aprendizaje-servicio y calidad educativa*. En: MINISTERIO DE EDUCACION. Programa Nacional Educación Solidaria. Excelencia académica y solidaridad. Actas del 11o. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario". República Argentina, septiembre 2009, pp. 37-67. www.me.gov.ar/edusol
- Tapia, M. N. (2009b). Fortalezas y debilidades de la labor del voluntariado universitario en América Latina. Ponencia presentada en el Seminario Internacional "Políticas e Instrumentos de Gestión para Potenciar el Voluntariado Universitario". Escuela Universitaria Iberoamericana de Compromiso Social y Voluntariado de la REDIVU, Universidad Autónoma de Madrid, 16-18 de noviembre de 2009. En: http://www.redivu.org/eventos_congresos.html
- Trilla, J. (2009). El aprendizaje-servicio en la pedagogía contemporánea. En: PUIG, Josep M. (coord.) (2009). Con Roser Batlle, Carme Bosch, Marible de la Cerda, Teresa Climent, Mónica Guijón, Mariona Graell, Xus Martín, Álex Muñoz, José Palos, Laura Rubio, Jaume Trilla. *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico. (Crítica y fundamentos, 26)* Barcelona, Graó, pp. 33-52.
- Titlebaum, P. (2004). Con WILLIAMSON, Gabrielle; DAPRANO, Corinne; BAER, Janine & BRAHLER, Jayne. *Annotated History of Service Learning 1862 – 2002*. University of Dayton, Dayton, OH, May 2004. En: http://www.servicelearning.org/what_is_service-learning/history/index.php
- UCP (2003) . *Universidad Construye País. Educando para la Responsabilidad Social*. La Universidad en su función docente. 8-9 de mayo de 2003. Proyecto Universidad: Construye País. Santiago de Chile, 2003.

CRITERIOS DE CALIDAD Y RASGOS CARACTERÍSTICOS DE LAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA EDUCACIÓN FORMAL

Sergio Rial (*)

Resumen

Este artículo analiza algunos de los criterios empleados para evaluar la calidad de las experiencias de aprendizaje-servicio, desarrolladas en escuelas e instituciones de educación superior, a partir de la experiencia desplegada en la última década por el Programa Nacional Educación Solidaria del Ministerio de Educación de Argentina.

Realiza una breve reseña histórica que da cuenta del camino recorrido por el Programa, que cumple ya 13 años de promoción del aprendizaje-servicio como política educativa, y presenta sintéticamente, las acciones emprendidas en torno a la formación de equipos técnicos provinciales, a la capacitación docente, a la sistematización y al reconocimiento de experiencias de aprendizaje-servicio de calidad.

A través de las convocatorias a los Premios Presidenciales “Escuelas Solidarias” y “Prácticas Educativas Solidarias en Educación Superior”, el Programa Educación So-

() Posee una larga trayectoria como docente en instituciones educativas y en organizaciones sociales interesadas en acciones al servicio de la comunidad. Se desempeña en el Programa “Educación Solidaria” del Ministerio de Educación de la República Argentina desde el 2005, encargándose del contacto y seguimiento de las acciones jurisdiccionales, hasta el año 2008, cuando comienza a coordinar dicho Programa.*

lidaria ha compilado y evaluado 25.138 proyectos educativos solidarios desarrollados por más de 15.000 instituciones de todos los niveles y modalidades de la educación argentina. En base a esa experiencia, el artículo presentará los criterios, indicadores e instrumentos empleados para la evaluación de las experiencias de aprendizaje-servicio desarrolladas por escuelas e instituciones de educación superior.

Para concluir presenta los próximos desafíos en la implementación de los proyectos sociocomunitarios solidarios, obligatorios en la Nueva Escuela Secundaria implementada en Argentina a partir de la Ley de Educación Nacional N° 26.206.

Palabras Clave: acciones, Programa Educación Solidaria, Argentina.

Abstract

The following article analyzes some of the evaluating standards used to evaluate the quality of the service-learning experiences developed in educational institutions, taken from the experience developed in the last decade by the National Program “Educación Solidaria” of the Ministry of Education of Argentina.

It makes a brief historical account of the journey by the Program, that already turns 13 years of promotion of service-learning like educative policy, and presents the undertaken actions around the formation of local equipment, the educational qualification, the systematization and the recognition of service-learning quality experiences.

Through the calls to the Presidential Prizes “Escuelas solidarias” and “Prácticas Educativas Solidarias en Educación Superior”, the Program has compiled and evaluated 25,138 educative projects developed by more than 15,000 institutions of all the levels and modalities of the Argentina education. Taking that experience, the article will show the criteria, indicators and instruments used for the evaluation of the experiences of learning-service developed by schools and universities.

Finally this article presents the challenges ahead the implementation of the mandatory socio-community projects (proyectos sociocomunitarios solidarios) in the New Secondary School in Argentina implemented from the National Education Law No. 26,206.

Key words: actions, Program “Educación Solidaria”, Argentina

El Programa Nacional Educación Solidaria del Ministerio de Educación de la República Argentina reconoce sus primeros pasos en el año 1997 cuando, aún sin ser un Programa Nacional, el Ministerio de Educación convocó al 1º Seminario Internacional de Aprendizaje y Servicio Solidario. Entendemos al aprendizaje servicio como una propuesta pedagógica que implica la realización de una acción solidaria protagonizada por los estudiantes, destinada a atender necesidades reales de una comunidad y planificada en forma integrada con los contenidos curriculares de aprendizaje.

Comenzó así una política educativa de promoción del aprendizaje-servicio, que ya cuenta con 13 años de trabajo a nivel nacional, años en los cuales fueron muchos y muy valiosos los objetivos logrados.

En estos años una de las acciones de más renombre ha sido el Premio Presidencial que, convocado por primera vez en el año 2000, ya lleva sistematizadas 25.138 experiencias. El Premio está actualmente organizado en dos convocatorias distintas, la destinada a escuelas de todo tipo de gestión, nivel y modalidad y la destinada a institutos terciarios y universidades de todo tipo de gestión.

Nuestro país posee un sistema federal que otorga independencia en las políticas educativas de cada jurisdicción y una larga extensión (casi 2.800.000 Km. cuadrados) que hace del deseo de difundir esta propuesta, una compleja y necesariamente articulada acción nacional.

Dentro de las muchas acciones que ha abordado este Programa, quisiera señalar algunas que, por su importancia, merecen la pena ser destacadas.

Formación de equipos técnicos provinciales:

En un país con dimensiones como el nuestro y en el cual las grandes distancias y el aislamiento son una constante, (especialmente en el sur de nuestro país) una de las apuestas fuertes de este Programa fue el armado de una red de personas capacitadas en la propuesta, que permitiera articular los esfuerzos locales a favor de la difusión y capacitación necesaria en cada jurisdicción.

Estos equipos están conformados por personas pertenecientes al gobierno local y a tal efecto nombradas para ejercer el rol de referente jurisdiccional y por docentes de experiencia en la temática, muchos de ellos ganadores del Premio Presidencial que anualmente se convoca.

Quisiera detenerme en este grupo de docentes al cual dimos el nombre de “multiplicadores”; ellos son docentes que, en su mayoría, coordinan experiencias de aprendizaje servicio de calidad, (reconocidas por el Premio Presidencial en alguna de sus ediciones), poseen una larga trayectoria en la temática, se han capacitado convenientemente y tiene deseos de dar a conocer la propuesta a sus colegas.

El Programa les brinda la posibilidad de actualizarse, compartir sus experiencias y a la vez articula esfuerzos con los referentes jurisdiccionales para que su deseo de promover estas prácticas tenga el interés y reconocimiento de las autoridades locales.

La colaboración de ellos en este deseo de difundir las propuestas de aprendizaje-ser-



vicio ha sido muy positivamente evaluada y se ha destacado su participación en encuentros de docentes, encuentros de directivos con supervisores, armados de blog para compartir experiencias, publicaciones de artículos en medios locales, etc.; es decir en espacios en los cuales los técnicos del Programa Nacional difícilmente podríamos hacernos presentes.

Jornadas de capacitación docente:

Estas jornadas proponen espacios de intercambio, actualización y asistencia técnica, destinados a docentes y directivos de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo (tanto de gestión estatal como privada), a equipos técnicos y supervisores jurisdiccionales, a estudiantes de educación superior y a miembros y líderes de organizaciones de la sociedad civil, que realizan o están interesados en desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio.

Desde el inicio del Programa a la fecha se ha podido llegar a todas las jurisdicciones del país a través de la realización de más de 160 jornadas de Educación Solidaria (ver Figura N° 1).

En los últimos años el desarrollo de estas Jornadas acompañó el compromiso establecido por la Ley de Educación Nacional¹ de garantizar que en las distintas jurisdicciones de nuestro país, las instituciones educativas pudieran desarrollar proyectos educativos solidarios que cumplieran con dos objetivos básicos. Por un lado, el de cooperar en el desarrollo comunitario, en el marco del proyecto educativo institucional y por otro, el de promover la creación de redes que fortalezcan la cohesión comunitaria e intervengan frente a la diversidad de situaciones presentadas por los estudiantes y sus familias.

Actualmente la propuesta de capacitación se encuentra orientada a acompañar a las jurisdicciones e instituciones de nivel secundario en el desarrollo de proyectos sociocomunitarios que, desde la resolución 93/09 del Consejo Federal de Educación (RCFE), son de realización obligatoria. Esto tiene el objeto de propiciar que, al menos una vez en su trayecto formativo, cada joven argentino tenga la posibilidad de vivir una experiencia educativa de estas características.

Las jornadas han permitido reconocer y valorar las distintas trayectorias realizadas por estudiantes, directivos y docentes junto a sus comunidades, lo cual constituye un importante insumo para la construcción conjunta y permanente de conocimientos referidos al aprendizaje-servicio.

En este sentido puede decirse que cada jornada constituye un espacio de aprendizaje, no sólo para los docentes locales, sino también para el propio equipo de profesionales del Programa Nacional. A lo largo de los años, las jornadas, así como otros espacios de diálogo directo con los protagonistas de las experiencias, han constituido una instancia privilegiada de construcción de conocimientos referidos al aprendizaje-servicio y de permanente retroalimentación y reformulación de los conocimientos previos.

1 Cf. Ley de Educación Nacional 26.206. Aprobada por el Congreso Nacional el 14 de diciembre de 2006. Artículos 30, 32 inc. g y 123 inc. l.

Sistematización y reconocimiento de experiencias de calidad

Una de las herramientas que nos permitió sistematizar, reconocer y difundir las experiencias valiosas desarrolladas por las instituciones son los Premios Presidenciales. Nacidos en el año 2000, abrieron su convocatoria en seis ediciones dirigidas a escuelas en los años 2000, 2001, 2003, 2005, 2007 y 2009 y en cuatro ediciones dirigidas a educación superior en los años 2001, 2004, 2006 y 2008.

El Premio nunca quiso ser concebido como un “concurso”, sino más bien como una forma de reconocimiento y visibilidad pública para instituciones educativas cuyas prácticas de aprendizaje-servicio no siempre eran conocidas ni reconocidas en su impacto pedagógico.

El Premio Presidencial se plantea para las escuelas los siguientes objetivos:

- Reconocer a las escuelas que mejor integren el aprendizaje académico de los estudiantes con el servicio solidario a la comunidad.
- Promover el desarrollo de actividades educativas solidarias en las escuelas.
- Favorecer la articulación entre la escuela y las diversas organizaciones de la sociedad civil.
- Fortalecer y difundir una cultura participativa, solidaria y de compromiso ciudadano.

Para las Instituciones de Educación Superior el Premio Presidencial se propone:

- Relevar y reconocer las prácticas educativas solidarias en curso en la Educación Superior, para contribuir a su promoción, replicación en el conjunto del sistema y a su difusión masiva.
- Reconocer a las instituciones de Educación Superior que mejor integren el aprendizaje académico de los estudiantes con el servicio solidario a la comunidad.
- Favorecer la articulación entre las instituciones de Educación Superior y las diversas organizaciones de la sociedad civil.
- Contribuir a la formación de profesionales conocedores de las necesidades de la comunidad y comprometidos con la construcción de una sociedad más justa.

Esta convocatoria nos ha permitido sistematizar 25.138 experiencias desarrolladas por 15.009 instituciones de todos los niveles, modalidades y tipo de gestión, logrando reconocer la calidad de 459 proyectos con un monto total de casi \$ 2.000.000.

Estas experiencias han sido realizadas con la participación de 1.900.000 estudiantes, siendo para ellos, según los testimonios recogidos en distintos encuentros, experiencias muy movilizadoras. Así lo afirman los mismos jóvenes en la Declaración de los estudiantes del II Encuentro de Escuelas Solidarias del Mercosur (2008):

“El aporte de conocimientos de todos los que participamos de la experiencia nos permite resolver desafíos que no podríamos lograr individualmente”.

“Una verdadera educación se alcanza cuando el docente confía en sus alumnos, escu-

cha y acepta los desafíos que los estudiantes plantean y proponen, contribuye al desarrollo de un sentido crítico y reflexivo, siendo nosotros mismos los protagonistas".
"Hemos experimentado y concluido que esta educación, al unir la teoría con la práctica nos permite asumir responsabilidades personales y colectivas".
"Consideramos y valoramos importante el crecer como personas aprendiendo más y mejor para ponerlo al servicio de nuestras comunidades locales".
"Actualmente vivimos en una sociedad individualista, donde se relaciona la libertad con el trabajo y la supervivencia individual. Sin embargo nosotros, como tantas personas, nos preocupamos por los demás, y trabajamos en equipo. Partimos de los problemas que afectan a las comunidades en donde vivimos, llevamos los aprendizajes teóricos a la práctica, como servicio solidario a través de propuestas de intervención ante los conflictos".
"A medida que van evolucionando los proyectos vamos fortaleciendo el trabajo y se va haciendo más colectivo, esto nos demuestra que aprender juntos tiene un valor mucho más alto que aprender solos".
"Desde el momento en que tomamos la iniciativa con el proyecto asumimos una responsabilidad tanto personal como grupal, motivado y reflejado en la sociedad".²

Las experiencias presentadas a la convocatoria del Premio, pueden ser separadas por diversas categorías temáticas en donde resalta la preocupación y respuesta de las instituciones educativas en torno a temáticas específicas tales como la educación, las problemáticas sociocomunitarias y la participación ciudadana (ver cuadro N° 1).

Cuadro N° 1

Temáticas más frecuentes en los proyectos solidarios	
Educación (apoyo escolar, tutorías entre pares, alfabetización, promoción de la lectura, capacitación informática, otros)	20%
Atención a problemáticas sociocomunitarias (alimentación, vestimenta, vivienda, integración de la diversidad).	15%
Participación ciudadana y comunitaria (presentación de proyectos antes autoridades, promoción de la participación ciudadana y la formación en valores solidarios, campañas de concientización, etc.)	14%
Medio ambiente	12%
Salud	10%
Animación sociocultural, promoción del patrimonio histórico cultural y del turismo local	10%
Proyectos productivos solidarios (huertas comunitarias, promoción de microemprendimientos productivos comunitarios, etc.)	8%
Otras	11%

² Fragmento de la Declaración de los estudiantes del II Encuentro de Escuelas Solidarias del Mercosur realizado en la Ciudad de Buenos Aires el 13 de julio de 2008.

Con esta gran cantidad de experiencias educativas solidarias evaluadas quisiéramos compartir algunos de los criterios e instrumentos que nos permitieron medir la calidad de las experiencias presentadas al Premio.

Criterios, indicadores e instrumentos para la evaluación de las experiencias

Es todo un desafío poder evaluar la calidad de las experiencias de aprendizaje servicio, especialmente porque descubrimos que existe una gran distancia entre todo lo que se hace y lo que se presenta por escrito dentro del formulario del Premio Presidencial. Los relatos y las descripciones volcadas en papel, son un pálido reflejo de la riqueza vivida en cada experiencia, así como también lo que un técnico puede interpretar en su lectura analítica, será un recorte de lo mucho que los protagonistas han querido expresar.

Por tanto, es necesario contar con un instrumento para la presentación de las experiencias y otro para la evaluación, uno que logre recoger parte de la riqueza de lo vivido y otro que intente ponderar en forma ecuánime los distintos aspectos de una experiencia.

La presentación al Premio Presidencial se realiza por medio de distintos instrumentos según cada convocatoria, el de "Escuelas Solidarias" requiere un formulario del cual un fragmento se presenta en el cuadro Nº 2 y el de "Prácticas Educativas Solidarias en Educación Superior" tiene como requisito la presentación de un formulario y una guía presentada en el cuadro Nº 3.

Cuadro Nº 2

FORMULARIO PARA LA PRESENTACIÓN DE EXPERIENCIAS

2. DATOS DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA

Título

Fecha de iniciación: año.....mes.....día

Fecha de finalización o fecha prevista para la finalización: año.....mes..... continúa

2.1. Esta experiencia educativa solidaria:

- a) ¿Está presentada por más de una institución educativa? NO SÍ
- b) Forma parte de (puede señalar más de una opción):
- El Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.) NO SÍ
 - Las actividades obligatorias de una o varias áreas/asignaturas /espacios curriculares
 NO SÍ
 - Un espacio extra programático obligatorio NO SÍ
 - Un espacio extra programático optativo NO SÍ
 - Otro

2.2. CATEGORÍA TEMÁTICA. Indique con una cruz la temática principal (**sólo una**) en la que se inscribe su experiencia educativa solidaria.

<input type="checkbox"/> a. 1. Alfabetización e inclusión educativa <input type="checkbox"/> a. 2. Apoyo Escolar <input type="checkbox"/> a. 3. Promoción de la lectura <input type="checkbox"/> a. 4. Educación Informática y Tecnológica <input type="checkbox"/> a. 5. Capacitación <input type="checkbox"/> b. 1. Participación Ciudadana <input type="checkbox"/> b.2 Formación en Valores <input type="checkbox"/> b. 3. Promoción del Cooperativismo, Asociativismo, Redes Comunitarias <input type="checkbox"/> c. 1-Campañas informativas de interés público <input type="checkbox"/> c. 2. Comunicación en zonas aisladas. <input type="checkbox"/> c.3. Comunicación <input type="checkbox"/> d. 1. Educación Ambiental <input type="checkbox"/> d. 2. Mejoramiento de calidad de vida en el ambiente urbano o rural	<input type="checkbox"/> d. 3. Prevención de la contaminación y manejo racional de rec. naturales <input type="checkbox"/> e.1. Educación para la salud y promoción de la salud pública <input type="checkbox"/> e.2. Prevención y tratamiento de enfermedades y adicciones <input type="checkbox"/> e. 3. Nutrición y trastornos alimentarios <input type="checkbox"/> e. 4. Donación de órganos <input type="checkbox"/> f. 1. Promoción y preservación del patrimonio histórico y cultural <input type="checkbox"/> f. 2. Promoción comunitaria del deporte y la recreación <input type="checkbox"/> f. 3. Diseño de circuitos turísticos locales <input type="checkbox"/> f. 4 Actividades artísticas al servicio de la comunidad <input type="checkbox"/> f.5. Viajes de estudio y de egresados con obj. solidarios <input type="checkbox"/> g. 1. Producción Agropecuaria al servicio de necesidades comunitarias	<input type="checkbox"/> g. 2. Producción Tecnológica al servicio de necesidades comunitarias <input type="checkbox"/> g. 3. Promoción de producciones artesanales locales <input type="checkbox"/> h.1. Comedores: tecnología y/o gestión para optimizar sus prestaciones <input type="checkbox"/> h.2. Vestimenta (confección, reparación, distribución a poblaciones con N.B.I.) <input type="checkbox"/> h. 3. Construcción, reparación, reciclaje y mejoramiento de infraestructura básica <input type="checkbox"/> h.4 Integración de la diversidad (capacidades diferentes, poblaciones aborígenes, etc.) <input type="checkbox"/> h.5 Infraestructura y Acceso a Servicios Básicos (agua potable, electricidad, etc.) <input type="checkbox"/> h.6. Mejoramiento de accesos a poblaciones periféricas y/o aisladas <input type="checkbox"/> h.7. Campañas y colectas <input type="checkbox"/> i.1. Otras (especificar).....
---	---	--

2.3. DESTINATARIOS. Marque con una cruz los destinatarios del servicio:

- Comunidad en general
- Grupo o personas específicas. Sólo en este caso complete el cuadro siguiente señalando la franja de edad y las características de la población destinataria:

Destinatarios por edad	Características
<input type="checkbox"/> Niños <input type="checkbox"/> Adolescentes <input type="checkbox"/> Jóvenes <input type="checkbox"/> Adultos <input type="checkbox"/> Adultos mayores	<input type="checkbox"/> Pueblos originarios <input type="checkbox"/> Poblaciones rurales aisladas <input type="checkbox"/> Personas en situación de pobreza <input type="checkbox"/> Niños/as en situación de calle <input type="checkbox"/> Personas en contexto de encierro <input type="checkbox"/> Personas con capacidades diferentes <input type="checkbox"/> Personas en riesgo educativo <input type="checkbox"/> Personas con problemáticas de salud y adicciones <input type="checkbox"/> Personas desocupadas <input type="checkbox"/> Madres y padres adolescentes <input type="checkbox"/> Otros (especificar)

Los destinatarios del servicio pertenecen:

A la misma comunidad o barrio de la institución A diferente comunidad o barrio de la institución ¿Cuál?.....

Los destinatarios residen en un ámbito

Urbano Rural

2.4. SÍNTESIS DE LA EXPERIENCIA.

Describir en no más de 10 líneas la experiencia educativa solidaria que presenta, destacando los aspectos relevantes del aprendizaje y del servicio; ¿cuáles son las actividades que desarrollan los estudiantes, para qué, y para quiénes?

2.5. MOTIVACIÓN.

¿Por qué la institución decidió iniciar esta experiencia educativa solidaria?.(Especificar si surgió a partir de una demanda de la comunidad o de una decisión de la escuela).....

2.6. PROBLEMÁTICA QUE SE BUSCA ATENDER.

Mencionar la necesidad comunitaria *concreta* a la que esta experiencia busca dar respuesta.....

2.7. DIAGNÓSTICO

¿Se realizó un diagnóstico específico para iniciar la experiencia? NO Sí

¿Quiénes participaron? Equipo directivo Equipo docente Estudiantes Padres Destinatarios Org. Gubernamentales Org. de la sociedad civil Empresa ¿Cuál/es?.....

Si marcó la opción *estudiantes*, describa brevemente en que consistió la participación de los mismos

2.8. OBJETIVOS ¿Qué objetivos se proponen lograr?

a) En cuanto al servicio solidario a la comunidad

b) En cuanto a los aprendizajes curriculares de los estudiantes

2.9. INTEGRACIÓN ENTRE APRENDIZAJE Y SERVICIO SOLIDARIO

Complete el siguiente cuadro indicando los espacios y contenidos curriculares y las actividades de los estudiantes que vinculan el aprendizaje y el servicio solidario en esta experiencia

Áreas/Asignaturas/ Espacios curriculares	Contenidos Curriculares	Describe las actividades de aprendizaje de los estudiantes
Ciencias Exactas		
Ciencias Naturales		
Ciencias Sociales y Humanidades		
Lengua y Literatura		
Economía y Gestión		
Tecnología		
Educación Física		
Lenguajes artísticos		
Formación ética y ciudadana		
Formación religiosa		
Otras (Especificar)		

2.10. LA EXPERIENCIA SE REALIZA EN:

Tiempos escolares Tiempos extraescolares Número de horas semanales del servicio solidario.....

2.11. PARTICIPANTES EN LA EXPERIENCIA

¿Cuántos **estudiantes**, por nivel, **participan de la experiencia** y qué actividades solidarias realizan?

Señalar con una cruz si la participación es voluntaria (**V**) u obligatoria (**O**)

Los estudiantes que realizan esta experiencia pertenecen a:	Grado/ Años	V	O	Cantidad de estudiantes que participan	Describe las actividades de servicio solidario que realizan los estudiantes
<input type="checkbox"/> Inicial					
<input type="checkbox"/> Primaria					
<input type="checkbox"/> Secundaria					
<input type="checkbox"/> Otros					

¿Cuántas **personas adultas** participan en la experiencia y qué actividades realizan?

	Cantidad	Actividades que realizan
Directivos		
Docentes		
Padres/Madres		
Otros (Especificar)		

c) ¿Qué otras instituciones/organizaciones participan?

	Nombre	Describa cómo participan
Organismos gubernamentales		
Organizaciones de la sociedad civil		
Empresas		
Otros (Especificar)		

d) ¿Participan en la experiencia los destinatarios de las actividades solidarias?

- NO SÍ Describa en que consiste esa participación

2.12. EVALUACIÓN

¿Se ha realizado alguna evaluación de esta experiencia educativa solidaria?

- NO SÍ ¿Quiénes participaron? Equipo directivo Equipo docente Estudiantes
 Destinatarios Organismos Gubernamentales Organizaciones de la sociedad civil
 Empresas

¿Qué instrumentos utilizaron para evaluar el aprendizaje curricular de los estudiantes?

¿Qué instrumentos utilizaron para evaluar las actividades de servicio?

¿Observaron algún resultado en los aprendizajes de los estudiantes?

¿Observaron algún impacto en la comunidad destinataria?

Fragmento del Formulario para presentación al Premio Presidencial "Escuelas Solidarias" 2009

Cuadro Nº 3

GUÍA PARA LA PRESENTACIÓN DEL PREMIO PRESIDENCIAL "PRACTICAS EDUCATIVAS SOLIDARIAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR"

1. Motivación: Indique por qué la institución decidió iniciar esta práctica educativa solidaria (Especifique si surgió a partir de una demanda de la comunidad, de una decisión institucional o de una iniciativa personal de docentes y/o estudiantes).

2. Problemática que se busca atender: Especifique la necesidad / demanda comunitaria concreta a la que la práctica busca dar respuesta.

3. Síntesis del diagnóstico realizado: Señale metodología empleada, instrumentos, indicadores, participantes y una síntesis de las conclusiones.

4. Objetivos

o a. Generales

o b. Específicos Deben referirse tanto al servicio comunitario, como a los aprendizajes de los estudiantes.

5. Vinculación curricular: Enumere los contenidos curriculares que ponen en práctica los estudiantes señalando claramente su vinculación con la práctica educativa solidaria. Asimismo, consigne actividades de aprendizaje y actividades de servicio.

6. Planificación: Metas, cronograma de actividades, responsables, etc.

7. Participantes y actividades que realizan: Señale todos los actores sociales que intervienen en la práctica educativa solidaria, detallando las actividades que realizan.

8. Otras instituciones participantes y alianzas interinstitucionales: Enumere los organismos gubernamentales, organizaciones de la sociedad civil, empresas, otras instituciones educativas, u otras organizaciones que hayan colaborado con la práctica. Aclare si la participación es esporádica o sostenida, a propósito de lo cual se solicita mencionar roles y funciones de cada una. Señale si hubo acuerdos, convenios u otros mecanismos de articulación interinstitucional firmados.

9. ¿Esta práctica educativa solidaria conlleva en sí una articulación entre docencia, investigación y extensión? Explícite en qué consiste tal articulación.

10. Fuentes de recursos para el desarrollo de la práctica educativa solidaria: Indique recursos humanos, materiales y/o financieros

11. Evaluación (tanto del aprendizaje como del servicio): Señale instancias, participantes, instrumentos y resultados.

12. Instancias de transferencia y difusión de la práctica educativa solidaria.

13. Impacto: Presente todo relevamiento de orden cuantitativo y/o cualitativo vinculado al impacto en:

- o los destinatarios
- o la comunidad
- o los estudiantes protagonistas
- o la institución/estructura académica

Medidas de Seguridad: Mencione cuáles son las previsiones de seguridad establecidas para el cuidado de los estudiantes, docentes y destinatarios durante el desarrollo de la práctica presentada.

A partir de estos instrumentos, hemos acordado algunos ítems para evaluar el Premio Presidencial en sus dos versiones, a saber:

Premio Presidencial “Escuelas Solidarias”:

Se evalúa a partir del análisis de los formularios presentados por cada proyecto:

- La trayectoria de la experiencia educativa solidaria: valoramos positivamente el tiempo de sostenimiento de la propuesta, jerarquizando las experiencias con más de 5 años. Por ser este un premio a escuelas y por creer que es muy importante que las experiencias no sean proyectos aislados, consideramos también si la experiencia forma parte del proyecto educativo institucional.
- La problemática que se busca atender: diferenciando en la misma si la presentación se realiza de modo acotado, si es abordable por los estudiantes y si es relevante para la comunidad.
- Características del diagnóstico: evaluamos si fue realizado, qué profundidad tiene y si en el mismo participaron estudiantes, directivos, docentes, padres, organizaciones de la sociedad civil, organismos gubernamentales, empresas y los destinatarios del servicio.
- Objetivos: relevamos que se expliciten tanto los objetivos del servicio como los objetivos curriculares de aprendizaje y evaluamos de qué manera se relacionan con la problemática anteriormente definida.
- Características del aprendizaje: observamos si en estas experiencias se articulan distintas áreas, asignaturas o espacios curriculares, si las actividades están claramente vinculadas con los objetivos de aprendizaje planteados y si se les propone a los alumnos espacios de reflexión sobre el aprendizaje adquirido, el servicio realizado y la experiencia personal.
- Las actividades del servicio propiamente dichas: se evalúa si están relacionadas con los objetivos del servicio, si son apropiadas para la edad de los alumnos participantes, si son las adecuadas para atender la problemática señalada y si las mismas están orientadas hacia la promoción, la asistencia o el asistencialismo. También evaluamos el grado de vinculación de las actividades de aprendizaje, con el servicio abordado.
- Participantes: consideramos importante evaluar quiénes participan de la práctica en sí y es por ello que consideramos valioso si en la misma participan, aparte de los estudiantes, egresados, docentes, directivos, padres, destinatarios, organizaciones de la sociedad civil, organismos gubernamentales y/o empresas (diferenciando de estas 3 últimas si participan como colaboradoras o aliadas).
- Evaluación del proyecto, por parte de los participantes y la comunidad educativa: es otro de los puntos que valoramos en tanto la evaluación es un paso central de toda planificación. Así buscamos evidencias de evaluación de la experiencia y si en ella participaron los estudiantes, los destinatarios y/o las OSC, organismos gubernamen-

tales y/o empresas asociadas al proyecto. Dentro de este punto también observamos si se utilizaron instrumentos específicos para evaluar el aprendizaje curricular de los estudiantes y/o las actividades de servicio.

- Difusión e impacto de la práctica en la comunidad: evaluamos si en el formulario se identifican efectos positivos del servicio en la comunidad destinataria, mejoras significativas en los aprendizajes de los estudiantes y en la vida institucional.

Premio Presidencial “Prácticas Educativas Solidarias en la Educación Superior”

Sumando a los ítems precedentes, en el análisis de las experiencias de Educación Superior valoramos:

- La vinculación curricular: observamos si se explicitan los contenidos curriculares que adquieren y/o ponen en práctica los estudiantes, si la práctica educativa solidaria forma parte de los créditos del plan de estudios, si es un trabajo práctico o requisito obligatorio de una cátedra, si se incluyen planificaciones u otra documentación que explicita las conexiones entre los contenidos curriculares y la práctica solidaria y por último si el abordaje se da desde una sola disciplina o en forma multidisciplinar o interdisciplinar.
- La relación de las actividades con el aprendizaje: se analiza la vinculación de las prácticas con los objetivos de aprendizaje que se explicitan en el formulario y se valora si se originan en el marco del área de docencia, investigación o extensión y/o de servicio comunitario.
- Análisis del servicio propiamente dicho: se evalúa si las actividades están relacionadas con los objetivos de servicio, si son pertinentes al plan de estudios, si son las adecuadas para atender la problemática señalada y si la actividad realizada esta orientada hacia la promoción o hacia la asistencia.
- Participantes: continuando con el punto anterior de la participación, también tenemos en cuenta si la misma se da en todas las etapas del proyecto o solo en algunas de ellas (diagnóstico y planificación, ejecución, cierre y evaluación final).
- Instancias de transferencia y/o difusión hacia la comunidad: se identifica si la transmisión de la experiencia tuvo efectos positivos en la comunidad destinataria, mejoras significativas en los aprendizajes de los estudiantes y si la práctica dio lugar a nuevas investigaciones y/o producción de nuevos conocimientos

Cada uno de estos ítems otorga un puntaje a la práctica, intentando estimar de esta forma la calidad de la experiencia educativa solidaria presentada al Premio Presidencial, a modo de ejemplo se puede ver en el cuadro N° 4 el primer ítem de esta evaluación.

Cuadro N° 4

1	Trayectoria de la institución en la realización de experiencias educativas solidarias	SÍ	NO (0 punto)	Puntos
	La institución ¿ha desarrollado <i>anteriormente</i> experiencias educativas solidarias? (Ver Formulario punto 1) (3 puntos)			
	La experiencia presentada ¿está en efectiva ejecución desde... (Ver Formulario PNES punto 2)	---	---	---
	<ul style="list-style-type: none"> • <u>hace más de 2 años?</u> (3 puntos) 			
	<ul style="list-style-type: none"> • <u>hace más de 5 años?</u> (5 puntos) 			
	La experiencia presentada ¿forma parte del Proyecto Educativo Institucional (PEI)? (Ver Formulario PNES punto 2.1b) (3 puntos)			
Puntaje máximo: 11				

Fragmento de Grilla de Evaluación elaborada por Programa Nacional Educación Solidaria

Nuevos desafíos

Los proyectos sociocomunitarios solidarios son propuestas pedagógicas que se orientan a la integración de saberes, a la comprensión de problemas complejos del mundo contemporáneo y a la construcción de compromiso social. En ellos se prioriza la puesta en juego de diferentes perspectivas disciplinares, integradas desde la particular perspectiva de la participación comunitaria, y promueven posibilidades de acción que surgen de la participación social. (RCFE N° 93/09, 38).

En diciembre del 2009, el Consejo Federal de Educación aprobó el documento “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria”; en el mismo se establece que la nueva escuela secundaria argentina incluirá proyectos sociocomunitarios solidarios obligatorios, para que todos y todas los y las estudiantes tengan a lo largo de su trayectoria escolar al menos una oportunidad de ser protagonistas de acciones solidarias, aprendiendo en el ejercicio activo de la ciudadanía y poniendo en juego sus conocimientos y capacidades al servicio de la comunidad.

“Serán de cursada obligatoria para los estudiantes, admitiendo -en el ciclo orientado- la opción del joven entre varias alternativas, siempre que sea posible” (RCFE N° 93/09, 39).

Estamos en estos momentos frente a un gran desafío, el de llegar a todas las instituciones de nuestro país con una propuesta obligatoria, sin perder en el camino la calidad y la espontaneidad que hasta el día de hoy tenían estas propuestas. Los proyectos de educación solidaria, desarrollados por libre elección de las instituciones, se venían ejecutando con entusiasmo y compromiso crecientes, dando respuestas tanto a las necesidades de la comunidad destinataria, como a algunos de los desafíos que hoy nos plantean los estudiantes. Hemos detectado que los alumnos que muchas veces presentan apatía o rechazo en su relación con la institución escolar, logran comprometerse y crecer a partir de las experiencias que los vinculan con la realidad, con sus propias capacidades y con la necesidad del otro. Al saberse útiles y necesarios, los alumnos responden con renovada energía y muchas veces logran progresos inesperados, convirtiéndose así en una herramienta de inclusión.

Somos conscientes del gran desafío que se nos presenta, al trabajar para que todos los jóvenes de nuestro país tengan la posibilidad en su escolaridad secundaria, de despertar el deseo y el compromiso de ser protagonistas de la construcción de su propia comunidad.

Como propuesta de enseñanza, los proyectos sociocomunitarios solidarios quieren involucrar aprendizajes intencionados y planeados, que debieran incluir:

a) Aprendizajes disciplinares: cada proyecto conlleva la “búsqueda de información y recursos teóricos y prácticos para la acción” (RCFE 93/09, 40) por parte de los y las estudiantes. Este es un componente crucial de los proyectos, no sólo porque la calidad y oportunidad de la intervención comunitaria dependerá en gran medida del conocimiento involucrado en la acción, sino también por las oportunidades de aprendizaje disciplinar y multidisciplinar que puede ofrecer el contacto con la realidad.

b) Aprendizajes vinculados a la formación para la ciudadanía activa y la reflexión de los estudiantes en torno a la práctica solidaria: son un componente fundamental para que la propuesta sea efectivamente educativa. En este aspecto, es necesario tener en cuenta que los Proyectos sociocomunitarios solidarios debieran incluir especialmente:

- La reflexión sobre los contextos socioeconómicos y políticos en los que se sitúa el problema a abordar; así como sobre las responsabilidades y roles de los organismos públicos, las organizaciones sociales y los ciudadanos en torno a esas problemáticas (RCFE 93/09, 40).
- La reflexión sobre los valores y derechos humanos involucrados y que dan sentido a la experiencia solidaria.
- La reflexión sobre las dinámicas grupales y de vinculación con el territorio, promoviendo relaciones de valoración de la diversidad, y de respeto y promoción de la autonomía e iniciativa de las propias comunidades.
- La reflexión acerca de los aprendizajes alcanzados en transcurso de la acción solidaria, y sobre la propia práctica, incluyendo, siempre que sea posible, actividades significativas de autoevaluación personal y grupal.

c) El desarrollo de habilidades para la investigación, la resolución de problemas; el trabajo en equipo; la comunicación; el desarrollo y gestión de proyectos, entre otras.

Según lo dispuesto por el Consejo Federal,

Los proyectos sociocomunitarios se inscribirán en la propuesta escolar en forma regular no necesariamente semanal, contemplando jornadas dedicadas exclusivamente al desarrollo de las prácticas sociocomunitarias. Es decir que su inclusión al proyecto pedagógico escolar puede adoptar diferentes formas: un conjunto de horas de desarrollo quincenal, que roten en diferentes días (quincena "a" y quincena "b"), una carga horaria semanal u otras, combinadas con jornadas previamente destinadas a las salidas que demande el proyecto. (RCFE N° 93/09, 42).

Por lo tanto, los proyectos sociocomunitarios solidarios debieran incluir:

- **Tiempos de aula:** destinados a trabajar los contenidos disciplinares y propios del proyecto, así como actividades de diagnóstico, planeamiento, reflexión y evaluación.
- **Tiempos específicos para la actividad solidaria:** podrán desarrollarse en el mismo establecimiento (por ejemplo, en acciones de tutorías entre pares, o de apoyo educativo de estudiantes mayores a menores), en locales de organizaciones comunitarias o de la sociedad civil con las que se hayan establecido convenios institucionales, o en espacios comunitarios (salidas al barrio para la realización de una campaña de difusión, actividades de mejora de una plaza u otro espacio público, viaje a una localidad rural, y otros). De acuerdo al planeamiento institucional, estas actividades podrán desarrollarse durante la jornada escolar, en horas complementarias (por inclusión de una octava o novena hora de clase), en tiempos extra-clase (jornada/s en sábado), u otros.

Cada institución tendrá la posibilidad de organizar los tiempos de aula y los horarios de prácticas sociocomunitarias dedicados a los proyectos sociocomunitarios solidarios de acuerdo con su experiencia institucional y con las características de los proyectos a desarrollar.

Referencias Bibliográficas:

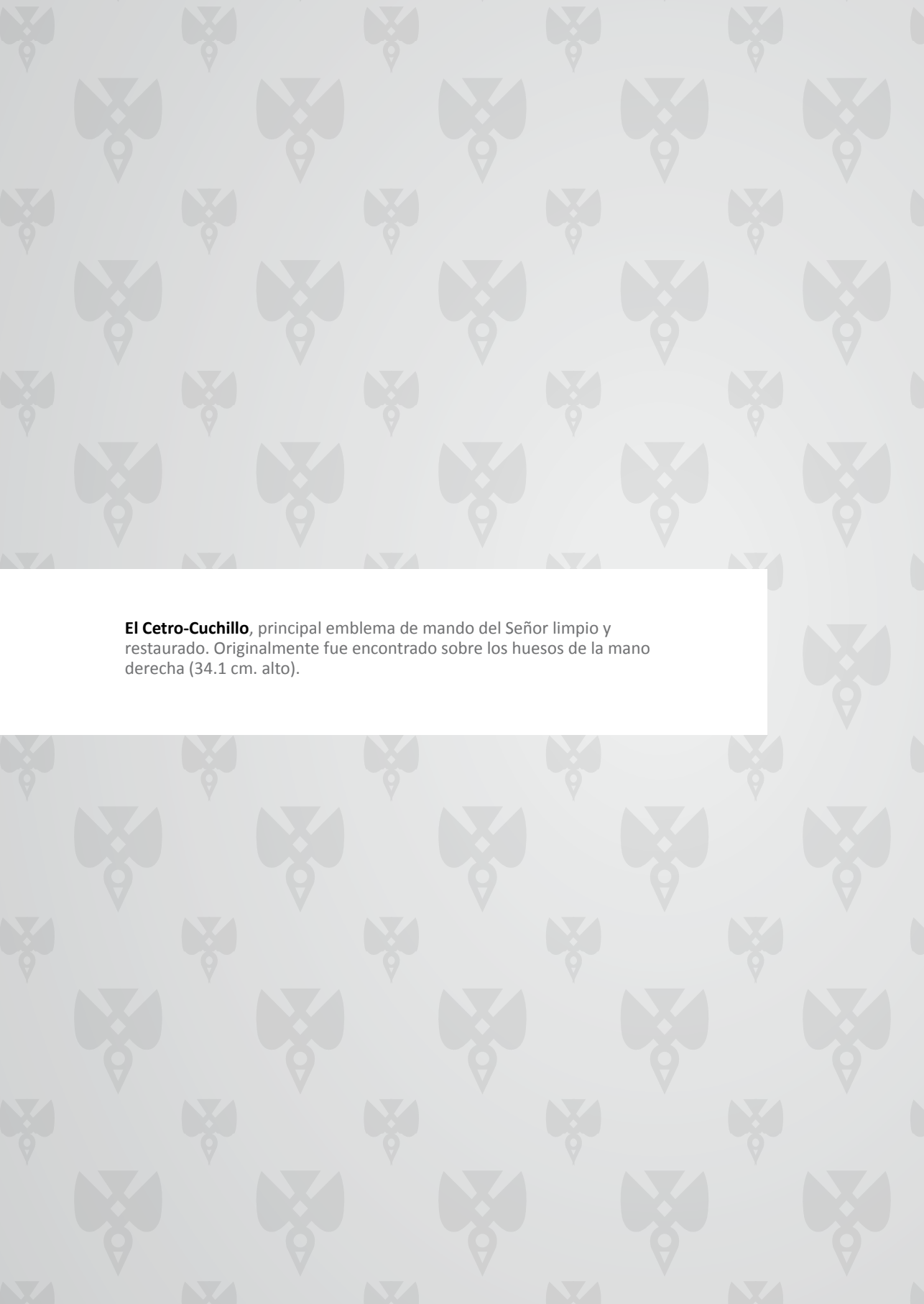
Ministerio de Educación. Ley de Educación Nacional N° 26.206, promulgada en la República Argentina el 27 de diciembre de 2006.

Ministerio de Educación. Programa Nacional Educación Solidaria. (2008). Aprendizaje-servicio en la Escuela Secundaria. República Argentina.

Ministerio de Educación. Resolución del Consejo Federal de Educación (RCFE) N° 93/09 y Anexo I "Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria". República Argentina, Buenos Aires, 17 de diciembre de 2009.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Unidad de Programas Especiales. Programa Nacional Educación Solidaria. (2007). 10 años de aprendizaje y servicio solidario en Argentina. República Argentina.





El Cetro-Cuchillo, principal emblema de mando del Señor limpio y restaurado. Originalmente fue encontrado sobre los huesos de la mano derecha (34.1 cm. alto).

UNA NUEVA FORMA DE PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS: EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN EDUCACIÓN SUPERIOR

M. Alejandra Herrero(*)

Resumen

Diversas formas de generación y comunicación de conocimientos han atravesado la historia. La comunicación ciencia–sociedad generada en un solo sentido desde la oferta, no presenta una propuesta que signifique la apropiación de conocimientos por parte de la comunidad. La fragmentación de las disciplinas lleva a que la investigación no pueda dar respuestas a la solución de problemas de interés para la sociedad. Esto resulta aún más grave cuando los problemas a resolver tienen características especialmente complejas. Actualmente aparecen nuevos modos de producción de conocimientos científicos que propician la transdisciplina y la participación comunitaria. Sin embargo, estas propuestas se enfrentan a un medio universitario que tiende a separar sus funciones primordiales (docencia, investigación y extensión) en compartimentos estancos. El propósito de este trabajo es analizar el impacto de la aplicación del Aprendizaje–Servicio en proyectos desarrollados en instituciones de educación superior, sobre las formas de producción de nuevos conocimientos, en el

(*) *Presidenta del Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS – Argentina) Ingeniera Agrónoma, Magister en Política y Gestión de Ciencia y Tecnología (UBA). Especialista en docencia Universitaria (UBA). Investigadora y Consultora en el tema de calidad de aguas y problemática ambiental asociada a la producción ganadera. Coordinadora en el proyecto sobre Gestión Integrada del Agua con Escuelas Agro Técnicas, en zonas rurales del Fondo para las Américas.*

marco de la participación comunitaria. Se realiza un recorrido por los estilos de producción de conocimientos de los últimos años y de la inserción de la universidad en estos contextos. Se presentan nuevos marcos de pensamiento en ciencia y tecnología, asociados a estilos de investigación centrados en la comunicación bidireccional ciencia-sociedad. Por último se analiza, mediante la presentación de estudios de caso, los resultados de la aplicación de prácticas de Aprendizaje-Servicio en educación superior en el desarrollo de nuevos conocimientos junto a las comunidades involucradas y cómo este estilo impacta entre las funciones universitarias.

Palabras Claves: investigación participativa, aprendizaje-servicio, educación superior

Abstract

Different approaches of knowledge generation and communication occurred throughout history. The science-society communication built only upon the offer's stand-point, does not guarantee the appropriation of this knowledge by the community. Fragmentation between disciplines leads to research that is not able to provide answers to the solution of problems of interest to society. This becomes even more serious when the problems have especially complex characteristics. Nowadays, new ways of scientific knowledge generation encouraging transdiscipline and community participation have appeared. However, these new proposals must confront a university that tends to separate its basic functions (teaching, research and extension) into isolated compartments. The purpose of this study is to analyze the impacts of the Service-Learning implementation in projects carried out in higher education institutions, upon ways of new knowledge production, within a community participation framework. A review covers the styles of knowledge production of preceding years and university insertion within these contexts. New frames of thought in science and technology, in association to research styles centered in a bidirectional communication science-society are presented. To conclude, the results of the application of Service-Learning practices in Higher Education in the development of new knowledge alongside the communities involved and this style's impact on University functions are presented, by means of case studies.

Key Words: community based research, service-learning, higher education

Introducción

A través de los tiempos el desarrollo de conocimientos científicos y tecnológicos ha tenido que ver, directa o indirectamente, con ciertas formas de desarrollo social. En este sentido, la relevancia social de las actividades de investigación debería ser un eje a partir del cual fuera evaluada la calidad de sus resultados. El objetivo de estimular el desarrollo de líneas prioritarias en Ciencia y Tecnología se convierte entonces en un complejo proceso político donde se hallan envueltos gran variedad de actores, que interactúan entre sí y lo convierten en un proceso social (Herrero, 2003:30-31).

La especialización es la consecuencia de la producción de la investigación y del conocimiento dentro de la lógica de cada disciplina. La necesidad de obtener respuestas lleva a una mayor especialización, por lo cual se pierde la visión de que solamente se está respondiendo a una parte de los problemas. Sin embargo, la producción de conocimientos también

ocurre en los intersticios de las disciplinas (Gibbons, 1994). El desarrollo de temas complejos permite la creación de un híbrido que va generando formas estables de creación de conocimientos a partir del contacto con el verdadero problema (Karlqvist, 1999:381).

Dentro de esta concepción, la de encarar problemas más que disciplinas, aparecen otras formas de producir conocimientos. Una es la divulgada propuesta de Gibbons (1994), por la que se generan nuevos mecanismos a partir de fijarse como objetivo la resolución de problemas vinculados a un contexto de aplicación. En este caso, la referencia es más apropiada para los problemas que se plantean en una sociedad desarrollada, para cuestiones vinculadas a la producción o para circunstancias en las cuales se cuenta con recursos considerables para la solución de problemas tecnológicos o ambientales. Otras son, por ejemplo, las propuestas de Israel, en conjunto con otros investigadores, (1998) y de Lynn (2000), que se dirigen centralmente a los problemas ambientales y de salud y se sintetizan en una nueva concepción de programas de investigación basados en la más intensa relación de la "investigación con la comunidad". Esta nueva forma de trabajo promueve un aprendizaje genuino e interactivo, por parte de la comunidad local afectada por la problemática y por parte la comunidad científica que la encara. El aprendizaje se logra a partir de la inclusión de dimensiones sociales, económicas y naturales, que aportan a la comprensión del problema a resolver.

Si bien las universidades poseen los conocimientos para trabajar en esta perspectiva, dado que se organizan a partir de una estructura con multiplicidad de actores y funciones necesarios para los fines propuestos, tanto los mecanismos utilizados habitualmente para la promoción de las actividades de investigación como la separación en compartimentos estancos de sus funciones primordiales, no los favorecen (Puiggrós, 1993). La estructura de producción del conocimiento en las instituciones de educación superior, por la lógica de la especialización, tiende a compartimentarse y aislarse de la realidad. Se parte de la convicción compartida de que la Universidad tiene responsabilidad sustantiva en la formación de recursos humanos, y de que su compromiso es el de proveer a los estudiantes de un sentido de respuesta a los problemas sociales, identificando su rol cívico ante su comunidad de pertenencia. Es también tarea de la universidad estimular la formación de grupos y favorecer el ambiente de trabajo para el desarrollo de tecnologías y proyectos con la comunidad, que contribuyan a la resolución de problemas de una sociedad con escasos recursos.

Una propuesta interesante para difuminar las fronteras de las estructuras es la aplicación del aprendizaje y servicio solidario en instituciones de educación superior. El desarrollo de una práctica de aprendizaje-servicio de calidad implica un aprendizaje riguroso, vinculado estrecha y simultáneamente a una acción solidaria planificada, que procura impactar en forma positiva y mensurable sobre la vida de una comunidad. La educación superior constituye quizás uno de los ámbitos más propicios y naturales para el desarrollo de diversos proyectos. Numerosas investigaciones han mostrado los consistentes impactos que el aprendizaje-servicio produce tanto en el aprendizaje como en el desarrollo de competencias y actitudes en los estudiantes terciarios y universitarios (Eyler y Giles, 1999; Furco, 2005; Tapia, 2006).

El aprendizaje-servicio lejos de preparar a los estudiantes para un trabajo en particular, los prepara para resolver los problemas de su comunidad, ofreciéndoles la posibilidad de explorar las interconexiones entre la teoría del aula y la práctica enfocada a necesidades comunitarias. La investigación y la acción solidaria se configuran en torno a los problemas

a resolver, contribuyendo no sólo a romper el aislamiento entre los compartimentos disciplinares, sino también a generar nuevas instancias de diálogo entre los especialistas que producen el conocimiento y sus usuarios en la realidad local, dando origen a nuevos conocimientos que facilitan su apropiación por parte de la comunidad (Herrero, 2002:36-38).

El propósito de este trabajo es analizar el impacto de la aplicación del Aprendizaje-Servicio (A-S) en proyectos desarrollados en instituciones de educación superior, sobre las formas de producción de nuevos conocimientos, en el marco de la participación comunitaria. Se realiza un recorrido por los estilos de producción de conocimientos de los últimos años y de la inserción de la Universidad en estos contextos. Se presentan nuevos marcos de pensamiento en Ciencia y Tecnología, asociados a estilos de investigación centrados en la comunicación bidireccional Ciencia-Sociedad. Por último se analiza, mediante la presentación de estudios de caso, los resultados de la aplicación de proyectos de A-S en educación superior en el desarrollo de nuevos conocimientos junto a las comunidades involucradas y cómo este estilo impacta en la relación entre las funciones universitarias.

Marco teórico

Tradicionalmente la comunicación entre la ciencia y la sociedad se daba de un solo sentido; los científicos producían el conocimiento y la sociedad era educada e ilustrada por ellos. La situación fue cambiando en la medida en que aparece la demanda social por conocer en que tipo de investigaciones se invierten los fondos.

En los comienzos de la ciencia institucionalizada, y en particular después de la segunda guerra mundial, se financiaba la ciencia básica con la convicción de que el conocimiento generado a partir de esta decisión permitiría obtener respuesta a un gran número de problemas. Los científicos no se interesaban en cuales podían ser las aplicaciones de sus resultados. Este modelo fue denominado "Science push" y prevaleció hasta los años 70. En la década del 60, se comenzó a cuestionar este modelo, demandando logros que fueran de relevancia con relación al desarrollo tecnológico, económico y social. Se instala entonces un modelo denominado "Demand pull", en el cual las prioridades de investigación se determinan según objetivos políticos, económicos y sociales (OCDE, 1991). El concepto central de este enfoque apunta a que las capacidades tecnológicas adquiridas son condición necesaria para el desarrollo económico a largo plazo. Ya no es la ciencia, sino el desarrollo tecnológico, el punto de partida para el progreso. Ya tampoco será la oferta libre de la investigación básica, sino la demanda del mercado como motor central de la articulación entre ciencia y sociedad. Se establecen entonces nuevas prioridades para las cuestiones tecnológicas, en las cuales se tienen en cuenta aspectos económicos, filosóficos y de políticas de gobierno, donde prevalecen aquellas tecnologías que puedan tener un éxito comercial (Herrero, 2003:32).

Frente a la necesidad de desarrollo, se trata de detectar la falta de conocimientos en determinados campos y esto define la elección de prioridades en ciertas temáticas. Los conocimientos generados por las actividades de Investigación y Desarrollo (I+D) deberían ser, entonces, aquellos que brinden soluciones sobre aspectos relevantes que se pretende resolver. No alcanza con acumular conocimientos producidos; es necesario que la producción de estos conocimientos se base en necesidades concretas y llegue a los actores demandantes para que pueda ser aplicada en la resolución de problemas. Esto se manifiesta, con mayor énfasis, cuando se pretenden resolver problemas que por su naturaleza son complejos. Es en ese aspecto en el que se trata de introducir cambios sustantivos, tratando que la detec-

ción de “problemas” se conecte con el propio contexto de aplicación, dicho de otro modo, desde las mismas necesidades de la sociedad involucrada. En este nuevo enfoque se busca la integración de diferentes habilidades en un marco interdisciplinario y transdisciplinario, en el cual se produce el aumento de la permeabilidad del mundo de la ciencia con respecto al resto de la sociedad (Herrero, 2003:33).

En la emergente “sociedad del conocimiento”, que caracteriza el comienzo del siglo XXI, algunos autores han planteado el nacimiento de una manera distinta de producir ciencia. Gibbons y sus colaboradores (1994) han denominado esta nueva forma como Modo 2, en contraposición al modo tradicional o Modo 1, utilizando estos términos para evitar la confusión con los términos y los conceptos usados habitualmente. Autores, como Israel y col. (1998) y Lynn (2000) se refieren a nuevas formas de abordaje de la investigación, principalmente relacionadas a la investigación participativa¹, en las cuales se involucra activamente a la comunidad, orientando la investigación a las necesidades locales y a la apropiación de los resultados por parte de la comunidad.

Gibbons describe el Modo 1, como aquel en el que el conocimiento se genera en áreas disciplinarias y es primariamente cognitivo. Los problemas se presentan en el grupo de I+D y se resuelven en un contexto gobernado ampliamente por intereses académicos de una comunidad específica. La curiosidad científica y la necesidad de explicar lo que ocurre en nuestro entorno son las fuerzas principales que motorizan esta metodología. Los principales componentes de este modelo son el pensamiento crítico y la verificación experimental de la validez de la hipótesis. Los criterios intradisciplinarios garantizan la calidad de la investigación. Es el típico modelo newtoniano con las variantes empíricas de adecuación a las ciencias naturales y sociales. Una consecuencia de este modelo de oferta de conocimientos, es el hecho de no estar determinado por una preocupación particular sobre la utilidad del nuevo conocimiento generado, y de que cualquier oportunidad de vinculación con los usuarios de este conocimiento se ha de lograr con posterioridad.

El término Modo 2 fue utilizado para desterrar aquellos como ciencia aplicada, investigación tecnológica y otros, considerados inadecuados para describir esta nueva forma. Los problemas se resuelven en el contexto de aplicación donde se produce el conocimiento. La fuerza impulsora es el hecho de que el conocimiento producido resultará de alguna utilidad para alguien (el Estado, la industria o la sociedad en general, por ejemplo). En este caso, el conocimiento es desarrollado en un ambiente que se genera por la negociación entre partes. El prerrequisito fundamental es que todos los intereses de las diferentes partes se hayan detectado y tomado en consideración. Los criterios centrales del Modo 2 son la eficiencia en la producción del conocimiento y su utilidad en la resolución de los problemas que el contexto de aplicación plantea (Gibbons y col., 1994).

Los factores que han mantenido el Modo 1 son: el conocimiento a partir de la especialización, la profesionalización en el campo social y la institucionalización en el contexto

1 Estos autores se refieren a diferentes aproximaciones en la forma de investigar, que poseen diversas denominaciones, que van desde la investigación participativa, la investigación-acción participativa, la evaluación participativa, llegando finalmente a los planteos más modernos denominados, *Community-scientist collaboration* y *Community-based research*. A pesar de las diversas denominaciones, todas ellas se basan en lograr la interpretación de un fenómeno dado integrando los conocimientos existentes y los que se produzcan en la investigación, para beneficio de la comunidad involucrada.

político. La investigación, aun la investigación aplicada, está embebida de la lógica disciplinaria mientras persiste la idea de que la disciplinaria dará solución a problemas complejos y además que el conocimiento teórico necesario nunca se producirá fuera de la disciplina. Esta lógica ha gobernado la difusión de la ciencia y la estructura disciplinaria del conocimiento, asegurando sus éxitos hasta aquí. Sin embargo, los propios especialistas que van surgiendo en las diferentes disciplinas comienzan a sufrir la falta de trabajo en la estructura de la propia disciplina y comienzan a interactuar con otras, generando el Modo 2.

Por otra parte, y buscando otras propuestas para la solución de los problemas de índole social, los proyectos basados en la participación de la comunidad (Israel y col., 1998) tienen la particularidad de incorporar las necesidades sociales estructurales y ambientales. Se promueve una activa participación comunitaria, como así también de las instituciones representativas y de los investigadores. Esta nueva forma, se basa en unir fortalezas y compartir responsabilidades ante la necesidad de solución de un determinado problema (Riatti, S., 1999b). El educador Paulo Freire, en la década del 70, señalaba que la gente tenía el derecho de participar en la producción del conocimiento y esto requería incorporar a la investigación como parte del proceso de transformación personal y social (Freire, 2002).

La construcción de esta forma de generar conocimientos se basa en determinados principios clave que se deben tener en cuenta como son: 1) el reconocimiento de la comunidad como una unidad de identidad que permita caracterizar a la comunidad misma; 2) la identificación de las fortalezas, relaciones existentes y recursos de la comunidad para poder detectar las necesidades reales; 3) la participación de todos los involucrados en todas las etapas del proceso de investigación (definición del problema, recolección de información y de datos, interpretación de los resultados obtenidos y aplicación de soluciones); 4) la integración del conocimiento disponible y generado en una nueva función, que es la de ser el elemento clave para generar la acción en la resolución del problema; 5) el logro de un aprendizaje mutuo que atiende desigualdades sociales, favorecido por la recíproca transferencia de conocimientos en la cual los investigadores aprenden del conocimiento local y la comunidad adquiere habilidades para la realización de la investigación; 6) la incorporación de un proceso interactivo cíclico, en el cual todas las etapas del proceso de investigación se realimentan para la solución del problema; 7) la "traducción" de los hallazgos en un lenguaje simple y comprensible para todos los que comparten el conocimiento generado (Israel y col., 1998).

A pesar de que los logros presentan un abordaje por demás interesante, esta modalidad no resulta fácil de aplicar. La literatura referida a este tema tiene en cuenta los desafíos, las barreras y las tensiones que surgen de este tipo de trabajo. Entre ellos se citan: 1) la falta de confianza entre los involucrados, especialmente la desconfianza hacia los investigadores y de cómo van a devolver los resultados; 2) las inequidades existentes en la distribución del control y poder de los grupos participantes, basados en aspectos como el tiempo disponible y las diferencias en los niveles de educación formal; 3) los conflictos asociados a las diferentes perspectivas, valores, creencias y lenguajes que terminan en diferentes modalidades en la toma de decisiones y en la comprensión del problema; 4) la mayor dificultad en interpretar e integrar los datos provenientes de múltiples fuentes y 5) los conflictos provenientes de la asignación de fondos, en el tiempo que se insume en lograr las relaciones de confianza entre grupos y en la asignación de los legítimos representantes comunitarios (Israel y col., 1998).

En esta forma de investigación los grupos de trabajo deben, indefectiblemente, ser interdisciplinarios ya que la misma complejidad del problema a resolver requiere de habilidades distintas para poder conducir las investigaciones. Se requiere un proceso de integración a través de las disciplinas, en el cual la sinergia involucrada resulta en un proceso de conducción de la investigación, creativo e innovador. Este proceso incluye aspectos poco considerados, asociados al tipo de objetivos y a los valores que los sustentan en un esfuerzo por desarrollar estructuras abiertas, aptas para recibir nuevas propuestas, que nazcan de la participación colectiva creciente, fruto de una interacción diferente, más igualitaria, entre los especialistas y la comunidad (Rietti, 1999; 2000).

La situación asume características y potencialidades diferentes según se trate de países desarrollados o de países periféricos. Para el primer caso Gibbons señala, por ejemplo, que las nuevas tendencias en la producción de conocimiento cuestionan la centralidad que la universidad adquirió durante la modernidad. Unido el cambio epistemológico a la hegemonía que ejercen actualmente los intereses de la "política y los negocios", se empuja a la universidad hacia la búsqueda de nuevos objetivos, a una investigación orientada, a nuevos modos de financiación, o autofinanciación y vinculación a las que van unidas nuevas formas de dar cuenta de sus actividades. Su planteo señala que la universidad frente a esta situación, dependerá de la capacidad que tenga para responder a las nuevas funciones de vinculación que se le exigen, para no perder el monopolio en la producción del conocimiento (Gibbons y col., 1994).

Sin embargo, en las propuestas donde se fomenta la solución a los problemas de interés social a partir de la investigación basada en la participación comunitaria, las universidades adquieren un protagonismo central. Estas nuevas tendencias aparecen en los países avanzados, no suplantando las formas habituales, sino complementándolas; allí la capacidad para desarrollarse en cada contexto social dependerá de cómo las instituciones logren adaptarse. Los mismos desafíos y estímulos son planteados por Lynn (2000), sin embargo también muestra la dificultad de evaluar estas formas de investigación desde las actuales herramientas disponibles en la política científica predominante.

En América Latina las empresas trasnacionales instalaron numerosas filiales hacia fines de la década del 50. Esto aportó como novedad el objetivo de producir para el propio mercado interno, diferenciándose del modelo exportador de materias primas e importador de productos manufacturados que estaba vigente. Sin embargo, la histórica limitación de la estructura latinoamericana de Ciencia y Tecnología, vinculada a la misma tradición de ser países productores de materias primas e importadores de manufacturas, condicionó un pobre desarrollo industrial que se mantiene hasta el presente.

El modelo socio-económico seguido en décadas pasadas en Latinoamérica no pudo dar respuesta a la necesidad de generación interna de conocimiento científico-tecnológico que pudiese orientar una tecnología de fácil adaptación a los problemas locales, si bien existieron algunas excepciones en las áreas de salud y agricultura (Dagnino, 1998). Las políticas oficiales a partir de 1960 se propusieron como objetivo la construcción de sistemas

nacionales de CyT. En ese contexto hubo voces discordantes como la de Oscar Varsavsky², quien se inscribió dentro de una línea crítica que no concordó con los sectores científicos y académicos hegemónicos, planteando la necesidad de desarrollar un “estilo tecnológico” diferente. El científico era presentado por él como alguien que debía ser sensible a los problemas sociales. Su objetivo sería el de implementar una ciencia al servicio de las necesidades sociales y de la elaboración de un Proyecto Nacional en el cual la ciencia fuese utilizada para promover un verdadero cambio social. La denominación utilizada por él es “ciencia aplicada a los problemas nacionales”. Esta ciencia aplicada debería ser la que tuviera por objetivo fundamental el cambio del sistema social. (Varsavsky, 1974). Sin embargo, en la actualidad la masificación de la enseñanza universitaria, visible también en los países latinoamericanos, no tuvo el destino planteado por Oscar Varsavsky en los 60, ni por Gibbons en los 90, para los países desarrollados. La forma de la nueva producción es configurada por el valor de comercialización que hoy tiene el conocimiento. La lógica que la sustenta es, al decir de Varsavsky, “empresa –céntrica”. Otros autores se plantean actualmente si se podría reconstruir este paradigma de un modo de producción de conocimientos que pueda responder a las necesidades sociales, donde la producción científica está más sujeta a la construcción de los objetivos del Estado nacional, y por ende comunitarios, desde una lógica “pueblo-céntrica” (Pedragosa, 2001:10).

Las instituciones abocadas a la generación de conocimientos en la región no pueden hoy ignorar los problemas locales. Aunque hay más de 5400 instituciones que ofrecen educación postsecundaria en América Latina, sólo un poco más de 800 (15%) son universidades. Las que tienen incidencia en investigación y postgrado en los distintos países son aproximadamente la mitad. Los docentes del sistema de educación superior de la región en su mayoría tienen, como función principal, la docencia más o menos masificada. Un conjunto importante en términos cuantitativos es el de los docentes por horas, quienes trabajan en una variedad de universidades públicas o privadas, recientes o antiguas y conforman un universo heterogéneo. Estos docentes, que responden a la dinámica general de la masificación, pertenecen a un universo diferente del de la investigación científica (SeCyT UBA, 1997). Un diagnóstico somero de la situación latinoamericana revela que la desigualdad científica respecto de otras regiones es aún más marcada que la desigualdad económica, y que en el interior de la región subsisten también diferencias notables. En un vasto territorio de casi 20 millones de km², América Latina cuenta con apenas poco más de cien mil científicos y con una actividad de posibilidades y grados de eficacia variables, pero normalmente menores que los de los países industrializados (Vessuri, H.; 1998). Sin embargo las universidades de la región han continuado siendo las mayores ejecutoras de la investigación científica, financiada fundamentalmente por los gobiernos. En la Argentina el 70% de las publicaciones científicas registradas en el Science Citation Index son llevadas a cabo por docentes-investigadores de las universidades nacionales (Fernández Cirelli, A. y col.; 1996).

El fenómeno de la globalización puede llegar a traducirse en una disminución de la investigación científica y tecnológica en los países latinoamericanos, fundamentalmente la referida a problemáticas propias y relevantes de largo plazo, siendo reemplazada por desarrollos a corto plazo impuestos por el mercado (Vessuri, 1998). Estas necesidades de

2 Oscar Varsavsky (1917-1976) fue un especialista mundial en modelos matemáticos aplicados a las ciencias sociales, profundizando hacia sus últimos años, el estudio de la historia y de epistemología. Según los que conocieron mejor sus argumentos eran una especie de conciencia moral, sobre la ciencia y el desarrollo social.

vinculación han sido sobrevaloradas dentro de la universidad, asignándole un papel protagónico sobre el desarrollo tecnológico de las empresas. Muchas veces estas actitudes son consecuencia de la imitación de modalidades externas a nuestra realidad.

Por otra parte se observa una fragmentación de las funciones universitarias (docencia, investigación y extensión). La fragmentación de estas tres funciones en *loci* separados aporta más a una crisis que a una posible “modernización auténtica” de la universidad, en la cual la actividad académica no puede estar ajena a preparar a los estudiantes para enfrentar el hecho de intentar dar solución a problemas reales en sus futuras comunidades y espacios de desarrollo profesional. La posible solución a estos problemas reales lleva, en primera instancia, a ser reconocidos como tales para poder ser tratados en consecuencia, incluyendo la metodología científica del proceso de investigación y de la extensión. Una extensión que trascienda el asistencialismo y que realmente tenga como objetivo que el estudiante aprenda a establecer y mantener vínculos con la comunidad (Herrero, 2002:6-9).

Sin embargo, la sociedad visualiza cada vez más la institución universitaria pública como el lugar donde deben surgir propuestas concretas que apunten a solucionar la problemática del conjunto social en el que la universidad está inserta. Las experiencias de trabajo en esta modalidad (Calheiros, 2000; Israel y col.,1998; Lynn, 2000 y Hartmann, 2001) no hacen más que demostrar que en el ámbito de la solución de problemas comunitarios centrados en el ambiente y la salud, constituyen un enfoque lleno de posibilidades. Los ejemplos referidos con respecto a esta forma de investigar, principalmente por Calheiros (2000) y Hartmann (2001), muestran que cuando se desarrollan esos trabajos partiendo de la concepción de hacerlo con y para los usuarios de los conocimientos, lo que ocurre no es que necesariamente se generan nuevas áreas de conocimientos. Más bien lo que se logra, es alcanzar aquella “traducción” de la información científica que servirá para la creación de un lenguaje común que facilita la interacción ciencia- sociedad.

Sin embargo, y a pesar del surgimiento de diferentes instrumentos de gestión utilizados para promover la investigación, la formación de recursos humanos y la transferencia de conocimientos (Vaccarezza, 1994), estos nuevos desafíos aún no han sido del todo utilizados por las herramientas de la política científica aplicada en las universidades. Lamentablemente en los sistemas científicos actuales, los pares profesionales, las revistas especializadas y las propias autoridades institucionales, todavía no pueden valorar lo suficiente a aquellos investigadores que comienzan a trabajar con este tipo de metodologías (Lynn, 2000; Rietti, 1999b).

La comunidad en sí (la universidad, la gente, el sector productivo) deben poder decidir qué ciencia y qué tecnología quieren, porque eso afecta sustancialmente su propia vida. Para que esa elección sea realmente libre (o, al menos, todo lo libre que sea posible en este mundo global) es menester que la comunidad tenga acceso a los conocimientos y a las tecnologías disponibles. Para ello habrá que combatir las tendencias que se plantean en dos problemas: la privatización del saber y la falta de difusión y alfabetización científico- tecnológica. Las universidades, por su propia naturaleza, están llamadas a desempeñar un papel decisivo en la difusión de los conocimientos generados que puedan ser útiles a la sociedad.

El Aprendizaje-Servicio en la educación superior

Numerosas investigaciones han mostrado los consistentes impactos que el Aprendizaje-Servicio (A-S) produce tanto en el aprendizaje como en el desarrollo de competencias y actitudes en los estudiantes terciarios y universitarios (Eyler y Giles, 1999; Tapia, 2006; Furco, 2005). Desde una concepción integral de excelencia académica, en los últimos años se advierte en las instituciones de educación superior una mayor preocupación por la educación en valores y para la participación ciudadana de los jóvenes. Al conectar las prácticas solidarias con posibilidades de acción profesional que permitan cambios sociales a mediano y largo plazo, los proyectos de A-S pueden contribuir a superar una visión exclusivamente individualista de la propia profesión, y a formar graduados conocedores y comprometidos solidariamente con las necesidades de su comunidad, de su país y de la comunidad internacional. Lejos de preparar a los estudiantes sólo para un trabajo en particular, los prepara también para resolver los problemas de su comunidad. Les ofrece concretamente la posibilidad de explorar las interconexiones entre la teoría del aula y la práctica enfocada a necesidades comunitarias (Herrero, 2002:37).

Como ya fue expuesto, en las universidades la estructura de producción del conocimiento, por la lógica de la especialización, tiende a compartimentalizarse y aislarse de la realidad. Esa es una de las principales razones por las cuales el A-S es particularmente innovador en la educación superior, ya que contribuye a superar la brecha entre teoría y práctica que tantas veces los recientemente graduados y sus empleadores señalan como una de las falencias más serias de la enseñanza universitaria tradicional (Tapia, 2006).

La investigación y la acción solidaria en torno a “problemas” contribuyen no sólo a romper el aislamiento entre los compartimentos estancos disciplinares, sino que también permiten generar nuevas instancias de diálogo entre los especialistas que producen el conocimiento y sus usuarios en la realidad local. Esta metodología trata de romper con la cultura del trabajo aislado, llevándolo hacia la cultura del trabajo colectivo incorporando a su vez, la cultura del diálogo, no sólo dentro de la institución sino también hacia la comunidad. El tipo de reflexión pedagógica requiere que el docente piense sobre las conexiones específicas entre los objetivos de los cursos y del departamento en el cual se insertan, entre la misión de la universidad y las expectativas de la comunidad y entre los objetivos esperados del curso y las expectativas de los estudiantes. (Herrero, 2002:37)

Para analizar de que manera las prácticas de A-S desarrolladas en instituciones de educación superior aportan a generar una nueva forma de producción de conocimientos en problemáticas de interés para las comunidades involucradas, se seleccionaron algunos ejemplos basados en proyectos que han sido premiados en distintas instancias del Premio Presidencial de Prácticas Solidarias en Educación Superior (Programa de Educación Solidaria, Unidad de Programas Especiales, Ministerio de Educación de la República Argentina). Se analizaron 60 experiencias premiadas en los años 2004, 2006 y 2008, y se seleccionaron un total de 8 proyectos en las temáticas de agricultura y alimentos, medio ambiente, tecnología y salud, en los cuales se destacan las cuestiones que motivan este trabajo. Se presenta una síntesis del proyecto general y se enfatiza en las “externalidades” que surgen con el vínculo comunitario y que generaron experiencias de investigación con la comunidad (EDUSOL, 2006:64; 2007:13; 33, 61, 73 y 87; 2009:49 y 59).

Discusión: estudios de caso

Agricultura y alimentos

La **Universidad Nacional de Mar del Plata** (Buenos Aires) comenzó a fines del año 2001 un proyecto de agricultura urbana denominado Programa de autoproducción de alimentos (PAA) y plantas medicinales. La propuesta se concentró en los barrios de Mar del Plata y Balcarce más golpeados por la emergencia social. Entre los años 2003 y 2004 las producciones se fueron diversificando y dieron comienzo al desarrollo de granjas, producción de semillas hortícolas, viveros, producción de conejos, elaboración de conservas y otras. La innovación más interesante en el tema que nos ocupa surgió a partir del interés por las huertas de plantas medicinales, y en consecuencia nació un subprograma de “Jardines Saludables Agroecológicos” (huertas medicinales), que promueve iniciativas de capacitación sobre el uso de plantas para el cuidado de la salud, a partir del cual se desarrollan varios proyectos de investigación interdisciplinarios. Dicho Programa ha desarrollado una metodología de investigación-acción, que trabaja conjuntamente la dimensión educativa y de servicio y que ha permitido recuperar y validar saberes populares, como también difundir innovaciones tecnológicas y científicas en el contexto local. Se profundizó en la investigación sobre secado de aromáticas, hierbas medicinales y hortalizas y la elaboración de cosmética natural, esencias y productos medicinales (actualmente en etapa experimental). El trabajo de intervención en el medio permitió orientar la investigación con compromiso por las problemáticas de las comunidades y generar investigaciones a partir de datos obtenidos en las huertas, abarcando las dimensiones técnicas, económicas y socio-organizativa de la Agricultura Urbana Agroecológica.

La Universidad Nacional de Córdoba (Córdoba) inició en 1996 un proyecto orientado a la conservación, domesticación y mejoramiento de peperina, dentro del marco de la sustentabilidad de especies aromáticas nativas. Si bien en este caso, a diferencia del anterior, el proyecto surge a partir de prácticas de investigación, se avanzó en la implementación de un predio experimental demostrativo, un centro de procesado y un secadero que, mediante un control técnico, garantizan la calidad del tratamiento del recurso para su utilización económica. La vinculación con la comunidad, entre otros los recolectores, generó mayor interés convocando a cada vez más estudiantes a vincularse con actividades de investigación no sólo en peperina, sino también en otras especies aromáticas.

La situación de altos índices de desnutrición, asociados a la difícil situación socioeconómica de comunidades de la Puna, motivó a la Universidad Nacional de Jujuy (Jujuy) a comenzar una práctica de evaluación del estado nutricional de los pobladores en el año 1996. Comenzaron con encuestas y muestreos de los alimentos. Los datos confirmaron la ausencia en la dieta cotidiana de algunos productos autóctonos de alto valor nutritivo, situación que derivó (2006) en la investigación para la formulación de nuevos productos suplementados o enriquecidos para incrementar su valor nutricional. El proyecto permite que los estudiantes participen de grupos interdisciplinarios y les ofrece la oportunidad de realizar sus tesis de grado en el marco de un proyecto multidisciplinario donde optan por una variedad de temas científica y socialmente relevantes, que van desde la nutrición de poblaciones deprimidas a la producción de alimentos y desarrollo de productos suplementados o fortificados empleando materia prima regional.

La Universidad Nacional de La Plata (Buenos Aires) tuvo inquietudes similares respecto de los problemas nutricionales de niños en comunidades carenciadas. En el año 2003 se comenzó un proyecto orientado a mejorar la situación nutricional de niños que acuden a comedores comunitarios. Eligieron el kefir, bebida probiótica la cual ya era conocida por los docentes-investigadores responsables desde la investigación que venían realizando desde hacía unos años, como alternativa alimentaria económicamente viable y con impacto en inhibición de patógenos de diarreas. Los estudiantes participaron de todas las actividades de investigación que profundizaron en la multiplicación de los fermentos, microbiología, antropología de la alimentación, distribución del kefir y evaluación de la situación nutricional de aquellos niños que lo consumen respecto de los que no lo hacen.

Medio ambiente

En el año 1996 un grupo de docentes y estudiantes de la Universidad de Buenos Aires (Ciudad Autónoma de Buenos Aires) comenzó a realizar mapas de calidad de agua subterránea en diferentes localidades de la provincia de Buenos Aires. En una de ellas, la motivación de la comunidad los llevó a avanzar en la detección de las causas de la contaminación hallada. El proyecto se fue reconfigurando en uno de gestión del agua en áreas rurales con diversas líneas de investigación de las cuales participaron productores, alumnos y docentes de escuelas rurales, médicos y autoridades municipales. Durante más de 8 años se consolidaron trabajos de investigación de los cuales participaron los estudiantes universitarios con la comunidad en problemáticas asociadas al manejo de efluentes ganaderos, calidad de leche asociada a la calidad del agua, alternativas para disminuir el consumo de agua en establecimientos lecheros, monitoreo de la calidad del agua superficial y subterránea, construcción adecuada de perforaciones, instalación de un laboratorio de aguas en una escuela secundaria de la región y monitoreo de los efluentes del viejo basural municipal. Su tarea pudo proveer de gran cantidad de mapas de calidad de aguas, definiendo las cuestiones de manejo que hacen a su deterioro para diferentes zonas, realizando informes y capacitaciones para múltiples asociaciones de productores, formando a más de 200 productores y técnicos, y a más de 800 docentes y alumnos de escuelas rurales. Gracias a la investigación participativa se logró desarrollar un original modelo de regresión logística que permite cuantificar entre más de 25 factores de riesgo de contaminación de una perforación, a aquellos que mayor importancia e incidencia tienen en la región para cuantificar el grado de contaminación por nitratos y priorizar soluciones.

Tecnología

La leña es el combustible habitual en comunidades aisladas de diferentes zonas de la Argentina, en las cuales el acceso a fuentes de energía convencionales es prácticamente imposible. En muchas zonas la calidad de la leña presenta bajo rendimiento. La Universidad Nacional de Salta (Salta), motivada por su trayectoria en el desarrollo de fuentes de energía no convencional, comenzó una práctica de A-S en comunidades de la Puna para abastecerlas de calefones y cocinas solares. En los talleres comunitarios realizados surgió la necesidad de calentar el agua para el lavado de la ropa, especialmente por las condiciones climáticas extremas durante el invierno. Sin embargo las mujeres de la comunidad indicaron que en su cultura lavan la ropa juntas, en el manantial, dado que el tiempo que destinan a esa tarea es el que disponen como espacio social para el encuentro comunitario. Esta situación condujo a los estudiantes y docentes a investigar cuestiones antropológicas para el diseño de un lavadero comunitario que finalmente fue instalado y es utilizado en la comunidad.

Salud humana y animal

La tarea de “cirujero” predomina en barrios periféricos carenciados, donde el caballo es la herramienta fundamental de trabajo, empleado como tracción a sangre de los carros para la recolección de basura y otros desperdicios urbanos. Estos “caballos cartoneros” conviven sin control sanitario-epidemiológico ni tenencia responsable, en estrecha relación con sus dueños en el predio de las viviendas, conjuntamente con otros animales domésticos. La Universidad Nacional de Rosario (Santa Fe) comenzó una práctica pre-profesional de asistencia clínica a dichos caballos. Resultó ser una experiencia innovadora desde el punto de vista académico, puesto que reveló a estudiantes y docentes una problemática clínica no tradicional: la de los equinos en un contexto urbano de extrema pobreza. Además de constituir un espacio de práctica de la responsabilidad social institucional, se dio lugar a una actividad orientadora para la investigación aplicada en un área de trabajo no abordada. De hecho, a partir de la práctica solidaria se han presentado numerosas ponencias y trabajos de investigación en ámbitos locales y nacionales.

La hidatidosis es una enfermedad parasitaria de alta prevalencia en Argentina que produce quistes hidatídicos (que contienen líquido y larvas); en consecuencia constituye un serio problema de salud pública. Está asociada a ganadería extensiva, con condiciones socioeconómicas e infraestructura sanitaria deficientes y con la ausencia de educación sanitaria. En el año 1999, los estudiantes del Instituto de Enseñanza Superior San Miguel (Tucumán) participaron de un congreso sobre hidatidosis en el cual se sensibilizaron ante el alto porcentaje de personas infectadas registradas en una localidad cercana. En el año 2000 iniciaron un proyecto de A-S para realizar actividades diagnósticas y de investigación en terreno. El establecimiento de vínculos de confianza con la comunidad contribuyó a concientizar a la población acerca de algunas medidas higiénicas básicas de prevención contra la hidatidosis y a generar nuevas investigaciones para los problemas comunitarios. Por ejemplo, en 2006 el grupo identificó el abastecimiento de agua potable como uno de los factores de riesgo más problemáticos ya que la mayor parte de la población se sigue abasteciendo de agua de ríos, arroyos y acequias contaminadas. El grupo se planteó como objetivo diseñar un dispositivo de potabilización de agua que pueda ser utilizado en estas zonas de extrema pobreza. La investigación permitió desarrollar una “Pequeña Planta Potabilizadora” que se construyó con bidones de agua de 20 litros y elementos simples como malla metálica, manguera y filtros de arena y grava. Entre otros logros, seguramente el impacto más importante que se ha registrado es que hace cuatro años que no se verifican nuevos casos de hidatidosis en la localidad.

Conclusiones

La especialización es la consecuencia de la producción de la investigación y del conocimiento dentro de la lógica disciplinar, que lleva a mayor especialización lo cual impide dar respuesta a problemas complejos. La interacción con la comunidad presenta la necesidad de solucionar problemas que requieren de conocimientos que demandan de la combinación de disciplinas y conllevan a nuevas formas de producción de conocimientos.

El aprendizaje-servicio en la educación superior privilegia la activa participación en la vida de la comunidad permitiendo a los estudiantes y docentes el contacto con los problemas que necesitan ser resueltos. En los ejemplos referidos se puede observar como cada

proyecto, promovido o no desde una inquietud de investigación, ha generado propuestas de solución a problemas de interés comunitario. Estas formas de desarrollar los conocimientos se complementan con la posibilidad de encarar una propuesta pedagógica integral desde la concepción del Aprendizaje–Servicio, en la cual la generación de conocimiento se integra con la participación de los estudiantes en actividades solidarias, que además de atender las necesidades de la comunidad, mejoran la calidad del aprendizaje académico y la formación personal en valores para la participación ciudadana responsable.

Las funciones de la Universidad, realizadas desde el trabajo disciplinario tradicional, conducen a una fragmentación excesiva que distorsiona el problema. A partir del análisis de las prácticas de A-S presentadas podemos ver que la posibilidad de generar actividades que involucren las tres funciones fundamentales (docencia, investigación y extensión) nos aportan más logros que dificultades. Ese abordaje requiere del manejo de una perspectiva multidimensional, holística e integral, en la cual el objetivo central sea la resolución del “problema” y, a partir de allí, se incremente la capacidad de trabajar con todos los actores sociales del proceso en cuestión. En esta nueva visión, la producción de conocimientos ya no podrá ser una función exclusiva de la política científica ejecutada por planificadores y administradores de la investigación universitaria. Este cambio, y para que pueda ser útil para la comunidad científica y la sociedad en general, debe concebirse en conjunto con la política académica, a fin de generar una unión con la formación de recursos humanos a partir de la docencia. En este camino se podrán tener en cuenta las tres funciones elementales de la Universidad: la investigación, la extensión y la docencia.

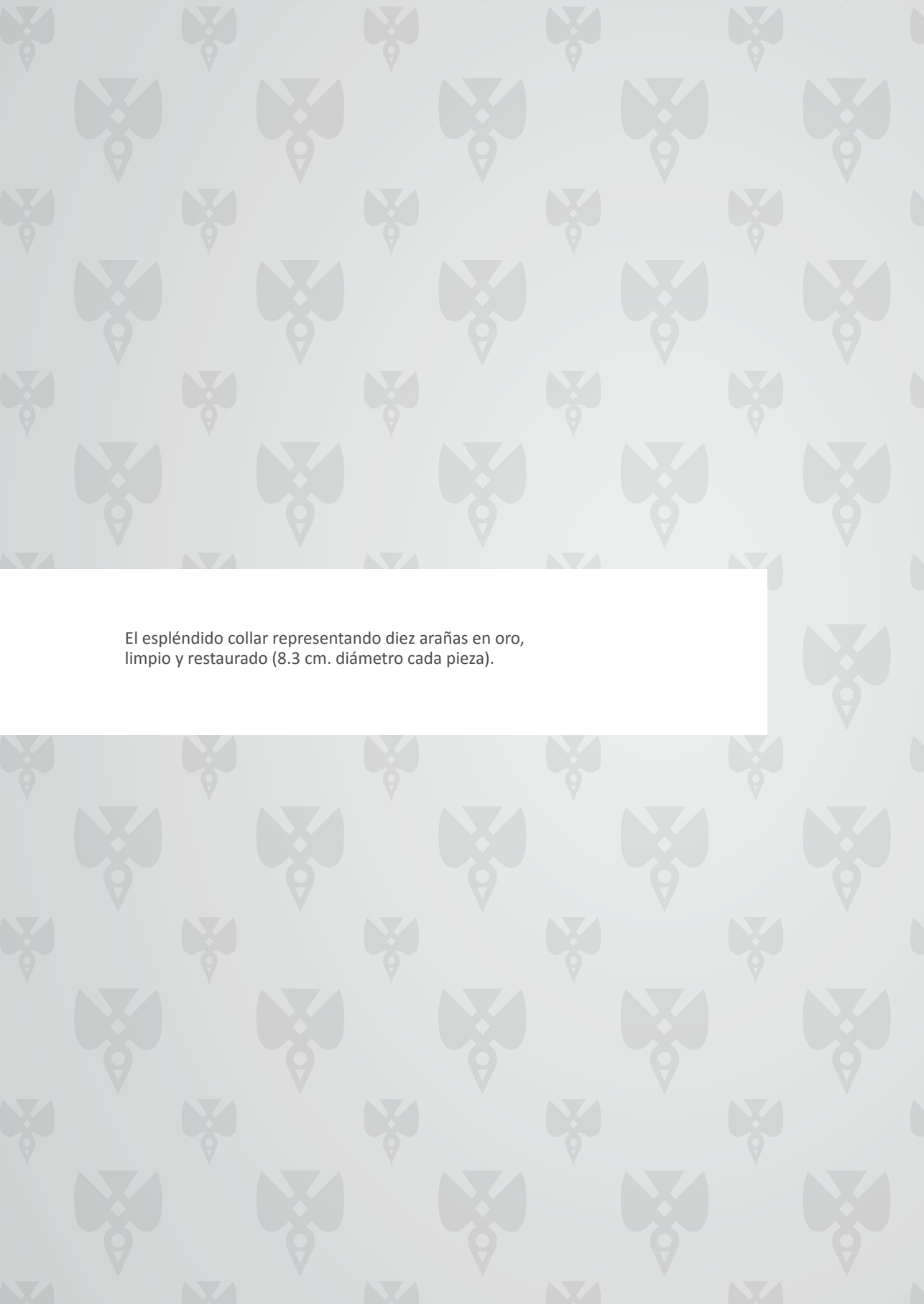
Referencias Bibliográficas

- Calheiros, D.; Seild, A; Ferreira, C (2000). Participatory research methods in environmental science: local and scientific knowledge of a limnological phenomenon in the Pantanal wetland of Brazil. *Journal of Applied Ecology*, 37, 684-696.
- Dagnino, R. (1998). Innovación y Desarrollo: Un desafío para América Latina. *Revista Redes*. Número especial, Marzo de 1998, 107-153. Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- EDUSOL (2006) Programa Nacional de Educación Solidaria. Experiencias ganadoras del premio Presidencial “Prácticas educativas en Educación Superior” 2004. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, p.71
- EDUSOL (2007) Programa Nacional de Educación Solidaria. Experiencias ganadoras del premio Presidencial “Prácticas educativas en Educación Superior” 2006. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, p.88
- EDUSOL (2009) Programa Nacional de Educación Solidaria. Experiencias ganadoras del premio Presidencial “Prácticas educativas en Educación Superior” 2008. Ministerio de Educación, p.88
- Eyler, J. y Giles, D. (1999) *Where’s the learning in service-learning?* San Francisco: Jossey-Bass Publishers

- Fernández Cirelli, A. (1996) Planning and management, Ejemplo de caso: La Universidad de Buenos Aires, En Malcolm Carpenter (Eds.) *The Management of Research in Universities*, CRE-COLUMBUS-UNESCO.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Furco, A. (2005) Impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio. En: Programa Nacional Educación Solidaria. Unidad de programas especiales. *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, (pp. 19-26) Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Gibbons, M.; Limoges, C.; Nowotny, H.; Schwartzman, S.; Scott, P.; Trow, M. (1994). *The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies*. London: SAGE Pub.
- Hartmann, H. (2001). Stakeholder driven research in a hydroclimatic context. Trabajo de tesis doctoral en Hidrología realizada en el Department of Hydrology and Water Resources, University of Arizona (USA), pp. 250. Inédito, Comunicación personal
- Herrero, M. A. (2002). El "problema del agua". Un desafío para incorporar nuevas herramientas pedagógicas al aula Universitaria. Trabajo de Tesina para acceder a la especialidad en docencia universitaria. Facultad de Ciencias Veterinarias. Universidad de Buenos Aires, agosto 2002. 112 p. [On line]. Disponible: http://www.fvet.uba.ar/rectorado/postgrado/tesina_poster_herrero.pdf
- Herrero, M. A. 2003. La Universidad y la producción de conocimientos para "problemas". Trabajo de tesis de Maestría en Política y Gestión de Ciencia y Tecnología. Centro de Estudios Avanzados. Universidad de Buenos Aires, marzo de 2003. 220 p. Inédito.
- Israel, B.; Schultz, A.; Parker, E.; Becker, A. (1998). Review of community-based research: Assesing partnership Approaches to improve Public Health. *Annual Rev. Public Health*, 19, 173-202.
- Karlqvist, A. (1999). Going beyond disciplines, the meaning of interdisciplinary. *Policy Sciences*. 32, 379-383.
- Lynn, F. (2000). Community–Scientist Collaboration in environmental Research. *American Behavioral Scientist*. 44, 648-662.
- OCDE (1991). *Choosing priorities in Science and Technology Report*. Paris: OCDE, Pedragosa, María A. (2001). Acerca de la nueva producción de conocimiento. Comentarios y reflexiones. *Boletín del Instituto de Investigaciones Educativas*. 2001, 25-35. Argentina: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Puiggrós, A. (1993). *Universidad, proyecto generacional y el imaginario pedagógico*. Buenos Aires: Paidós

- Riatti, S. (1999). ¿Metodología o epistemología? En Riatti, S.; Malvarez, A.I. y Madrazzo, C. (Eds.) El programa de Evaluación Ambiental Regional (1977-1981): Un balance de la Experiencia, presentado en el Seminario "La investigación Interdisciplinaria en las reservas de Biosfera" Comité del Mar Argentino SRNDYS SSOA/UNESCO, Octubre 1999, Buenos Aires, Argentina.
- Riatti, S. (1999)(b). Políticas de Ciencia, Tecnología y Educación para la democratización del conocimiento: La perspectiva desde una política para la ciencia y el desarrollo educativo. Jornadas "Educación permanente: Ciencia y Tecnología para TODOS", Asociación Mutual Ciencia para Todos, Buenos Aires, octubre 1999, 5. p.
- Riatti, S. (2000). Rol de la implementación de una política académica y científico tecnológica de las universidades, en el marco de la integración regional. En SeCyT UBA (Eds.) Informe de Evaluación de las actividades científicas y Tecnológicas de la Universidad de Buenos Aires. (pp.25-32). Buenos Aires: SECyT.
- SeCyT UBA (1997) Desarrollo científico-tecnológico y vinculación con el sector socio económico: Actividades 1994-1995. Buenos Aires: EUDEBA
- Tapia, M. N. (2006). Aprendizaje y servicio solidario en las instituciones educativas y las organizaciones juveniles. Buenos Aires: Ciudad Nueva
- Vaccarezza, L. (1994). Los problemas de la innovación en la gestión de la ciencia en la universidad: los programas especiales de investigación de la UBA. Revista Redes, 1 (2), 107-128, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- Varsavsky, O. (1982). Estilos tecnológicos. Propuestas para la selección de tecnologías bajo racionalidad socialista. En A. E. Calcagno y P. Sáinz (Eds). Obras escogidas. Buenos Aires: CEAL.
- Vessuri, H. (1998) La investigación y desarrollo (I+D) en las Universidades de América latina. Caracas, Venezuela: Fondo Editorial FINTEC.





El espléndido collar representando diez arañas en oro,
limpio y restaurado (8.3 cm. diámetro cada pieza).

ORGANIZACIONES SOCIALES Y APRENDIZAJE-SERVICIO

Roser Batlle (*)

Resumen

Aunque las organizaciones sociales centradas alrededor de una causa son, en sí mismas, auténticas escuelas de ciudadanía activa, la finalidad formativa individual casi nunca es para estas asociaciones un objetivo explícito o, por lo menos, prioritario.

Sin embargo, cuando el servicio a la comunidad se vive también como una oportunidad de aprendizaje, entre otras cosas aumenta el sentimiento de reciprocidad: nos sentimos agradecidos por todo lo que recibimos cuando damos. Es decir, nos vacunamos contra el veneno del paternalismo.

Ésta es la feliz combinación del aprendizaje-servicio: una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, en el cual los participantes se forman al implicarse en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo.

(*) *Licenciada en Pedagogía, especializada en aprendizaje - servicio, educación en el tiempo libre, educación en valores y para la ciudadanía. Autora o coautora de diversas publicaciones; entre ellas, Aprendizaje - Servicio. Educación para la ciudadanía; Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y Compromiso Cívico y tres libros de texto de Educación para la Ciudadanía. Emprendedora Social de Ashoka para difundir y promover el aprendizaje - servicio en España.*

El aprendizaje-servicio resuelve, pues, la fragmentación entre la experiencia práctica de servicio a la comunidad y la formación en conocimientos, habilidades y actitudes.

En la educación no formal proporcionada por las organizaciones sociales, la disyuntiva de aprender y servir versus jugar y divertirse es falsa. En el espacio educativo del tiempo libre es posible y necesario vivir experiencias diversas, en las que todos los elementos (aprendizaje, servicio, juego, diversión, individuo, colectividad, esfuerzo, contemplación...) se mezclan y combinan, y también se desarrollan de manera específica.

El aprendizaje-servicio es, pues, una oportunidad educativa posible y deseable en el tiempo libre de niños, jóvenes y adultos, una dimensión más de la educación no formal.

Palabras clave:

Aprendizaje-servicio, organizaciones sociales, educación no formal, educación en el tiempo libre.

Abstract¹

Though social organizations centered on a cause are authentic schools of active citizenship, the individual formative end is rarely an explicit goal, or a priority, for these organizations.

However, when community service is also done as a learning opportunity, among other things it increases the sense of reciprocity: we feel thankful for everything we receive when we give. In other words, we are vaccinated against the poison of paternalism.

This is the pleasant combination of service-learning: an educational proposal that combines community service and learning in a well articulated project, where the participants grow while being involved in real community necessities with the goal of improving it.

Service-learning resolves the fragmentation between the practical experience of community service and the development of knowledge, abilities, and attitudes.

In informal education provided by social organizations, the separation made between learning and serving versus playing and having fun is false. In the educational space of leisure time it is possible and necessary to have diverse experiences, where every element (learning, service, fun, individual, community, effort, contemplation...) are mixed and combined, and also developed in a specific manner.

Service-learning is, thus, a possible and desirable educational opportunity in the leisure time of children, youths, and adults; another dimension to informal education.

¹ Translation by Eduardo Rodríguez

Keywords:

Service-learning, social organizations, informal education, education in leisure time.

1. Aprender haciendo un servicio a la comunidad

Esteban, fotógrafo free-lance de profesión, lo comentaba hace unos días. ¿Sabes? En el trato con la gente que tengo en mi trabajo se nota un montón quién ha pasado por las asociaciones y quién no. Tardo pocos minutos en averiguarlo. Yo antes no era consciente de ello, pero ahora valoro mucho más el tiempo que estuve comprometido con mi asociación... Te vuelves mejor persona.

Como Esteban, muchísimos testimonios confirman una evidencia: en las asociaciones, en el trabajo voluntario, en un proyecto de servicio a la comunidad... se aprende un montón. Tanto, que luego se nota, deja huella a lo largo de la vida.

Sin embargo, la finalidad formativa individual casi nunca es objetivo explícito de las organizaciones sociales centradas alrededor de una causa o de un proyecto. Quienes participan, obviamente deben formarse para ello, pero se trata de una formación funcional, que acompaña la causa como circunstancia o condición de calidad del proyecto.

Durante bastante tiempo, una férrea moral espartana nos ha hecho desconfiar de todo provecho personal derivado de la implicación en un servicio a la comunidad, porque si te comprometías en una organización social deberías hacerlo por la causa, y no pensando en lo que podías ganar con ello, aunque el beneficio fuera moral. Casi parecía interesado y feo planteárselo.

Pero la realidad es tozuda y la evidencia espectacular. En la experiencia asociativa, las personas descubrimos conocimientos, practicamos habilidades y profundizamos actitudes y valores, y estos aprendizajes son útiles para otras experiencias vitales.

Si esto es así de simple y se consigue sin siquiera proponérselo... ¿qué pasaría si, en lugar de ser implícito, la formación individual fuera un valor explícito? ¿Y si los miembros de una organización también nos propusiéramos aprender, también planificaríamos nuestros aprendizajes y también valoráramos este nivel de resultados? ¿Podría resolverse la fragmentación actual entre la experiencia práctica de servicio a la comunidad y la formación en conocimientos, habilidades y actitudes?

Si otorgáramos mayor valor a todo lo que se aprende cuando uno se compromete con el entorno, entre otras cosas, pasarían tres bastante interesantes: el servicio a la comunidad ganaría calidad; nuestra formación sería más sólida que la estrictamente académica y, aumentaría el sentimiento de reciprocidad: sentirnos agradecidos por todo lo que recibimos cuando damos. Es decir, nos vacunaríamos contra el veneno del paternalismo.

A esto se le llama aprendizaje-servicio, y las organizaciones sociales cuya finalidad es, precisamente, prestar un servicio a la comunidad, pueden contribuir a recuperar el sentido social de la educación: ésta debe servir para mejorar la sociedad y no solo para mejorar el currículum individual.

2. Más allá del voluntariado

Las organizaciones sociales pueden y deben actuar como agentes educadores potentes, desarrollando estrategias educativas propias y, al tiempo, coordinadas con la educación formal. Pueden, por tanto, ofrecer a niños y jóvenes oportunidades de aprendizaje-servicio. Vamos a partir de una definición esclarecedora²:

El aprendizaje-servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, en el cual los participantes se forman al implicarse en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo.

El aprendizaje-servicio es, pues, una metodología orientada a la educación para la ciudadanía, inspirada en las pedagogías activas y compatible con otras estrategias educativas. No pretende ser la panacea de nada, ni la solución globalizadora a todos los retos educativos actuales.

No hay que olvidar que otros métodos tales como los trabajos de campo, los centros de interés, las dinámicas de grupo, el juego libre, las actividades de expresión, el trabajo cooperativo, incluso los proyectos de grupo exentos de dimensión comunitaria, son también recursos educativos absolutamente válidos y además complementarios entre sí.

De hecho, actualmente es difícil apostar por un método educativo único y autosuficiente para todas las situaciones, grupos y etapas evolutivas. La multiplicidad de retos, circunstancias, grupos culturales, exige más flexibilidad y modestia que nunca.

Ciertamente, no nos imaginamos una oferta educativa basada sólo en proyectos de aprendizaje-servicio, pero creemos que éstos deberían constituir una oportunidad educativa en algún momento del proceso educativo, en tanto que ciudadanos, de nuestros niños, niñas y adolescentes.

Por otro lado, el aprendizaje-servicio no representa una novedad absoluta, sino una combinación original de dos elementos conocidos: el aprendizaje basado en la experiencia y el servicio a la comunidad. La novedad está en el entramado de ambos elementos, no en cada uno de ellos, sobradamente conocidos en educación formal y no formal.

Las organizaciones sociales acostumbran a desarrollar programas o propuestas de voluntariado como oferta específica de participación y compromiso social. Una asociación ambiental, por ejemplo, suele impulsar campañas de conservación del patrimonio natural, de defensa de zonas amenazadas, de acciones de reforestación, protección de la fauna o flora, etcétera.

Para este cometido, la entidad frecuentemente busca voluntarios que se comprometan o bien, busca sensibilizar e implicar a la infancia y adolescencia en escuelas e institutos como medida preventiva de cara a frenar la degradación del entorno y promover una conciencia crítica.

² Definición aportada por el Centre Promotor d'Aprenentatge-Servei a Catalunya.

Estas estrategias, sin embargo, se implementan con frecuencia de manera fragmentada: la parte de ensuciarse las manos, por un lado y la parte de informarse, comprender, reflexionar, aprender... por otro.

Lo que resuelve la metodología de aprendizaje-servicio es, justamente, la fragmentación entre la experiencia práctica de servicio a la comunidad (en este caso, las acciones a favor del medio natural) y la formación en conocimientos, habilidades y actitudes (en este caso, toda la batería de aprendizajes derivados del compromiso en esa acción de servicio).

La gran revelación, en forma de experiencia vivida, del aprendizaje-servicio es que “aprender, sirve” y “servir, enseña”³. La acción de servicio no tiene porqué ser un añadido solidario o bien intencionado al final o al principio de un proceso de aprendizaje, sino que, estrechamente vinculada a éste, ambos aspectos salen ganando.

Por tanto, el aprendizaje-servicio, si bien tiene muchos puntos en contacto con el voluntariado, no es exactamente lo mismo: en el voluntariado el objetivo prioritario es la acción altruista o solidaria al servicio de una causa. En el aprendizaje-servicio los objetivos prioritarios son dos, y ambos igualmente importantes: la acción altruista o solidaria, y el proceso de aprendizaje que ésta comporta.

3. Asociacionismo y aprendizaje-servicio

En sí mismas, pues, la mayoría de las ONG y asociaciones sin finalidad de lucro (entidades sociales, educativas, asistenciales, ambientales, de ayuda mutua, culturales...) comportan un proyecto de servicio a la comunidad y un proceso de aprendizaje por parte de los miembros activos de la asociación, que suele centrarse en los valores de ésta y las habilidades y competencias para desarrollar las tareas del servicio.

Las asociaciones suelen ser, además, “nodrizas” de otros proyectos. Es frecuente que de un proyecto asociativo nazcan muchos más, repercutiendo y multiplicando el efecto en la comunidad. Por tanto, aun cuando en una asociación no existiera conciencia de “aprendizaje-servicio” o bien no se planteara trabajar en esta línea, ya lo estaría haciendo, puesto que no podría realizar su finalidad social o de servicio a la comunidad sin significativos esfuerzos en la formación por parte de los asociados.

En el marco asociativo no es posible realizar un servicio sin aprender nada. Como mucho, puede pasar que el aprendizaje sea poco consciente, poco sistemático o, por lo menos, no prioritario. Para comprobarlo, sólo hace falta preguntar, a las personas que vivieron una experiencia asociativa, qué aprendieron de ella. Frecuentemente el tiempo transcurrido hace emerger a un nivel consciente aquello que, mientras se vivía, permanecía oculto. Uno de los valores estratégicos del aprendizaje-servicio es que permite evidenciar el valor formativo del asociacionismo.

¿Por qué podría una organización social ofrecer oportunidades de aprendizaje-servicio?

Puesto que cualquier asociación de carácter social ya constituye en sí misma una

³ *Tapia, M.N. (2001).*

experiencia implícita de aprendizaje-servicio para sus miembros, ¿por qué sería interesante que se planteara formalmente emprender proyectos educativos de aprendizaje-servicio dirigidos a la infancia y la adolescencia? Citaríamos unas cuantas razones⁴:

- porque realmente los chicos y chicas pueden ofrecer un servicio valioso y necesario a la organización.
- porque la formación de los chicos y chicas en los valores y la causa de la organización puede ser para ésta un fin en sí mismo.
- porque un proyecto de aprendizaje-servicio puede aportar mayor visibilidad social a la organización y a su causa.
- porque participar en un proyecto de este tipo puede favorecer que más adelante los chicos y chicas se comprometan como voluntarios de la organización.
- porque establecer vínculos con la escuela u otras entidades del territorio es una manera de fortalecer la propia organización.
- porque un proyecto de aprendizaje-servicio incluso puede ayudar a conseguir recursos materiales y económicos.

4. Educación no formal y aprendizaje-servicio

Dentro del abanico de las organizaciones sociales o asociaciones, las entidades de educación no formal, ofrecen educación fuera del marco de la escuela y, a priori, podrían ser las más predisuestas a proporcionar experiencias de aprendizaje-servicio a niños y jóvenes.

Sin embargo, esto no es siempre así. A veces se llega a cuestionar que deban asumir esta función, básicamente por dos falsas razones:

- por su identidad no formal, en rigor, menos vinculada a lo que corrientemente se entiende como aprendizaje.
- por su incidencia en el tiempo libre, concepto que incluso pudiera parecer antagónico a la idea de servicio.

Desde esta perspectiva, una iniciativa educativa en el tiempo libre para niños y adolescentes, que ofreciera oportunidades de aprendizaje-servicio podría parecer inadecuada.

De hecho, algunos sectores manifiestan reticencias a reconocer y celebrar un papel proactivo de las entidades de educación no formal. Cuando se considera que la principal misión del tiempo libre es la compensación del estrés, se espera que sobre todo sea un tiempo de máxima libertad e individualización para la persona, ya que no queda claro que estas dimensiones sean posibles en otros tiempos.

Ahora bien, aunque esta aspiración puede ser legítima y razonable, resulta que el terreno educativo de los niños y jóvenes se suele enredar con algunas confusiones, “ilusio-nismos” o contradicciones.

La ilusión prioritaria de satisfacer los deseos espontáneos individuales

⁴ Cairn, R. (2003).

Que en su tiempo de ocio los niños y niñas escojan lo que deseen. Sin duda alguna, uno de los valores más significativos del tiempo libre es que los niños y adolescentes puedan hacer lo que les agrada, desarrollar simplemente sus ilusiones... Sin embargo, para escoger hay que tener repertorio, contar con estímulos diversos, hay que poder ser receptivo y sensible al entorno.

De lo contrario, las opciones no son más que una repetición de la rutina, una consagración de lo que ya está establecido. Sin estímulos complementarios a sus deseos inmediatos, los niños y niñas podrían “no escoger nunca” actividades renovadoras, que exigieran un poco de esfuerzo, que tuvieran que compartir con compañeros “diversos” (por ejemplo, de otras culturas o con otras capacidades)...

La ilusión de no tener obligaciones

Que en su tiempo libre los niños y jóvenes no se llenen de obligaciones. ¡Bastantes compromisos tienen en la escuela...sólo les falta sentirse atados también cuando podrían sentirse libres! Con estos argumentos, se ignora que la simple relación entre las personas comporta esfuerzo y compromiso. Libremente escogidos, pero compromisos al fin y al cabo.

Además, también los proyectos individuales nos crean retos y obligaciones: en el mundo real, nada llueve del cielo. De hecho, tener ideas, proyectos, ser autónomo... es una gran incomodidad porque implica luchar para conseguir algo. Y luchar es una lata.

Lo más cómodo es no hacer nada, no plantearse nada, no asumir responsabilidades ni buscarse obligaciones. El único tiempo libre que nos permitiría disfrutar de “cero obligaciones” sería el tiempo libre con “cero amistades” y “cero proyectos”... ¿quién puede creer que esto es deseable?

Por todo ello, en la educación no formal, la disyuntiva de aprender y servir versus jugar y divertirse es falsa. En el espacio educativo del tiempo libre es posible y necesario vivir experiencias diversas, en las que todos los elementos (aprendizaje, servicio, juego, diversión, individuo, colectividad, esfuerzo, contemplación...) se mezclan y combinan, y también se desarrollan de manera específica.

El aprendizaje-servicio es, pues, una oportunidad educativa posible y deseable en el tiempo libre de niños, jóvenes y adultos, una dimensión más de la educación no formal.

5. Fortalezas y debilidades

Ciertamente, las organizaciones sociales disfrutan de una posición privilegiada para emprender proyectos de Aprendizaje-servicio...o mejor diríamos, para mejorarlos y profundizar en ellos, puesto que ya los están llevando a cabo, aun de manera poco sistemática.

Sin embargo, también se encuentran con algunas dificultades específicas. Vamos a repasar ambos factores.

Las fortalezas

Algunos de los principales factores internos y de las circunstancias externas que facilitan el despliegue del aprendizaje-servicio en las entidades, son:

- La flexibilidad y diversificación de las modalidades de intervención, aspectos que multiplican las posibilidades de actuación.
- La escasa burocratización, que facilita la toma de decisiones y la actuación en medio abierto, cosa mucho más complicada por parte de la escuela.
- La identificación de estas entidades con el territorio, lo cual convierte el hecho de aportar algo a la comunidad en una finalidad institucional inexcusable.
- La creciente consideración pública hacia estas entidades, que puede reforzar la confianza hacia ellas y la aceptación social de sus actuaciones.

Las debilidades

Entre los factores internos y las circunstancias externas que obstaculizan el despliegue del aprendizaje-servicio en las entidades, destacaríamos:

La inestabilidad de los equipos, que compromete la calidad de los proyectos y la continuidad de los mismos.

- La insuficiente formación de los responsables asociativos, a veces en aspectos de educación y otras veces en la propia especialización.
- La precariedad económica, que también amenaza la continuidad de los proyectos, así como su calidad.
- Los vicios resistencialistas y endogámicos de muchas asociaciones, que frenan el necesario trabajo en red o la relación positiva con las administraciones públicas.
- La frecuente ausencia de cooperación educativa de las organizaciones sociales con la escuela y el mundo de la educación formal.
- La mentalidad dominante de cliente por parte de muchas familias e instituciones, que puede entrar en conflicto, precisamente, con la dimensión de servicio.

6. Aprendizaje-servicio y trabajo en red

La heterogeneidad característica de las organizaciones sociales convierte en prácticamente imposible determinar una clasificación de modalidades en los proyectos de aprendizaje-servicio que pueden impulsar: existen tantos tipos de proyectos como temáticas, campos de actuación, franjas de edad de los chicos y chicas implicados, envergadura y duración del proyecto.

Una organización social o entidad de educación no formal puede emprender infinidad de proyectos de aprendizaje-servicio con y sin la escuela y, en ambos casos, sola o en compañía de otras asociaciones.

Proyectos independientes de la escuela

Muchos proyectos educativos impulsados por organizaciones sociales se desarrollan con poca o ninguna conexión con la escuela. La tendencia dominante hasta el momento ha

sido considerar la escuela como institución autosuficiente que “no necesitaba” para nada ninguna complicidad particular del entorno a excepción de las familias de los alumnos.

Pero, por otro lado, también la tendencia en el mundo asociativo y de la educación no formal ha sido funcionar en paralelo o de espaldas a la escuela, incluso a veces en conflicto con ella. En cualquier caso, no existen muchos precedentes de cooperación y los proyectos de servicio a la comunidad no son una excepción.

Existen algunas razones y situaciones que explican por qué es tan difícil a veces la cooperación entre escuela y organizaciones sociales:

- Diferentes prioridades: en primer lugar, lo que para muchas organizaciones sociales es su razón de ser -el servicio a la comunidad- para la escuela es sólo una posibilidad de aplicación educativamente interesante que se realiza en medio abierto y que debe compatibilizarse con obligaciones académicas todavía poco flexibles, a las cuales el profesorado debe dedicar grandes cantidades de tiempo y esfuerzo. Para ser justos, hay que admitir que si todos los proyectos tuvieran que emprenderse en colaboración con la escuela probablemente muchos ni siquiera despegarían.
- Diferentes horarios: en segundo lugar, el espacio del asociacionismo y tiempo libre infantil y juvenil (por las tardes después de las clases, los fines de semana, las vacaciones...) coincide con momentos en que o bien la escuela está cerrada o bien los profesores no están presentes. Esto sin duda dificulta un poco el compartir proyectos entre ambas instituciones.
- Valoración de la divergencia: finalmente, muchos profesores defienden que las entidades de educación no formal deben ofrecer, precisamente, actividades y recursos bien diferentes de la escuela, incluso que no tengan nada que ver, a fin de que los alumnos se sientan en un ambiente distinto y estimulante por el hecho de no ser escolar.

Ahora bien, aun así, la coordinación sería el mínimo nivel deseable de interrelación entre la escuela y la entidad emprendedora de un proyecto independiente de aprendizaje-servicio, y podría consistir en:

- 1.- Información: que la entidad informe del proyecto a la escuela o instituto, de una manera un poco más profunda que la que se consigue a través de un folleto o de un cartel.
- 2.- Reconocimiento: que la entidad busque un cierto visto bueno o legitimación educativa del proyecto por parte de la escuela, aunque ésta no participe activamente en él.
- 3.- Promoción: que el profesorado, juzgando interesante el proyecto, lo promueva entre el alumnado y las familias, para que el máximo de estudiantes participen en él.
- 4.- Conexión: que el profesorado, interesado y dispuesto a promover el proyecto, aunque no participe directamente en él, establezca alguna pequeña conexión con el mismo, como por ejemplo, pedir a los alumnos algún trabajo escrito posterior sobre el servicio realizado, alguna colaboración para la revista de la escuela, etc.

Proyectos vinculados a la escuela

Por complicada que a veces parezca la tarea, las organizaciones sociales no deberían abandonar la ilusión de cooperar con la escuela sin antes haberlo intentado. La necesidad de trabajar en red en un territorio, de sumar esfuerzos para la cohesión social y la calidad educativa justifican de sobras invertir esfuerzos en cambiar la tendencia a actuar aisladamente.

Para emprender conjuntamente proyectos de aprendizaje-servicio la organización social necesita conocer un poco mejor las prioridades educativas del profesorado hacia los alumnos así como los contenidos académicos más necesitados de aplicación práctica. Por su parte, el profesorado puede estar interesado en emprender un proyecto en colaboración con una asociación por diferentes razones o intereses:

- Por la temática concreta del servicio: la organización social puede proporcionar un servicio que encaja muy bien con determinados contenidos curriculares difíciles de aplicar en el aula. Por ejemplo, la asociación ambientalista del barrio ofrece a los jóvenes la posibilidad de plantar árboles en el lecho del río, y este proyecto favorece la adquisición de los conocimientos sobre medio ambiente que están en el programa académico del curso.
 - Por el refuerzo genérico de actitudes o valores: la organización social puede proporcionar un servicio interesante a los ojos del profesorado porque favorece actitudes o habilidades de los alumnos en las cuales no andan muy sobrados, más allá de la temática concreta del servicio. Por ejemplo, el centro de tiempo libre monta un grupo de teatro para actuar con público en riesgo de soledad (residencias, hospitales...) y este proyecto promueve la expresión y la comunicación, la constancia o la disciplina entre chicos y chicas con especiales dificultades en estos aspectos.
- Proyectos con otras asociaciones

Tanto si la organización social actúa en colaboración con la escuela como si no, la mayoría de las veces va a necesitar trabajar por lo menos con otras asociaciones o instituciones públicas. En el caso de los campos de trabajo sobre medio ambiente, lo normal es acordar el tipo de trabajo con los gestores responsables del espacio natural, que suele ser una administración pública. Si se trata de un servicio de tipo social o asistencial, habrá que ponerse de acuerdo con el hospital, residencia o institución que lo promueve.

Prácticamente no existen ya espacios -ni tampoco sería deseable- donde una entidad de educación no formal pueda trabajar aisladamente inventándose servicios sin contar con nadie más. Lo que sí puede haber son niveles diversos de trabajo en red, desde el nivel más "light" en el que predominan los acuerdos de tipo técnico o la simple coordinación de esfuerzos, hasta el nivel más profundo en que las entidades se reconocen como asociadas entre sí para desarrollar el proyecto y comparten objetivos y medios en una relación auténticamente cooperativa.

7. Para concluir

- 1.- Las organizaciones sociales son, en sí mismas, auténticas escuelas de ciudadanía activa.
- 2.- El aprendizaje-servicio debería ser una herramienta habitual en el repertorio de in-

- tervenciones de una organización social, porque encaja con su razón de ser.
- 3.- El aprendizaje-servicio, además, proporciona un espacio idóneo de cooperación a los diferentes agentes educativos y sociales de un territorio, reforzando la cohesión social y las finalidades de cada uno.

Referencias bibliográficas

- Cairn, R. (2003). *Partner Power and Service Learning. Manual for Community-based Organizations to work with schools*. Serve Minnesota.
- Fundació Catalana de l'Esplai (2004). *Projectes Joves. Iniciatives per a la inclusió*. Barcelona.
- Fundación SES (2001). *Protagonismo social juvenil: de beneficiarios a jóvenes protagonistas*. Buenos Aires: Seminario Latinoamericano.
- García, A.; Schiffrin, M.L. (2006). *Formación en liderazgo juvenil para la actoría social en América Latina. Sistematización y aprendizajes de la primera etapa*. Buenos Aires: Fundación SES, Ashoka Emprendedores Sociales, Iniciativa Latinoamericana.
- López-Aranguren, L.M. (coord.) (2007). *¿Por qué hacemos lo que hacemos?* Madrid: Fundación Tomillo.
- Martín, X.; Rubio, L. (coord.) (2006). *Experiències d'Aprenentatge Servei*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Puig, J.M.; Batlle, R.; Bosch, C.; Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Puig, J.M. (coord); Batlle, R.; Bosch, C.; De la Carda, M.; Climent, T.; Gijón, M.; Graell M.; Martín, X.; Muñoz, A.; Palos, J.; Rubio, L.; Trilla, J; (2009). *Aprendizaje servicio (ApS) Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Editorial Graó.
- Tapia, M.N. (2001). *La solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Ciudad Nueva.
- Tapia M.N., (2006). *Aprendizaje y servicio solidario*. Buenos Aires: Editorial Ciudad Nueva.
- Vidal, P.; Villa, A. et al. (2006). *El movimiento asociativo juvenil: escuelas de ciudadanía. La valoración social de los aprendizajes en las organizaciones juveniles*. Madrid: Consejo de la Juventud de España.

CIUDADANÍA, PARTICIPACIÓN Y APRENDIZAJE-SERVICIO: DEL CENTRO EDUCATIVO A LA COMUNIDAD

Pilar Folgueiras Bertomeu¹, Esther Luna González², Berta Palou Julián³ (*)

Resumen

El aprendizaje-servicio (APS) es considerado una estrategia pedagógica para promover la participación activa. Partiendo de esta premisa, el artículo se inicia con las bases teóricas que sustentan este último constructo. En la segunda parte del artículo se presenta un programa para iniciar procesos de APS. El programa comprende un conjunto de actividades que ayudan a: 1) desarrollar una conciencia viva de pertenencia a una comunidad 2) facilitar estrategias para promover la responsabilidad social en la comunidad. En la tercera parte se describe la experiencia vivida por un grupo de adolescentes de un Instituto de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) que participan en la aplicación del programa.

(*) *Profesoras del departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona e investigadoras del Grupo de Investigación en Educación Intercultural (GREDI).*

- 1 *Líneas principales de estudio son: educación para la ciudadanía, participación ciudadana, gestión positiva de los conflictos y aprendizaje-servicio.*
- 2 *Líneas principales de estudio son: educación para la ciudadanía, participación activa, aprendizaje-servicio y métodos de investigación.*
- 3 *Líneas principales de estudio son: educación para una ciudadanía intercultural, identidad cívica e integración.*

Palabras claves

Participación ciudadana, aprendizaje-servicio, educación formal y jóvenes.

Abstract

Service-learning (SL) is a pedagogical strategy to promote citizen participation. In this point, this article starts with theoretical basis that support this concept. In the second part, we expose a SL programme experience applied in a secondary school of Barcelona (Spain). The designed, applied and evaluated programme has a several activities which are focused on: a) developing an alive conscience of belonging to a community, learning several skills and attitudes to participate, and b) facilitating a commitment to improve it promoting a sense of social responsibility. In this way, the application of the programme shows that service-learning projects develop citizen participation in young people grounds in the first part of this paper.

Key words

Citizen participation, service-learning, formal education and young people.

Introducción

Las inquietudes políticas en torno a la situación social, marginación y posibilidades de inclusión de las personas en la sociedad de acogida han generado, en los últimos años, un debate sobre los conceptos de ciudadanía, multiculturalidad y sociedad democrática. Ciertamente, y vinculados a estos términos, son muchos los conceptos que se proponen (ciudadanía diferenciada, ciudadanía intercultural, ciudadanía cosmopolita, ciudadanía global, ciudadanía paritaria, etc.). Uno de los objetivos de estos nuevos conceptos es ampliar el significado de ciudadanía social de Marshall (1950) y explorar nuevos significados, especialmente, por lo que se refiere a la participación. En la actualidad, la modalidad de ciudadanía propuesta por Marshall es insuficiente. La primera crítica que recibe es su conceptualización de ciudadanía y de ciudadano exclusivamente como sujeto de derechos. La segunda gira en torno al concepto de una ciudadanía universal que, a pesar de proclamar la igualdad para todas y todos, en la práctica no ha conseguido que el género, la cultura y la clase social dejen de ser fuentes de exclusión. Por otro lado, los grandes cambios y transformaciones sociales que se están produciendo influyen en la manera de entender la ciudadanía. Entre los cambios y transformaciones más relevantes destaca; el incremento de flujos migratorios y la multiculturalidad creciente, el giro hacia la sociedad de la información y la redefinición del concepto de ciudadanía.

Para dar una respuesta educativa a las nuevas características de las ciudadanas y los ciudadanos, necesitamos una ciudadanía que considere la participación como uno de sus elementos básicos. En este sentido no es casual que la inclusión de la participación ciudadana en las sociedades multiculturales se haya convertido en el foco de discusión entre pensadores liberales, comunitaristas y republicanos; ni que desde corrientes de pensamiento diferentes, autores como Habermas (2002), Rawls (2003), Kymlicka (1996), Taylor (2006) y Walzer (2004) acepten y reivindicquen la importancia de los procesos participativos. Se defiende un modelo donde la ciudadanía pasa a ser un proceso de construcción de todas las personas participantes; por tanto, no está acabada, y encuentra en la participación activa una llave para su construcción.

Desde esta perspectiva, en la primera parte de este artículo se desarrolla cómo se puede construir la ciudadanía haciendo foco en la participación como una dimensión clave en este proceso de construcción. En la segunda, se presenta una propuesta de un programa de formación, específicamente diseñado para promover en los y las adolescentes una participación activa en contextos multiculturales. Por último, en la tercera, se proponen las claves básicas para conseguir que la aplicación del programa de formación sea participativa y aplicable en diferentes contextos.

1. ¿Se puede construir la ciudadanía?

En los últimos años el concepto clásico de ciudadanía ha sido puesto en duda desde diferentes perspectivas teóricas y foros ciudadanos. Desde un punto de vista educativo, plantearse la cuestión de si puede o no construirse la ciudadanía es básico; su respuesta condicionará nuestro quehacer educativo.

1.1 La ciudadanía como un proceso que se construye

Las inquietudes políticas en torno a la situación social, marginación y posibilidades de inclusión de las personas inmigrantes en la sociedad han generado, en los últimos años, un debate sobre los conceptos de ciudadanía, multiculturalidad y sociedad democrática. Ciertamente, y vinculados a estos términos, son muchos los conceptos que se proponen (ciudadanía diferenciada, ciudadanía intercultural, ciudadanía multicultural, ciudadanía cosmopolita, ciudadanía global, ciudadanía paritaria, etc.). Uno de los objetivos de estos nuevos conceptos es ampliar el significado de ciudadanía social de Marshall (1950) y explorar nuevos significados, en especial en lo que se refiere a la participación.

Por su parte, la ciudadanía social de T.H Marshall se basa en la existencia de tres aspectos correlativos en el derecho a la igualdad de la ciudadanía: el aspecto civil, el político y el social. Estos derechos se desarrollan en tres etapas:

- En el siglo XVIII se adquieren los derechos civiles que incluyen, entre otros, el derecho de libertad física, la libertad de pensamiento, la libertad de asociación y opinión, y el derecho a poseer títulos.
- En el siglo XIX se alcanzan los derechos políticos y, con ellos, el derecho a participar de forma directa a través del voto.
- En el siglo XX, con la extensión del "Welfare State", la ciudadanía adquiere derechos vinculados a la protección de las personas: derecho a la educación, a la sanidad, a las pensiones, etc.

Marshall (1950) concibe al ciudadano como aquel que goza de derechos civiles (libertades individuales), derechos políticos (participación política) y derechos sociales (trabajo, educación, vivienda, salud, etc.).

En la actualidad, esta acepción de ciudadanía nos es insuficiente. La primera crítica que recibe es su conceptualización de la ciudadana y el ciudadano como exclusivamente sujeto de derechos y, en consecuencia, como un sujeto pasivo. La segunda gira en torno al concepto de una ciudadanía universal que, a pesar de proclamar la igualdad para todas y todos, no ha conseguido en la práctica que el género, la cultura, la clase social, etc. dejen de

ser fuentes de exclusión. Por otro lado, los grandes cambios y transformaciones sociales que en la actualidad se están produciendo influyen en la manera de entender el ciudadano/a y la ciudadanía. Entre los cambios y transformaciones más relevantes, se destaca el incremento de los flujos migratorios y la creciente multiculturalidad en las sociedades actuales, la sociedad de la información y la redefinición femenina del concepto de ciudadanía.

Para dar respuesta desde una dimensión educativa a las nuevas características de las ciudadanas y los ciudadanos, precisamos de una ciudadanía que tenga en la participación uno de sus elementos básicos. No en vano la inclusión de la participación ciudadana en las sociedades multiculturales se ha convertido en el foco de debate de los pensadores liberales, comunitaristas y republicanos. Así, aunque desde corrientes de pensamiento diferentes, autores como Habermas (2002), Rawls (2003), Kymlicka (1996), Taylor (2006) y Walzer (1996, 2004) aceptan y reivindican la importancia de los procesos de participación de la ciudadanía. Se defiende un modelo en el que ciudadanas y ciudadanos son aquellas personas que, teniendo un derecho reconocido a participar en deliberaciones sobre cómo se resuelven los problemas o asuntos que afectan al espacio público, lo asumen con responsabilidad. La ciudadanía pasa a ser un proceso de construcción de todas las personas participantes; por tanto no está acabada, y encuentra en la participación activa una clave para su construcción.

En suma, hoy el acento de la formación ciudadana se coloca en su dimensión práctica, en cómo hacer tomar conciencia al ciudadano de sus responsabilidades y compromisos, de cómo formar ciudadanos activos cívicamente y de cómo crear y desarrollar los espacios y las condiciones estructurales y culturales necesarias para la participación” (Cabrera, 2002: 89).

La formación para la participación desborda el marco educativo formal para avanzar en acciones colectivas que utilicen plataformas sociales de participación (ONG's, asociaciones diversas, comunidades de vecinos, etc.). Así, hoy en día el énfasis no se pone tanto en el ejercicio formal de ésta (referendos, votos, etc.), sino en aquellas formas más innovadoras que pueden cuestionar el poder político institucionalizado. En este sentido las ciudades educadoras han canalizado buena parte de esta dinámica sociopolítica, con sus múltiples posibilidades formativas y con los retos que en ellas está planteando la multiculturalidad.

1.2 La participación activa: una dimensión clave

¿Qué se entiende por participación?

El Origen etimológico del término “participación” lo encontramos en el latín. Pars-partis quiere decir porción o parte y capere significa tomar o coger. Traducido de manera literal el constructo quiere decir: coger o tomar parte.

Para delimitar más el concepto es interesante la definición ofrecida por Fernando Pindado (2000) quien usa el término en un sentido identitario, añadiendo el elemento de pertenencia a un grupo, colectivo, comunidad, país, etc.

Participar (...) no es darse por entendido, o sentirse informado, de lo que hacen los representantes. Participar, supone un plus de voluntad, de intervención, un sentimiento

de pertenencia a un colectivo, a un grupo, a una ciudad, a un país. (p. 21).

En las últimas décadas, unido a la idea de creación de oportunidades, ha emergido con fuerza el concepto de “empowerment”. La participación como empoderamiento busca asegurar que todas las personas -al margen de su condición social, cultural, física y económica- puedan desarrollar sus potencialidades y capacidades, y la redistribución de poder, para que las personas adquieran un mayor control sobre sus vidas. No obstante, este empoderamiento debe orientarse por necesidades e intereses establecidos colectivamente. En otro caso (orientado por intereses individuales) ya no estaríamos hablando de participación.

La definición de Carlos Giménez (2002) es probablemente la que más se aproxima al concepto que nos interesa trabajar:

Estar presente en, ser parte de, ser tomado en cuenta por y para, involucrarse, intervenir en, etc. Participar es influir, responsabilizarse. La participación es un proceso que enlaza necesariamente a los sujetos y los grupos; la participación de alguien en algo, relaciona a ese uno con los otros también involucrados. Ser participante implica ser coagente, cooperante, coautor, corresponsable (...) (Giménez, 2002).

No obstante, desde la perspectiva de este artículo, lo fundamental no es tan solo intentar conceptualizar el término, sino más bien clarificar quién define qué es participación y, sobre todo, quién tiene posibilidad de participar. Este tema adquiere una mayor relevancia cuando se trata de la participación de personas inmigrantes puesto que, en general, se las ubica en una situación de desigualdad como grupo minoritario y se las considera mayormente mano de obra barata y sujetos pasivos.

¿Existen grados o niveles a la hora de participar?

En los procesos participativos, la intervención en la toma de decisiones puede ser una u otra dependiendo del nivel de implicación de las personas participantes y se relaciona con las posibilidades de participar y tomar decisiones. Así, ésta no será siempre la misma, sino que variará dependiendo de cuándo y cuánto intervienen las personas en el proceso, por tanto su intervención puede reducirse a la mera información o ampliarse y pasar a formar parte de todo el proceso.

También hay que tener en cuenta que el grado o nivel de intervención en la toma de decisiones es consecuencia de dos factores. El primero, de carácter psicológico, hace referencia a las competencias que una persona posee para tomar determinadas decisiones. El segundo, de carácter social, alude a los aspectos contextuales, legales, políticos, económicos etc., es decir, a la capacidad real y efectiva que tienen las personas para tomar una decisión. Por ello, resulta habitual que la intervención en las experiencias participativas sea gradual y diferente en cada contexto y situación. Puede empezar siendo poca e ir incrementando a medida que va avanzando o, por el contrario, puede darse un proceso a la inversa.

Unido a lo anterior se encuentra el debate en los procesos participativos entre la “posición del experto” y la “posición de los participantes”. En la primera son las y los profesionales -en función de su entrenamiento- quienes tienen la competencia para desarrollar actividades y programas que se ajusten a las necesidades identificadas, mientras que en la

segunda, las personas participantes intervienen durante todo el desarrollo; sus necesidades, valores, propuestas, etc., son tomadas en cuenta durante todo el proceso. La figura de la persona experta se diluye y todas trabajan de manera igualitaria para conseguir los objetivos establecidos.

A partir de lo expuesto, se muestra en la siguiente figura los principales elementos que condicionan el grado o nivel de intervención en la toma de decisiones:

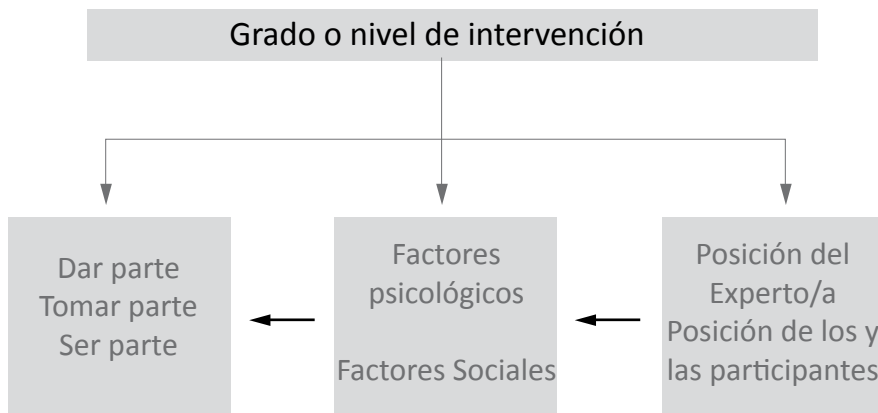


Figura 1. Elementos que condicionan el grado o nivel de intervención (Folgueiras, 2008)

Trilla y Novella (2001), tomando como punto de partida algunos de los aspectos de la escala de participación de Hart, proponen una tipología en la que distinguen cuatro modalidades: la participación simple, tomar parte en un proceso como espectador sin haber intervenido en él; la participación consultiva, ser escuchado sobre los asuntos que preocupan; la participación proyectiva, sentir como propio el proyecto y participar en todos sus momentos; y la metaparticipación, generar nuevos espacios y mecanismos de participación a partir de las exigencias que manifiestan las personas participantes, y reivindicar el derecho a tomar parte en las decisiones. Consideramos que, dentro de esta clasificación, tomar parte podría relacionarse con la participación simple, mientras que ser parte estaría relacionado con la participación proyectiva o con la metaparticipación.

Estos mismos autores señalan dentro de cada tipología un mayor o menor grado de participación, dependiendo de cuatro factores: implicación o grado de identificación de las personas con el “objeto” de participación; información/ conciencia o grado de conocimiento que tienen las personas sobre el “objeto” de participación; capacidad de decisión o nivel de intervención en las decisiones que tienen las personas con respecto al “objeto” de participación; y compromiso/ responsabilidad o nivel de asunción que asumen las personas con respecto a las consecuencias que se derivan de la acción participativa. El mayor o menor nivel en cada uno de estos cuatro factores variará en función del tipo de participación que se

genere. La relación entre tipologías de participación y factores que influyen en ella se ilustra en la siguiente figura:



Figura 2. Tipologías de participación y factores que influyen en cada una de las modalidades (Trilla y Novella, 2001:154)

Susskind y Elliot (1983) definen tres patrones de participación: participación paternalista, conflictiva y co-productiva. En la participación paternalista, el mayor control de la intervención descansa en las autoridades municipales. En la participación conflictiva, las decisiones siguen estando centralizadas, pero la ciudadanía se “enfrenta” para ganar un mayor control. En la participación co-productiva, las decisiones se toman entre la ciudadanía y las autoridades locales.

De gran relevancia resulta la clasificación de Pateman (1970), quien ha realizado un elevado número de estudios sobre participación y democracia participativa. Basándose en el grado y nivel de intervención, establece la siguiente tipología de participación: la pseudoparticipación, la participación parcial y la participación plena. En la pseudoparticipación, se establecen jerarquías. Las personas participantes no pueden tomar ni influenciar en las decisiones, tan sólo son informadas de ellas; aquí, la participación se reduce a la mera información. En la participación parcial, también se establecen jerarquías, las personas participantes no tienen la misma oportunidad de decidir, pero pueden influenciar en las decisiones. En la participación plena, no se establecen jerarquías y la toma de decisiones está en manos de todas las personas participantes.

Por otra parte, para que las personas actúen necesitan la información y la emotividad que requiere cualquier proceso de implicación activa que ayude a garantizar la buena salud de las democracias contemporáneas. Participar activamente supone información (saber), emoción (sentir) y acción (hacer).

A partir de lo expuesto, consideramos que la participación será más real y beneficiosa cuando las personas implicadas tengan la oportunidad de intervenir y tomar decisiones en todas las etapas de un proceso participativo (ser parte). Las personas aprenden a ser ciudadanas activas directamente participando, y es a través de esta participación como la ciudadanía adquiere una conciencia crítica sobre los problemas, la motivación por el cambio y el compromiso y la responsabilidad de los resultados. A esta concepción de la participación activa respondería aquel famoso principio pedagógico de la escuela activa learning doing (aprendiendo haciendo).

1.3 El Aprendizaje y Servicio solidario: una metodología para promover la participación

Desde la perspectiva desde la que trabajamos el concepto de participación, consideramos que el aprendizaje-servicio -service learning- constituye hoy una de las principales vías del aprendizaje activo de la ciudadanía. Se concibe como una metodología pedagógica que se enmarca en los trabajos de educación para la ciudadanía que pone en relación el centro educativo con la comunidad y la comunidad con el centro educativo de manera bidireccional, a través de un proceso de integración curricular. Esta metodología pedagógica dista de otras actividades que a simple vista pueden parecer prácticas similares así como se recoge en algunas adaptaciones propuestas de Tapia (2000), en los cuadrantes de Service-Learning de la Universidad de Stanford, California, 1996:

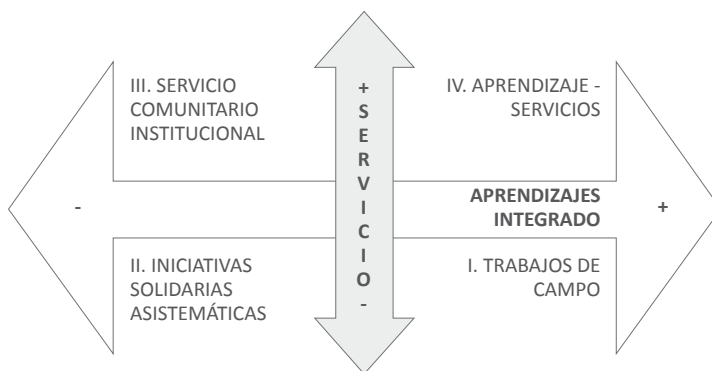


Figura 3. Service-Learning Quadrants. Stanford University, California, 1996. (Tapia, 2000)

Si analizamos “los cuadrantes del aprendizaje-servicio” encontramos en el primer cuadrante (I) los trabajos de campo que, como su nombre indica, son actividades de investigación que involucra al alumnado con el contexto de su comunidad como objeto de estudio en calidad de conocimiento de la realidad, sin intención de modificarla ni prestar un servicio a la comunidad a la que se estudia, siendo por lo tanto el aprendizaje curricular la finalidad de esta actividad.

En el cuadrante II encontramos “las iniciativas solidarias asistemáticas” que se caracterizan por su carácter único solidario generando poca o ninguna integración con el apren-

dizaje formal. Son aquellas prácticas puntuales que se realizan en la institución educativa con un carácter puramente asistencialista. Un ejemplo de ello es la recogida de alimentos no perecederos para los refugiados en el Sáhara.

El “servicio comunitario institucional” (III) se define como el voluntariado en instituciones y organismos. Tiene una elevada intencionalidad solidaria que ofrece un servicio a la comunidad sostenible y de calidad y, a pesar de resultar ser una estrategia efectiva para la formación en valores y desarrollo de actitudes prosociales, no integra aprendizaje curricular.

Sin embargo, en el cuadrante IV de “aprendizaje-servicio” se ubican prácticas y experiencias con un alto nivel de aprendizaje curricular y una alta calidad de servicio a la comunidad de forma simultánea. Es en este binomio “aprendizaje académico-trabajo en la comunidad”, como espacios que se enriquecen mutuamente, donde reside la sustantividad del APS mejorando así la calidad de los servicios y dando sentido al curriculum.

2. Propuesta de un programa de formación: del centro educativo a la comunidad

Partiendo de los elementos teóricos planteados en la primera parte de este artículo, se ha elaborado un programa que dentro del ámbito formal pretende, a partir de un problema o necesidad detectado por el alumnado en su comunidad, poner en práctica actividades encaminadas a favorecer y promover la participación activa y crítica de los estudiantes de secundaria.

El programa Del Centro educativo a la comunidad (Cabrera, Campillo, Luna y Del Campo, 2007)⁴ es un material didáctico que genera procesos de aprendizaje-servicio a través de la realización de las actividades propuestas de carácter participativo, las cuales siguen las etapas propias de la metodología de aprendizaje-servicio solidario.

Objetivos de aprendizaje

Los objetivos que se pretenden alcanzar con este material son:

- 1.- Valorar las fortalezas y debilidades del trabajo en grupo
- 2.- Conocer su comunidad, los procesos, instituciones, lo que piensa su gente, etc.
- 3.- Desarrollar habilidades sociales, analíticas y de acción necesarias para participar activamente en la vida de la comunidad
- 4.- Desarrollar actitudes favorables sobre el servicio a la comunidad como un bien.
- 5.- Utilizar la reflexión para la construcción de significados de su propio proceso de aprendizaje.

Módulos de aprendizaje

El programa educativo se estructura en 5 grandes módulos que se estructuran secuencialmente y que persiguen los siguientes objetivos:

4 *La elaboración de dicho material forma parte de un Programa de Formación para promover una ciudadanía intercultural realizado por el Grupo de Investigación en Educación Intercultural (GREDI/www.gredi.net) al cual pertenecemos.*

Módulos	Objetivos específicos
Módulo 1	Descubrir la necesidad de formar parte de un grupo y el valor del trabajo colectivo.
Módulo 2	<p>Este módulo está formado por cinco submódulos que trabajan los objetivos siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Buscar elementos del entorno donde viven que sean significativos y representativos a nuestra comunidad. - Conocer la historia de la comunidad a través de sus personajes, lo monumentos y edificios emblemáticos, las fechas y sucesos más significativos, etc. y entender su evolución a lo largo del tiempo. - Conocer la tipología de personas que forman nuestra comunidad a través de diferentes indicadores como pueden ser la edad, el género, la nacionalidad, etc. - Utilizar los recursos existentes para obtener datos sobre la población. - Conocer las actividades y las entidades más representativas que se encuentran en la comunidad y acercar a los jóvenes animándoles a la participación activa a través del voluntariado, el asociacionismo,... - Desarrollar habilidades básicas para el uso de encuestas., extraer resultados y elaboración de las conclusiones.
Módulo 3	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar problemas de la comunidad sobre los que se puede actuar. - Analizar la naturaleza de los problemas y encontrar posibles alternativas de solución.
Módulo 4	<p>Este módulo consta de dos submódulos que trabaja los objetivos siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ser capaces de valorar las posibilidades reales de una acción. - Aprender a planificar una acción. - Ser capaces de hacer el seguimiento de los objetivos y de las acciones previamente planificadas.
Módulo 5	Aprender a ser consciente de los efectos de nuestras acciones a nivel de actitudes desarrolladas; a nivel de habilidades adquiridas y de competencias sociales; y finalmente, de los conocimientos aprendidos.

Cuadro 1. Módulos y objetivos específicos del programa "Del centro educativo a la comunidad"

Cada módulo está formado por una serie de actividades. Estas actividades se realizan en pequeño y/o en gran grupo; se llevan a cabo dentro y fuera del aula y promueve la autonomía del alumnado. El rol del profesor, a diferencia de la enseñanza tradicional, adquiere una función de apoyo y asesoramiento -del pequeño grupo-, así como de dirección -del gran grupo- estimulando el debate y la discusión. Cabe destacar que en cada módulo hay una serie de instrucciones dirigidas al profesorado que facilita la dinamización de las actividades y que, a su vez, también ayudan a orientar al alumnado en el desarrollo de las mismas.

Estos módulos pueden trabajarse:

- Siguiendo la secuencia formativa de los módulos. Se inicia el proceso con el módulo 1 y consecutivamente se van trabajando los siguientes.
- De forma independiente, seleccionándose aquel o aquellos cuyos objetivos puedan resultar de mayor interés o más adecuado a las características del grupo-clase.

3. Cómo ponemos en práctica el programa: una experiencia de formación con adolescentes

Si bien, en este artículo no nos centramos ni en el proceso ni en los resultados de una investigación, creemos conveniente señalar que la experiencia que a continuación narramos forma parte del proceso de validación del programa “Del centro educativo a la comunidad” llevado a cabo a través de una investigación evaluativa. La investigación se realizó durante el curso escolar 2005-2006 y se aplicó en un grupo de estudiantes de educación secundaria obligatoria.

3.1 Cómo es el lugar donde se aplica. El contexto de intervención

El programa se aplica en un Instituto de Educación Secundaria (IES) situado en una ciudad colindante a Barcelona y perteneciente a su área metropolitana; Santa Coloma de Gramenet. La población de esta ciudad se caracteriza por un alto porcentaje de habitantes jóvenes y por dos tipos de inmigración: la denominada primera migración autóctona y la migración extracomunitaria. De entre los diferentes barrios existentes en esta población, el programa se aplica en un IES ubicado en el barrio del Singuerlín. En concreto, nos centramos en las clases de ciencias sociales y tutoría de una aula de estudiantes de 3º ESO (2º ciclo de la ESO⁵).

3.2 Cómo son los participantes. Las necesidades sentidas

El grupo-clase donde aplicamos el programa se caracteriza, a nivel grupal, por su alto absentismo escolar, su alto nivel de conflictividad y su bajo rendimiento e interés hacia el estudio académico. Además, es importante enfatizar y resaltar el autoconcepto negativo que manifiesta el alumnado en tanto que se definen como la clase de los serruchos. Este autoconcepto es paralelo al etiquetaje también negativo que tienen debido a las características

⁵ En el Estado Español la ESO (Educación Secundaria Obligatoria) se divide en dos etapas; primera etapa, primero y segundo de ESO; y segunda etapa, tercero y cuarto de ESO.

que les definen como grupo. Ante esta situación, se plantea la aplicación del programa “Del centro educativo a la comunidad” como un reto y una posibilidad para iniciar cambios en el alumnado participante.

Desde su inicio, los y las estudiantes se organizan en dos grupos a partir de las necesidades que identifican que son 1) Tener un espacio de fútbol 2) Tener un espacio de ocio para reunirse tanto por la tarde como por la noche. Para dar respuesta a esta doble necesidad, ambos grupos se organizan para diseñar carteles y dípticos y repartirlos por el barrio con la finalidad de concienciar a la población. A su vez, creyeron necesario hacer llegar sus deseos a la autoridad competente, para ello concertaron una entrevista con el Concejal de Juventud quien les atendió amablemente y les proporcionó una solución: ceder un local de uso público para que pudieran organizar actividades abiertas a todos aquellos que quisieran realizarlas. En cuanto al campo de fútbol se acordó que la técnica de la Concejalía de Juventud acordaría unos horarios de tarde determinados en un centro educativo, para que pudieran entrar y jugar sin necesidad de hacerlo de forma ilegal –algo que habían estado haciendo hasta ese momento- pero con el compromiso de responsabilizarse de las instalaciones. Las respuestas que tuvo el Concejal promovieron actitudes de responsabilidad social.

3.3 ¿Cuáles han sido las dimensiones clave?

El análisis de los resultados nos han permitido identificar cuatro dimensiones claves en el desarrollo de la participación ciudadana de los y las jóvenes.

En primer lugar, el establecimiento de unos objetivos comunes fruto de las dos necesidades detectadas. El interés que tienen por encontrar respuestas, soluciones y por reflexionar sobre los aspectos que han elegido, genera opiniones y motiva cada vez más su participación.

Una segunda dimensión es la apertura del centro a la comunidad como un elemento que facilita la participación. Este aspecto está marcado por las actividades del programa que el alumnado realiza fuera de la escuela, como el colgar carteles y repartir dípticos para que la ciudadanía tome conciencia de sus necesidades, así como la entrevista realizada al concejal para hacer llegar sus necesidades a la autoridad competente. Remarcamos que hasta ese momento los estudiantes no habían tenido la oportunidad de realizar actividades de este tipo, se desconfiaba enormemente de su potencial y de sus habilidades.

Una tercera dimensión hace referencia al reconocimiento, por un lado; del concejal que responde positivamente ante el trabajo que están realizando los estudiantes para encontrar respuestas a las necesidades detectadas ayudando –de esta manera- a promover actitudes de responsabilidad social, y por el otro; de la universidad. Los chicos y chicas participantes exponen su trabajo en unas jornadas organizadas en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, se cumple, así, con una de las fases básicas en un proyecto de APS, nos referimos a “la celebración del proyecto”. La exposición de este trabajo en la universidad supone una organización previa del alumnado que les ayuda a promover, entre otras cosas, una autoimagen más positiva.

Y, por último, la cuarta dimensión; la reflexión, que es transversal a todas las anteriores. A lo largo de todo el proceso de aplicación de las actividades del programa se generan

espacios para que el alumnado encuentre el sentido de lo que está haciendo y valore su propio progreso. Cabe mencionar que estos espacios de reflexión tienen lugar tanto en el aula con una clara intencionalidad previa, así como en las situaciones informales que la propia dinámica de las actividades implica.

Estas dimensiones han posibilitado alcanzar una serie de logros como:

- Se observa en el alumnado un compromiso con las tareas que implican las actividades del programa.
- La propia dinámica de las actividades promueve el desarrollo de un sentimiento de pertenencia del alumnado a la comunidad.
- El alumnado también empieza a mostrar actitudes solidarias con los compañeros y compañeras y con las personas más necesitadas.
- Se observa una responsabilidad compartida en relación a las tareas y acciones propias de las actividades del programa.
- El alumnado se convierte en miembros activos y funcionales de su propio grupo donde se comparten destrezas y conocimientos. Cada uno destaca en algo y esto, no sólo se hace visible, sino que es reconocido entre los propios compañeros/as.
- Si tenemos en cuenta el estado inicial del que se partía, se observa una evolución positiva en la construcción de su autoconcepto tanto individual como grupal.
- El clima de aula va mejorando manifestado en un fortalecimiento de las relaciones.
- Ellos mismos reconocen el progreso de su aprendizaje en competencias ciudadanas, tales como el aprender a consensuar, la cooperación, el respeto de sus compañeros/as, la responsabilidad, el interés por el trabajo, la aportación al grupo, el esfuerzo personal y la resolución de conflictos en el grupo.
- Muestran un amplio conocimiento de los principios básicos que subyacen en la democracia.

Conclusiones

La aplicación del programa pone en evidencia tres aspectos clave. En primer lugar, el programa promueve la participación activa como un elemento clave en la construcción de la ciudadanía como proceso que explicitábamos en la primera parte de este artículo. En segundo lugar, las dimensiones expuestas indican que cuando se dan una serie de condiciones donde los y las estudiantes tienen la oportunidad de ser protagonistas y se les potencian sus habilidades y destrezas, se contribuye a mejorar su autoconcepto, con todas las consecuencias positivas que ello conlleva. En tercer lugar, las actividades del programa ayudan a iniciar procesos de aprendizaje-servicio. No obstante, señalamos que para desarrollar este tipo de proyectos es necesario avanzar hacia la articulación del centro educativo con las entidades de la comunidad.

Referencias bibliográficas

- Bartolomé, M. (2002). Educar para una Ciudadanía Intercultural. En M. Bartolomé (Ed.). *Identidad y Ciudadanía: Un Reto a la Educación Intercultural* (pp. 131-161). Madrid: Narcea.
- Bartolomé, M. (2004). Educación intercultural y ciudadanía. En J. Jordán, X. Besalú, M. Bartolomé, T. Aguado, C. Moreno y M. Sanz. *La educación del profesorado en Educación Intercultural* (pp. 93-112). Madrid: MEC.
- Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2003). Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía multiculturales. *Revista de Educación*, número extraordinario ciudadanía y educación, 33-57.
- Bartolomé, M., Folgueiras, P., Massot, I., Sabariego, M. y Sandín, M.P. (2003). ¿Construimos Europa? El sentimiento de pertenencia desde una Pedagogía de la inclusión. Madrid: Comunidad de Madrid/Consejería de Educación.
- Bartolomé, M. y Marín, M.A. (2005). Las identidades cívicas y culturales: ejes clave para la construcción de una ciudadanía intercultural. En S. Sacavino. *Identidad (es) y Ciudadanía Intercultural desafíos para la educación*. Brasil: Consejo de Cultura.
- Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2007). *Guía de educación para una ciudadanía activa, intercultural y crítica*. Madrid: Narcea.
- Burn, D., Hambleton, R. y Hoggett's, P. (1994). *The Politics of Decentralisation: Revitalising Local Democracy*: England: MACMILLAN.
- Cabrera, F. (2002). Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural. En M. Bartolomé (Ed.), *Identidad y Ciudadanía: Un Reto a la Educación Intercultural* (pp. 79-104) Madrid: Narcea.
- Cabrera, F.; Campillo, J.; del Campo, J. y Luna, E. (2007). Del centro educativo a la comunidad: materiales para el desarrollo de una ciudadanía activa. En F. Cabrera. (2002) *Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad Multicultural* (pp. 79-103). Madrid: Narcea.
- Cabrera, F. y Luna, E. (2007) *La relación escuela-comunidad: aprendizaje-servicio*. En E. Soriano (coord.) *Ciudadanía, democracia y participación*. Madrid: La Muralla.
- Cortina, A. (1998). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Folgueiras, P. (2003). De la tolerancia al reconocimiento mutuo: Programa de formación para una ciudadanía intercultural. *Encounters*, 50, 29-51.
- Folgueiras, P. (2007). La evaluación participativa de un programa de formación para una participación intercultural. *Revista de Investigación Educativa* 25 (2), 491-511.

- Folgueiras, P. (2008). La participación de mujeres en sociedades multiculturales. Madrid: Editorial Síntesis.
- Furco, A. (2003) Issues of definition and program diversity in the study of service-learning. En S.H. Billig y A.S Waterman (Eds.). *Studying Service-Learning: Innovations in Education Research Methodology* (pp. 13-33) Mahwah: NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido México: Siglo XXI*
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Giménez, C. (2002). Dinamización comunitaria en el ámbito de la inmigración. En M.J. Rubio y S. Monteros. *La exclusión social. Teoría y práctica de la intervención*. Madrid: CSS.
- Habermas, J. (1992). *Teoría de la acción comunicativa II*. Madrid: Santillana.
- Habermas, J. (2002). *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Lister, R. (1997). *Citizenship. Feminist Perspectives*. London: Macmillan Press LTD.
- Luna, E. (2008). Active participation. An analysis of citizen action among young people in secondary education. *The International Journal on school disaffection*, 5(2), p. 18-24
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía Multicultural*. Barcelona: Paidós.
- Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and Social Class and Other Essays*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pateman, C. (1970). *Participation and Democracy Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pateman, C. (1985). *The problem of political obligation: a critique of liberal theory*. Berkeley: University of California Press.
- Pateman, C. y Mills Ch. (2007). *Contract and domination*. Cambridge Polity Press.
- Pindado, F. (2000). *La participación ciudadana en la vida de las ciudades*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Rawls, J. (2003). *El liberalismo político*. Barcelona: Crítica.
- Susskind, L. y Elliot, M. (1983). *Paternalism, conflict, and coproduction : learning from citizen action and citizen participation in Western Europe*. New York: Plenum Press.

- Tapia, M.N. (2000). Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles. Buenos Aires: Editorial Ciudad Nueva.
- Tyson, J.M. (2004). Faculty Service Learning Resource Manual. Cleveland: John Carroll University.
- Taylor, Ch. (2006). Fuentes del yo: la construcción de la identidad moderna. Barcelona: Paidós
- Trilla, J.-Novella, A.(2001). Educación y participación social de la infancia. Revista Iberomericana de Educación, 26, 137-164.
- Walzer, M. (1996). Moralidad en el ámbito local e internacional. Madrid: Alianza Universidad.
- Walzer, M. (1998). Tratado sobre la Tolerancia. Barcelona: Paidós.
- Walzer, M. (2004). Politics and Passion: Toward A More Egalitarian Liberalism. Connecticut: Yale University Press.

APRENDIZAJE-SERVICIO EN AMÉRICA LATINA: APUNTES SOBRE PASADO Y PRESENTE

Enrique Máximo Ochoa (*)

Colaboración: María Nieves Tapia

Resumen

Nuestra región cuenta con un gran número de prácticas educativas solidarias en todos los niveles educativos. Se calificará como experiencias educativas solidarias a todas aquellas actividades con objetivos solidarios que se desarrollan en el ámbito de la educación formal y no formal. Dentro de este universo, el concepto de aprendizaje-servicio sirve para identificar a aquellas que, protagonizadas por los estudiantes, logran vincular de forma intencionada las actividades de servicio solidario con los contenidos curriculares.

En cada contexto nacional, las políticas educativas y los marcos normativos pueden contribuir a la legitimación y fortalecimiento de esas prácticas, o a desalentarlas o burocratizarlas, según los casos.

Pese a la existencia de un enorme caudal de iniciativas solidarias espontáneas desarrolladas desde las escuelas y las instituciones de Educación Superior, hasta mediados de

(*) Licenciado en Ciencia Política egresado de la Universidad de Buenos Aires.

Consultor del Ministerio de Educación de la Nación especializándose en la promoción de proyectos de aprendizaje - servicio en instituciones educativas y organizaciones juveniles.

Encargado de las Relaciones Internacionales del Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYS). Participando en numerosos congresos y capacitaciones, como consultor - facilitador.

la década del 90 no eran muchas las políticas estatales al respecto en América Latina y el Caribe. A la fundacional experiencia del “Servicio Social” obligatorio para los estudiantes universitarios mexicanos, se le habían sumado las leyes de obligatoriedad del servicio para los estudiantes secundarios de El Salvador, República Dominicana, Colombia y Nicaragua. Pero fue en los últimos 15 años que la promoción y fortalecimiento del aprendizaje-servicio como política pública ha visto un crecimiento exponencial que permitió su consolidación en la región.

El propósito de este trabajo es analizar el impacto de las políticas públicas de promoción de prácticas educativas solidarias, compilar las legislaciones y normativas que se dictaron, y entregar un detalle de los reconocimientos y premios que se brindan a las mejores prácticas que logran combinar intencionalidad pedagógica de calidad e intencionalidad solidaria efectiva.

Palabras claves: aprendizaje-servicio, políticas públicas, promoción

Abstract

Our region has a large number of “experiencias educativas solidarias” at all educational levels. We describe these experiences as all community service activities that are developed in the field of formal and non formal education. Within this universe, the concept of service-learning identifies those which, “serve a real need of the community, improve the quality of academic learning, and spur the formation of personal values and responsible citizenship”.

In each national context, educational policies and regulatory frameworks can contribute either to legitimizing and strengthening such practices, or discouraging and interfering with them.

Despite the existence of a wealth of spontaneous solidarity initiatives developed by schools and higher education institutions, the government policies in Latin America and the Caribbean were insufficient until the mid-90s. Apart from the foundational experience of social service required from Mexican students, we can find laws of mandatory service for high school students in El Salvador, the Dominican Republic, Colombia and Nicaragua. But it was only in the last 15 years that the promotion and strengthening of service-learning as a public policy has seen an exponential growth that led to their consolidation in the region.

The purpose of this paper is to analyze the impact of public policies that promote service-learning practices, to compile the laws and regulations issued, and to provide a detailed account of the awards and prizes offered to best practices that manage to combine quality pedagogical intent and effective intent to serve the community.

Key words: Service-learning, public policy, promotion

Introducción

Los antecedentes internacionales de la propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio son numerosos, y provenientes de contextos culturales muy diversos. Desde el Servicio

Social mexicano al vasto Servicio estudiantil de India¹, del programa de tutorías Peraj en Israel al “Servicio Nacional Juvenil” para la inclusión educativa en Kenya² y los “Proyectos de acción” de las escuelas alemanas³, las prácticas solidarias con contenido educativo desarrolladas por niños, adolescentes o jóvenes se han multiplicado en el último siglo.

Podría decirse que la propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio surge de la confluencia, por un lado, de diversas influencias teóricas extendidas a lo largo del siglo XX, desde John Dewey hasta Pablo Freire, el constructivismo y la teoría de las inteligencias múltiples⁴, y por otro lado de la interacción de una gran diversidad de prácticas innovadoras surgidas desde las instituciones educativas y las organizaciones sociales. En cada contexto nacional, las políticas educativas y los marcos normativos han contribuido a la legitimación y fortalecimiento de esas prácticas, o a desalentarlas o burocratizarlas, según los casos.

En Estados Unidos diversos autores han intentado escribir la “historia del aprendizaje-servicio” de ese país, con algunas escasas referencias a los desarrollos en otras partes del mundo. Estas páginas pretenden ser una primera aproximación a una historia latinoamericana del aprendizaje-servicio, y a su rico presente.

1. Los primeros antecedentes

Si bien se podrían rastrear antecedentes aún más antiguos, las primeras manifestaciones masivas de la práctica del aprendizaje-servicio a nivel mundial podrían encontrarse a fines del siglo XIX y principios del siglo XX, con la difusión del movimiento de “extensión universitaria”, que propiciaba el desarrollo de acciones sociales en la Educación Superior (GORTARI, 2004). En el contexto de la revuelta estudiantil y la “Reforma Universitaria” nacida en la Universidad de Córdoba, Argentina, en 1918, las tres funciones centrales de la Universidad fueron definidas como docencia, investigación y “extensión”: si bien la mayoría de los proyectos comunitarios desarrollados desde las áreas de extensión no estaban vinculadas a los contenidos académicos formales, en general permitían desarrollar una valiosa práctica profesional al servicio de necesidades sociales, y abrieron camino en muchos casos a proyectos articulados de aprendizaje-servicio.

En ese contexto, y entre los principales antecedentes latinoamericanos de la pedagogía del aprendizaje-servicio, habría que mencionar la creación del “Servicio Social” en las universidades de México a principios del siglo XX. En el marco de la Revolución Mexicana, la Constitución de 1910 estableció en su artículo 5º el requerimiento de un “servicio social obligatorio” a ser prestado por los profesionales. El artículo fue reglamentado en 1945, estableciendo el cumplimiento por parte de los estudiantes universitarios de entre 100 y 300

1 *India National Service Scheme. Cf. IANYS, International Association for National Youth Service. Actas de la 6ª Conferencia Global. Buenos Aires, 2002.*

2 *Kenya National Service. Cf. www.icicp.org/index.php?tg=articles&idx=More&topics=44&article=79*

3 *Cf. Bendit, René. Escuela y servicio comunitario en Alemania y otros países europeos. 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”, República Argentina, 1998.*

4 *Cf. Tapia, María Nieves (2006) Aprendizaje y servicio solidario. En el sistema educativo y las organizaciones juveniles. Buenos aires, Ciudad Nueva.*

horas de “Servicio Social” como requerimiento obligatorio para la graduación, requisito aún en vigencia (GORTARI, 2004).⁵ Si bien en su aplicación concreta el Servicio Social ha sufrido diversas falencias, y no siempre genera proyectos de aprendizaje-servicio en sentido estricto, es sin embargo uno de sus antecedentes más destacados.

En 1910, el mismo año en que la Constitución mexicana sancionaba el Servicio Social, William James (1842-1910), psicólogo, filósofo, y uno de los inspiradores del pacifismo moderno, publicaba un artículo titulado “El equivalente moral de la guerra” (JAMES, 1910). James, quien había sido testigo en su juventud de la Guerra de Secesión norteamericana, condena la guerra y el militarismo, pero señala que el servicio militar obligatorio permitió formar a los jóvenes en valores como el deseo de servir a su país, el sentido de pertenencia y cooperación, y postula un “servicio civil” que sea el “equivalente moral” del servicio militar, y que abra espacios para que los jóvenes puedan sentirse orgullosos de sí y prestar servicios valiosos a la sociedad. Las ideas de James tuvieron un fuerte impacto en el movimiento de objeción de conciencia al servicio militar difundido a partir de la Primera Guerra Mundial –también en América Latina-, e inspiraron diversas formas de servicio juvenil y de voluntariado, que son directos antecedentes del aprendizaje-servicio (EBERLY, 1988; EBERLY-SHERRADEN, 1990; PUIG-PALOS, 2006).

Curiosamente, las ideas que James esboza en su obra acababan de ser puestas en práctica durante la Guerra de los Boers (1899-1902) por un joven abogado indio llamado Mohandas K. Gandhi, entonces de 30 años. Radicado en esa época en Sudáfrica, Gandhi ya había comenzado sus primeras acciones de resistencia pacífica al apartheid, y se negó a participar en las acciones militares que enfrentaron a británicos y boers, pero organizó un cuerpo de ambulancias y dirigió una sección de la Cruz Roja (FISHER, 1953). La influencia del pensamiento de James y de Gandhi convergería en los años ‘60 en algunos de los movimientos sociales que dieron origen al aprendizaje-servicio.

2 – Los “Cuerpos de Servicio Juvenil” (1930-1969)

Entre 1930 y los primeros años de la década de 1960 surgieron en diversas partes del mundo “Cuerpos de Servicio Juvenil” con puntos de contacto con la idea de “servicio civil” propuesta por James, y que por su articulación de actividades de servicio a la comunidad con aspectos formativos, constituyen otro antecedente importante para el aprendizaje-servicio. Entre los más antiguos cabría mencionar al Civilian Conservation Corps (CCC) establecido por F. D. Roosevelt en 1933 (EBERLY, 1988; TITLEBAUM, 2004), así como el VSO (Voluntary Service Overseas)⁶, fundado por Maura y Alec Dickson en 1958, con su contraparte nacional, Community Service Volunteers (CSV), fundada en 1962 y hoy la mayor organización de voluntariado de Gran Bretaña, y uno de las primeras en impulsar el aprendizaje-servicio en ese país⁷.

En 1961 el Presidente John F. Kennedy creó el “Peace Corps”, y en 1964 VISTA (Volunteers In Service To America)⁸, dos cuerpos que convocan a estudiantes universitarios y

5 anui.es.mx/programas/servicio_social/principal/docs/encabezado.htm

6 www.vso.org.uk/about

7 www.csv.org.uk; www.communitypartners.org.uk/index.php

8 VISTA es hoy más conocida como Americorps www.nationalservice.gov/about/programs/amicorps_vista.asp

graduados recientes a trabajar voluntariamente por uno o dos años en programas sociales, el primero en países en desarrollo y el segundo en el interior de los Estados Unidos (EBERLY, 1988; WOFFORD, 1992).⁹

Casi simultáneamente al surgimiento del Peace Corps en Estados Unidos, en 1960 Fidel Castro establecía en Cuba las “Brigadas de Alfabetización”, en las que más de 100.000 estudiantes secundarios y universitarios fueron enrolados como alfabetizadores, especialmente en comunidades rurales (GÓMEZ GARCÍA, 2005).

La experiencia cubana tiene muchos puntos en común con los cuerpos africanos de “Servicio Nacional Juvenil”, surgidos también en la década del ’60. Los “Cuerpos” o “batallones” de servicio juvenil son alternativos o complementarios al servicio militar, y constituyen una combinación de disciplina militar, actividades de servicio a la sociedad que permiten aplicar y adquirir conocimientos, y también incluyen en algunos casos componentes de utilización de los jóvenes en función de objetivos políticos (OBADARE, 2005).

Uno de los más antiguos es el Servicio Juvenil Nacional (NYS) de Kenya. Implementado en 1964, al año siguiente de la independencia nacional, el NYS es voluntario, y convoca anualmente alrededor de 2.000 jóvenes –la mayoría de los cuales han abandonado la educación formal- quienes reciben formación laboral en escuelas y centros de formación laboral, y aplican lo aprendido en proyectos vinculados con el Plan Nacional de Desarrollo¹⁰.

Esta articulación entre aprendizaje y servicio se verifica también en otros cuerpos de servicio juvenil africanos, como los establecidos en Nigeria y en Ghana para estudiantes universitarios en la década del ’70 (TAPIA, 2000; IANYS, 2002, 2003; OBADARE, 2005), y especialmente en el Tirelo Setshaba (Servicio Nacional) establecido en Botswana de 1980 a 2000 para los estudiantes del último año de la escuela media (EBERLY, 1992; IANYS, 2000).

En 1969, en ocasión del centenario de Gandhi, el Ministerio de Juventud y Deportes de la India creó el National Service Scheme (NSS), un programa de servicio social estudiantil que se cuenta entre los de mayor masividad y continuidad en el mundo.

El NSS incorpora por dos años a jóvenes universitarios dispuestos a desarrollar actividades de servicio solidario. Durante este período se organizan campamentos intensivos de trabajo, generalmente en áreas rurales, y se les requiere que desarrollen 120 horas de servicio distribuidas a lo largo del año en sus localidades de origen. El NSS financia parcialmente los viáticos de los jóvenes participantes, y sostiene 14 centros de capacitación y coordinación en distintas regiones de la India. Iniciado en colaboración con 37 Universidades, en este momento el NSS trabaja con 175 Universidades y 7500 Colleges y ha comenzado a expandirse hacia las escuelas medias (IANYS, 2002).¹¹ Si bien el foco del programa apunta al servicio comunitario, muchas de las experiencias desarrolladas pueden ser consideradas de aprendizaje-servicio.

9 <http://www.nylc.org/feature.cfm?oid=4405>; www.peacecorps.gov;

10 www.icip.org/index.php?tg=articles&idx=More&topics=44&article=79

11 <http://yas.nic.in/yasroot/schemes/nss.htm>

3) El nacimiento del “aprendizaje-servicio” y el establecimiento de programas de servicio estudiantil obligatorio (1967-1997)

Se considera que el término “service-learning” fue utilizado por primera vez en 1967, cuando William Ramsay, Robert Sigmon y Michael Hart lo emplearon para describir un proyecto de desarrollo local llevado adelante por estudiantes y docentes de la Oak Ridge Associated Universities en Tennessee junto con organizaciones de la zona. La expresión se consolidó en la primera “Service-learning Conference”, reunida en 1969 en Atlanta (EBERLY, 1988; TITLEBAUM, 2004).

Paralelamente, y junto con un enorme caudal de iniciativas solidarias espontáneas desarrolladas desde las escuelas y las instituciones de Educación Superior, en los años '70 comenzaron a multiplicarse en América Latina diversos programas de servicio social estudiantil, tanto voluntarios como obligatorios.

En 1973, Jamaica estableció el “Servicio Nacional Juvenil”, que fue suspendido entre 1983 y 1994 y relanzado en el año 1995. Desde el año 2001, ha funcionado bajo el auspicio del Ministerio de Educación, Juventud y Cultura y actualmente involucra aproximadamente a más de 2.000 jóvenes por año en series de 7 meses de capacitación para el empleo, un currículo de habilidades para mejorar la calidad de vida y actividades de servicio solidario¹².

En 1975, la Universidad de Costa Rica estableció que todos los estudiantes deberían ofrecer 300 horas de trabajo comunal antes de graduarse como Bachiller y 150 horas para el grado de Diplomado¹³. La estrecha vinculación curricular y el eficaz entramado multidisciplinario del Trabajo Comunal Universitario costarricense lo convirtieron en uno de los primeros y más claros modelos de aprendizaje-servicio en la región.

El proceso de formalización de prácticas obligatorias de servicio estudiantil en América Latina y el Caribe se aceleró desde fines de los años '80. En 1988, la República Dominicana lanzó una gran campaña nacional de forestación para atender al creciente deterioro ambiental, y estableció el cumplimiento de 60 horas de servicio forestal por parte de los estudiantes secundarios, como requisito para su graduación. Más tarde este requisito fue abierto a otras temáticas sociales, a elección de las escuelas y los estudiantes.

Algo semejante se dio en el caso de Nicaragua: en 1996, en el marco de la Ley General del Medio Ambiente y Recursos Naturales, se estableció que todos los estudiantes secundarios deberían realizar 60 horas de “Servicio Ecológico”¹⁴ como requisito para su graduación, contribuyendo a la difusión de “Brigadas ecológicas” escolares. Recientemente,

12 www.nysjamaica.org. Cf. Mc Cabe, Michael y Then Marte, Addys (2007). *Lecciones aprendidas al desarrollar alianzas para optimizar el servicio juvenil en el Caribe*. En: Perold, H. y Tapia, M.N. (editoras) *Servicio Cívico y Voluntariado en Latinoamérica y el Caribe. Service Enquiry/Servicio Cívico y Voluntariado Volumen 2*. CLAYSS-CSD-ICP-VOSESA.

13 Cf. GONZÁLEZ, María. *La experiencia de Costa Rica desde la Universidad nacional*. En: MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION. *Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. El servicio a la comunidad como aprendizaje escolar. Actas del 1° Seminario Internacional “Educación y servicio comunitario”, República Argentina, 1998*.

14 LEY N° 217 de 2 de mayo de 1996, Art. 36

este requisito se ha articulado también con la Campaña Nacional de alfabetización¹⁵. En la década de los '90, el servicio social estudiantil también se estableció como un requisito obligatorio para la graduación secundaria en la legislación educativa de El Salvador (1990)¹⁶, Colombia (1994)¹⁷, Panamá (1995)¹⁸ y Venezuela (1999)¹⁹.

Estas legislaciones de servicio obligatorio establecidas a lo largo de las décadas de los '80 y los '90 tuvieron impactos dispares en los sistemas educativos y en la formación ciudadana y solidaria de los estudiantes. Mientras que en algunos países se desarrollaron orientaciones específicas y actividades de capacitación docente que alentaron la multiplicación de iniciativas, en otros casos el requisito de servicio se burocratizó, o no llegó a implementarse efectivamente a nivel nacional. El hecho de tener que medir el número de horas de servicio realizadas no siempre contribuyó al desarrollo de proyectos sustentables ni con verdadero sentido social, ni a la motivación y protagonismo de los estudiantes.

4) El aprendizaje-servicio en América Latina y el Caribe en las últimas décadas

Es muy probable que en América Latina, como en otras partes del mundo, esté más difundida la práctica del aprendizaje-servicio que la bibliografía que emplea este término, si bien no hay estudios ni evidencias que puedan confirmar esta hipótesis. Lo que es ciertamente visible es la rápida ampliación en los últimos treinta años del número de programas gubernamentales, organizaciones de la sociedad civil y centros académicos consagrados a la promoción del aprendizaje-servicio, y la rápida expansión en la última década de redes de colaboración entre ellos, que han ido definiendo un nuevo y aún incipiente campo de investigación y acción.

En América Latina las prácticas de aprendizaje-servicio surgieron en general a partir de desarrollos locales más que por influencias externas únicas (TAPIA, 2002). Este proceso se ve reflejado en la gran dispersión de la terminología empleada para describir experiencias muy similares, como las que se desarrollan desde el nivel universitario: "Servicio Social" en México, "Trabajo Comunal" en Costa Rica, "Experiencia Semestral de prácticas sociales" en Colombia, y otros (CLAYSS, 2002). Sin embargo, el término "aprendizaje-servicio" está cada vez más difundido entre los especialistas de la región.

Como innovación, el aprendizaje-servicio surgió básicamente de las propias instituciones educativas. En algunos casos los programas pioneros surgieron en la Educación Superior (México, Costa Rica, Colombia), en otros desde la escuela media (Argentina, Chile, Bolivia), o la escuela primaria (Uruguay). A partir de esas primeras prácticas de calidad, en algunos países se fueron desarrollando también diversas políticas educativas para su promoción y adecuación a diversos contextos nacionales.

15 *Gobierno de Nicaragua. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Informe del MECD. Logros 2002-2006. Managua, Nicaragua, Diciembre de 2006, p. 9.*

16 *Ley General de Educación, Decreto N° 917.*

17 *LEY 115 DE 1994 (Febrero 8), Art. 97.*

18 *Resolución No.1003 del 31 de agosto de 1998 del Ministerio de Educación. <http://www.eclac.org/celade/noticias/paginas/3/20633/panama.pdf>*

19 *Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación, Gaceta Oficial N° 36.787 de fecha 15 de septiembre de 1999, Decreto N° 313, Art. 27.*

El fortalecimiento de vínculos informales entre diversos organismos públicos y organizaciones de la sociedad civil que promueven el aprendizaje-servicio en la región llevó a fundar, en octubre de 2005, la “Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio”.

Veremos un somero panorama del estado de la cuestión en las escuelas, por un lado, y en la educación superior por el otro.

a) Aprendizaje y servicio solidario en la educación inicial, primaria y media

Las escuelas latinoamericanas tienen una larga tradición de solidaridad (TAPIA, 2002). En lo que hace al aprendizaje-servicio en sentido estricto, en la región se han relevado experiencias en edades tan tempranas como las del Jardín de Infantes, y aún en salas de cuatro años.

En algunos países, como República Dominicana, Costa Rica y Venezuela, se ha optado por establecer el servicio estudiantil como requisito obligatorio en la educación media (EyC, 2000). En general, en todos estos casos se trata más de “servicio comunitario institucional” que de aprendizaje-servicio en sentido estricto, si bien en algunas instituciones se aprovecha el requisito obligatorio para generar proyectos que articulan aprendizaje y actividades solidarias.

Desde 1996, en Argentina se desarrolló a nivel nacional una política de promoción explícita del aprendizaje-servicio en el sistema educativo sin establecer requisitos de obligatoriedad. El “Premio Presidencial Escuelas Solidarias”, iniciado en 2000, y el “Premio Presidencial de Prácticas Solidarias en la Educación Superior”, otorgado por primera vez en 2004, establecieron políticas de reconocimiento y valoración de las instituciones que toman la iniciativa de desarrollar proyectos solidarios como ejercicio de su propia autonomía, y en respuesta a su propia realidad, y una herramienta para difundir las mejores prácticas, y promover su replicación. El Programa Nacional Educación Solidaria²⁰, del Ministerio de Educación nacional, desarrolla materiales y capacita a directivos, docentes y líderes comunitarios, y –con la colaboración de CLAYSS y la OEI- organiza anualmente en Buenos Aires un Seminario Internacional de aprendizaje-servicio que se ha constituido en el principal espacio de actualización en este tema en América Latina.

Chile comenzó desde el año 2000 a promover el aprendizaje-servicio desde las políticas educativas nacionales, como una innovación pedagógica para la prevención de la deserción y la mejora de la calidad educativa, en los 424 liceos de mayor vulnerabilidad desde lo académico y lo socio-económico atendidos por el Programa “Liceo para todos”²¹. En diciembre de 2004 se entregó por primera vez el “Premio Bicentenario Escuelas Solidarias”²², convocando a escuelas medias de todo el país, tanto privadas como estatales. El Premio sigue teniendo continuidad como una instancia de valoración y difusión del aprendizaje-servicio y del servicio comunitario estudiantil en el sistema educativo chileno.

20 www.me.gov.ar/edusol

21 http://lpt.mineduc.cl/index_sub1.php?id_contenido=679&id_portal=42&id_seccion=1417&id_padre=1328

22 www.bicentenario.gov.cl/inicio/escuela.php

Es importante señalar el importante rol que las organizaciones de la sociedad civil han cumplido y cumplen en la promoción del voluntariado estudiantil y del aprendizaje-servicio en las escuelas de la región.

En Brasil, Faça Parte promueve el “voluntariado educativo” en alianza con el Ministerio de Educación Federal y las autoridades educativas locales, a través de la distribución de materiales de capacitación para el desarrollo de proyectos educativos solidarios. Como veremos más adelante, desde el año 2003 un número creciente de escuelas brasileras fueron acreditadas por las autoridades educativas y Faça Parte por sus prácticas solidarias con el “Sello de Escuela Solidaria”.²³

En el caso de Uruguay, el aprendizaje-servicio fue introducido en las escuelas primarias por iniciativa del Centro del Voluntariado del Uruguay, una organización que promueve el aprendizaje-servicio también en las escuelas medias y la Educación Superior²⁴. En Bolivia, las primeras experiencias de aprendizaje-servicio relevadas han sido promovidas por el Centro Boliviano de Filantropía (CEBOFIL), con sede en Santa Cruz de la Sierra.

Entre 2004 y 2006, un programa financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID Juventud) permitió la formación de formadores en aprendizaje-servicio en Argentina, Bolivia y República Dominicana, tanto en escuelas como en organizaciones juveniles y espacios de educación no formal.²⁵

En 2006-7 la propuesta del aprendizaje-servicio se comenzó a difundir en escuelas de Perú y Ecuador a través de la acción coordinada de organizaciones de la sociedad civil y organismos gubernamentales, en ambos casos con la asistencia de CLAYSS (Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario).

En el año 2008 el Ministerio de Educación del Ecuador crea el Programa de “Escuelas Solidarias”, luego de que autoridades de ese organismo viajaran a Buenos Aires a asesorarse sobre las líneas de trabajo del Ministerio de Educación Argentino y de CLAYSS. Además establece el Premio Presidencial Escuelas Solidarias, y comienza la premiación anual de las instituciones educativas que ejecuten experiencias de mayor impacto social. Para fines del año 2009 el Programa “Escuelas Solidarias” cumple 2 años de ejecución, con la participación de 103.717 niños y niñas en proyectos de aprendizaje-servicio, pertenecientes a 472 escuelas y dirigidos por 4.731 docentes de todas las provincias de aquel país.

Otro reconocimiento del aprendizaje-servicio como propuesta pedagógica de calidad, se dio en Argentina a partir de la Ley de Educación Nacional 26.206. Aprobada por el Congreso Nacional el 14 de diciembre de 2006, incluye numerosas referencias a la necesidad de formar a los estudiantes en valores solidarios (Art. 8, 11, 20 y 27) y menciona explícitamente la necesidad de fomentar los proyectos educativos solidarios y las acciones de aprendizaje-servicio. La ley establece que debe garantizarse para todas las escuelas “la organización de actividades de voluntariado juvenil y proyectos educativos solidarios, para

²³ www.facaparte.org.br/new/

²⁴ www.aprendiendojuntos.org

²⁵ http://www.clayss.org.ar/paso_joven/index.htm

cooperar en el desarrollo comunitario, en el marco del proyecto educativo institucional” (Art. 32), así como “Mantener vínculos regulares y sistemáticos con el medio local, desarrollar actividades de extensión, tales como las acciones de aprendizaje-servicio” (Art.123 Inc. I). Remarcamos la expresión de que debe garantizarse, ya que la ley no hace una mera expresión de deseos al respecto.

A partir de esta ley se sucedieron 2 resoluciones del Consejo Federal de Educación (órgano que establece acuerdos entre los ministros de educación de todo el país) para implementar esta garantía. Primeramente la Resolución N°17/07 de septiembre de 2007 que incorpora al calendario escolar el día 8 de octubre como el “Día Nacional del Estudiante Solidario” y que habilita a las jurisdicciones a generar un comprobante que acredita las actividades solidarias con objetivos educativos desarrolladas por estudiantes y docentes en el marco del proyecto educativo institucional. Para recibir esta acreditación las actividades deben demostrar al menos 3 meses de trabajo solidario; y la articulación del mismo con al menos una disciplina. Para el año 2009 dicho Consejo acordó por Resolución N°17/07 que la escuela secundaria incluirá “de cursada obligatoria” la implementación de “proyectos socio-comunitarios solidarios”. De esta forma el Ministerio garantizará los recursos necesarios a las instituciones educativas para que todos los estudiantes tengan, a lo largo de su trayectoria escolar, al menos una oportunidad de ser protagonistas de acciones solidarias.

b) Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior

Como hemos ya señalado, México es, sin duda, el pionero del servicio estudiantil universitario en América Latina. En el marco del servicio social mexicano se desarrolla experiencias tanto de servicio comunitario como de aprendizaje-servicio... y también experiencias que no son ni lo uno ni lo otro. La burocratización y ciertas prácticas de corrupción han opacado la imagen del Servicio Social en algunas instituciones, así como es necesario reconocer también el enorme caudal de experiencias positivas desarrolladas a lo largo de los años. Con sus luces y sus sombras, el Servicio Social mexicano ha sido un modelo de referencia para varios países latinoamericanos.²⁶

Costa Rica estableció desde 1975 como requisito para graduarse en la Universidad el participar en un proyecto de “trabajo comunal universitario” (TCU)²⁷, que hasta hoy es uno de los más destacados exponentes de aprendizaje-servicio en la Educación Superior latinoamericana.

En 2005, en Venezuela se aprobó la Ley del Servicio Comunitario Estudiantil, una ley propuesta por la oposición, y aprobada por consenso entre mayorías y minorías, que establece que todos los estudiantes de Educación Superior deberán realizar obligatoriamente 120 horas de servicio, en el marco de proyectos de aprendizaje-servicio aprobados por sus Universidades. Los primeros proyectos comenzaron a implementarse en el segundo semestre de 2007.

²⁶ www.anuies.mx

²⁷ www.vas.ucr.ac.cr/tcu/

En toda América Latina, un número creciente de instituciones de Educación Superior están introduciendo al aprendizaje-servicio como parte explícita de su proyecto pedagógico institucional²⁸.

Muchos programas de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) generan, entre otras actividades, programas de aprendizaje-servicio. Diversas redes y organizaciones en América trabajan en este tema, como “Universidad Construye País”, fundada en 2001 en Chile²⁹, y tantas otras que -aún no promocionando específicamente el aprendizaje-servicio- ponen las bases institucionales para su desarrollo.

En otros casos, son las cátedras las que introducen el aprendizaje-servicio a través de prácticas profesionales o pasantías desarrolladas en contextos comunitarios. Este tipo de prácticas enriquecen no sólo la conciencia social de los futuros profesionales, sino que contribuyen a superar una concepción fragmentada y aislada de la realidad en cuanto a la producción de conocimiento.

En los Institutos de formación docente, el aprendizaje-servicio comienza a introducirse en los programas de estudio, y también lentamente como parte de los espacios de prácticas de enseñanza.

Las organizaciones de la sociedad civil están cumpliendo un rol significativo también en la difusión del aprendizaje-servicio en el nivel superior. Junto a las ya mencionadas anteriormente, se destacan en este campo UNISOL (Universidade Solidaria³⁰) y Aliança Brasil Universitário en Brasil³¹, y “Opción Colombia”, una organización que promueve que estudiantes universitarios avanzados realicen durante seis meses una práctica profesional solidaria en localidades rurales y altamente vulnerables. Participan de este programa más de 20 Universidades estatales y privadas colombianas, y actualmente el modelo se está difundiendo en toda la región a través de “Opción Latinoamérica”³², y otras versiones nacionales del programa, como “Opción Venezuela”³³.

c) Visibilidad y reconocimientos a los proyectos de aprendizaje-servicio

Los “Premios Presidenciales” que se vienen desarrollando en Argentina desde el año 2000 (ver más arriba) contribuyeron a inspirar a otros países latinoamericanos a lanzar iniciativas similares.

28 Ver, por ejemplo, los programas de las Universidades argentinas (www.me.gov.ar/edusol), del Instituto Tecnológico de Monterrey <http://cmportal.itesm.mx>; la Universidad de Carabobo <http://www.uc.edu.ve/descauc>, o las Universidades Católicas de Chile www.puc.cl/dge/aprendizajeservicio y Perú: www.pucp.edu.pe

29 www.construyepais.cl

30 www.unisol.org.br

31 www.aliancabrasiluniversitario.org.br

32 www.opcioncolombia.org.co

33 www.opcionvenezuela.org

En Brasil desde 2003 se entrega el “Sello Escuela Solidaria”, un reconocimiento y acreditación de las escuelas de Educación Básica que desarrollan actividades y proyectos de voluntariado educativo. El Sello es bienal y durante 2009 se realizaron su cuarta convocatoria. Entre 2003 y 2009, fueron más de 21.800 las escuelas certificadas en todos los estados brasileños, de ámbitos públicos y privados; municipales, estatales y federales; y de todos los niveles y modalidades. Este reconocimiento, que prioriza el “voluntariado educativo”, está gestionado -en articulación con los Ministerios de Educación de los Estados Brasileños- por el Instituto Faça Parte, una organización de la sociedad civil fundada en 2001 con la misión de promover la cultura del voluntariado y estimular la participación juvenil.

En 2004 Chile, en el marco de una amplia gama de actividades propuestas por la Comisión Presidencial para el Bicentenario de Chile, estableció el “Premio Bicentenario Escuela Solidaria”. Este Premio, que otorgan anualmente la Comisión Bicentenario y el Ministerio de Educación, tiene 3 categorías: aprendizaje-servicio, solidaridad con la comunidad y solidaridad al interior de la comunidad escolar. Tanto autoridades como escuelas argentinas han sido invitadas especialmente a diferentes entregas del mismo. En 2004, la coordinadora del Programa Nacional Educación Solidaria fue invitada a participar de la primera ceremonia de entrega del premio Bicentenario en la Casa de la Moneda, y a entregar junto con las autoridades chilenas el primer premio en la categoría de aprendizaje-servicio. En 2007, el Coordinador ejecutivo del Programa, Lic. Pablo Elicegui, acompañó a estudiantes y docentes de las escuelas técnicas mendocinas “Merín” y “Spagnolo”, ambas reconocidas con el Premio Presidencial argentino, a la entrega del Premio Bicentenario. Las escuelas chilenas galardonadas participaron a su vez de la ceremonia de entrega del Premio Presidencial Escuelas Solidarias 2007 en Argentina y del 10º Seminario Internacional en agosto de 2007.

En 2006, en ocasión del Día Internacional del Voluntariado, el Presidente de República Dominicana, Dr. Leonel Fernández Reyna, anunció oficialmente la creación del “Premio Presidencial al Servicio Voluntario Juvenil”, una iniciativa que fue impulsada por Sirve Quisqueya, una alianza entre las Secretarías de Educación y Juventud, organizaciones juveniles y organismos internacionales para la promoción del protagonismo juvenil y el aprendizaje-servicio. Varios de sus dirigentes han participado de los Seminarios desarrollados en Argentina.

En 2007, también Uruguay lanzó su “Premio Nacional de Escuelas Solidarias” para educación básica y media, promovido por la acción conjunta del Centro de Voluntariado del Uruguay (CVU) y el Ministerio de Educación. El CVU viene desarrollando desde 2002 programas de capacitación docente y asistencia técnica para escuelas uruguayas con asistencia de técnicos argentinos.

Como se mencionó anteriormente también Ecuador tiene su Premio Presidencial que fue entregado por primera vez por el Presidente Correa en enero de 2009. Actualmente están realizando una nueva convocatoria.

5) Red iberoamericana de aprendizaje-servicio

El impulso que el aprendizaje-servicio ha adquirido en América Latina y el Caribe en la última década ha ido generando redes informales de conocimiento y valoración recíproca entre funcionarios, líderes sociales y académicos vinculados a la promoción del aprendizaje-servicio. La necesidad de contar con un espacio más formalizado de diálogo y articulación,

que permitiera fortalecer los esfuerzos nacionales y generar sinergias más efectivas llevaron a constituir la Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio, fundada en Buenos Aires el 29 de octubre de 2005.

La Red Iberoamericana está compuesta actualmente por 47 organizaciones, Universidades y organismos gubernamentales de 15 países de América Latina, Norteamérica y España³⁴. Incluye a organismos gubernamentales -como el Programa Nacional Educación Solidaria del Ministerio de Educación argentino y su pares de Chile y Ecuador-, a organizaciones de la sociedad civil, como Faça Parte y Alianza ONG; a Universidades de diversos países de la región, y también a dos organismos regionales que han contribuido a la promoción del aprendizaje-servicio: la OEI (Organización Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura), y el BID (Banco Interamericano de Desarrollo). Por unanimidad eligieron para liderarla a CLAYSS y a su par norteamericana NYLC (National Youth Leadership Council).

La Red se propone ser abierta, respetando las identidades de cada organización miembro, y alentando el crecimiento conjunto. Partiendo de las redes y prácticas ya existentes, busca vincularlas, generar sinergia entre ellas y dar seguimiento a los compromisos establecidos. La Red es, asimismo, un espacio de aprendizaje, de articulación, ejecución, sensibilización e investigación de oportunidades al desarrollo y apoyo para el aprendizaje-servicio en América. Entre sus principales objetivos busca brindar respuestas reales a las necesidades de la educación en Ibero-América, y fomentar el principio de la participación en los ámbitos de la sociedad civil.

Desde 2005 se vienen realizando 2 reuniones anuales: una en la primavera del hemisferio norte que se realiza en el marco de la Conferencia Nacional de Aprendizaje-Servicio que organiza NYLC, y la segunda en la primavera del hemisferio sur que se realiza en el marco del Seminario Internacional de Aprendizaje y Servicio Solidario que organiza CLAYSS. La Red ha venido avanzando en distintas propuestas bilaterales y multilaterales entre sus miembros a favor de la promoción del aprendizaje-servicio y el protagonismo juvenil en la región.

Algunas fechas clave del aprendizaje-servicio en el mundo

- 1910: México establece el “Servicio Social” obligatorio para los estudiantes universitarios.
- 1915: Las Appalachian Folk Schools establecen un currículo de prácticas en la comunidad, considerado el programa de aprendizaje-servicio más antiguo de los Estados Unidos.
- 1945: México reglamenta el Servicio Social universitario estableciendo la realización de entre 100 y 300 horas de servicio como requisito obligatorio para la graduación.
- 1958: Alec y Maura Dickson fundan en Gran Bretaña el VSO (Voluntary Service Overseas)³⁵, convocando a estudiantes y jóvenes graduados británicos a trabajar por un año en proyectos de desarrollo en África y Asia. En 1962, fundan Community Service Volunteers (CSV), una de las primeras OSC en impulsar el aprendizaje-servicio en ese país.

³⁴ <http://www.clayss.org.ar/institucional/red.htm>

³⁵ www.vso.org.uk/about

- 1960: Cuba crea las “Brigadas de Alfabetización Conrado Benítez”.
- 1961: En Estados Unidos el Presidente Kennedy lanza el Peace Corps, convocando a estudiantes y jóvenes graduados norteamericanos a trabajar por uno o dos años en países en desarrollo. En 1964 lanza VISTA, un programa equivalente orientado a las zonas de mayor pobreza de los Estados Unidos.
- 1964: En Kenya se establece un servicio juvenil voluntario que convoca a jóvenes que han abandonado la educación formal a recibir formación laboral en escuelas y centros de formación, aplicando lo aprendido en proyectos de servicio vinculados con el Plan Nacional de Desarrollo.
- 1967: El término “service-learning” (aprendizaje-servicio) es utilizado por primera vez por los docentes universitarios William Ramsay, Robert Sigmon y Michael Hart, para describir un proyecto de desarrollo local llevado adelante por estudiantes y docentes universitarios de Tennessee junto con organizaciones sociales de la zona.
- 1969: En India, en ocasión del centenario del nacimiento de Gandhi, se crea una red nacional de voluntariado y aprendizaje-servicio universitario con fondos gubernamentales, el National Service Scheme, hoy extendida a 175 Universidades y 7500 Colleges.
- 1969: Primera Conferencia nacional de aprendizaje-servicio en Atlanta, Estados Unidos. Fundación del primer programa gubernamental de aprendizaje-servicio, el National Center for Service-learning, que sería desactivado durante la presidencia de Ronald Reagan.
- 1975: La Universidad de Costa Rica establece el Trabajo Comunal Universitario como requisito para la graduación. En Israel nace el programa de tutorías estudiantiles Pe-ráj, organizado por el Instituto Weitzmann con el apoyo del Ministerio de Educación. Actualmente el programa involucra a un 20% de los estudiantes israelíes.
- 1988: República Dominicana establece un requisito obligatorio de 60 horas de servicio a la forestación nacional como requisito para la graduación de los estudiantes secundarios.
- 1990: En Estados Unidos se sanciona con apoyo bipartidario la Ley de Servicio Nacional y comunitario, que establece financiamiento específico para el desarrollo de prácticas de aprendizaje-servicio en escuelas e instituciones de Educación Superior. Se funda el programa federal Learn&Serve.
- 1991: Colombia: un grupo de estudiantes y profesores universitarios funda “Opción Colombia”, por cuyo programa de “semestre de servicio” en zonas rurales y marginales, avalado por más de 20 Universidades con créditos académicos, han pasado más de 4.000 estudiantes universitarios.
- 1994: Colombia: La Ley General de Educación (Art. 97) establece el Servicio social obligatorio para los estudiantes de educación media. Los temas y objetivos del servicio social estudiantil son definidos en el marco del proyecto educativo de cada institución educativa.
- 1995: se crea en Brasil la OSC Universidade Solidaria (UNISOL), que hasta el momento ha articulado el trabajo social de cerca de 20.000 estudiantes de 200 universidades en 1.000 comunidades de todo el país.

15 Años de aprendizaje-servicio en América Latina

- 1996: Nicaragua: La Ley de Medio Ambiente de establece el cumplimiento de un número de horas a determinar de un “servicio ecológico” como requisito para la

graduación secundaria.

- 1997: Argentina: Primer Seminario Internacional de aprendizaje-servicio en Buenos Aires. Costa Rica: el Ministerio de Educación Pública establece el Servicio Comunal Estudiantil para los estudiantes secundarios:
- 1998: Panamá: el Ministerio de Educación reglamenta el cumplimiento de 80 horas de servicio por parte de los estudiantes secundarios
- 1999: Chile, la Fundación para la Superación de la Pobreza establece el programa de tutorías “Adopta un Herman@” con la participación de estudiantes universitarios al servicio de niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad educativa.
- 2000: Argentina: Se crea el Programa Nacional “Escuela y Comunidad”, y se establece el Premio Presidencial “Escuelas Solidarias”
- 2001: Brasil: Se funda el Instituto Faça Parte, organización no gubernamental de promoción del voluntariado, especialmente del voluntariado educativo. Chile: El Programa Liceo para Todos del Ministerio de Educación incorpora una línea de trabajo sobre aprendizaje-servicio. Uruguay: se funda el Centro de Voluntariado del Uruguay, que a través del Programa “Aprendiendo Juntos” difunde las prácticas de aprendizaje-servicio en las escuelas uruguayas.
- 2003: Argentina: Se crea el Programa Nacional Educación Solidaria. Brasil Faça Parte lanza junto con las autoridades educativas el “Sello Escuela Solidaria”.
- 2004: Argentina: Se lanza el Premio Presidencial “Prácticas solidarias en Educación Superior”. Chile: La comisión presidencial Bicentenario de Chile convoca al Premio Bicentenario “Escuelas Solidarias”
- 2005: Se establece la Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio. Venezuela: La Ley de Servicio comunitario del estudiante de educación superior establece la obligatoriedad de las prácticas de servicio comunitario y aprendizaje-servicio.
- 2006: República Dominicana establece el Premio Presidencial al Servicio Voluntario Juvenil
- 2007: Uruguay establece el “Premio Educación Solidaria”. Ecuador: la OSC E-dúcate ofrece capacitación docente en aprendizaje-servicio con el apoyo de profesionales argentinos. El Ministerio de Educación solicita asistencia técnica de su par argentino para la implementación del Premio Presidencial de Escuelas Solidarias ecuatoriano.
- 2007: Argentina establece en su Ley de Educación Nacional que debe garantizarse para todas las escuelas “la organización de actividades de voluntariado juvenil y proyectos educativos solidarios, para cooperar en el desarrollo comunitario, en el marco del proyecto educativo institucional” (Art. 32), así como “Mantener vínculos regulares y sistemáticos con el medio local, desarrollar actividades de extensión, tales como las acciones de aprendizaje-servicio”
- 2008: Ecuador Como parte del Plan Decenal de Educación 2006-2015, se crea el Programa “Escuelas Solidarias” y se establece el Premio Presidencial Escuelas Solidarias, entregado por primera vez por el Presidente Correa en enero de 2009. En el marco de ese programa, se comienza en 2008 una experiencia piloto de inserción curricular de prácticas de aprendizaje-servicio en los primeros años de la escuela secundaria.
- 2009: Argentina acordó que la nueva secundaria incluirá proyectos sociocomunitarios solidarios obligatorios, para que todos los estudiantes tengan a lo largo de su trayectoria escolar al menos una oportunidad de ser protagonistas de acciones solidarias.

Referencias bibliográficas:

- AAVV, (2006). Estudios sobre la nueva Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior. Creando Espacios para la Participación. Análisis de la Ley en el marco de los derechos humanos y la responsabilidad social. Caracas, Ediciones Paredes.
- Billig, Shelley H. Building Support for Service-Learning. RMC Research Corporation. Denver,
- Billig, Shelley (2006). Lessons from Research on Teaching and Learning: Service-learning as Effective Instruction. In: Growing to Greatness: The State of Service Learning Project 2004 Report; St. Paul, NYLC & State Farm.
- Centro Promotor del APS de Catalunya. Fes APS! (2009). Guia pràctica d'aprenentatge servei per a joves. Barcelona. http://www.aprenentatgeservei.cat/intra/aps/documents/guia_joveDEF.pdf
- CLAYSS (Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario), (2002). Aprender sirve, servir enseña. Buenos Aires. (Edición en español y en inglés).
- CLAYSS (Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario)-Natura, (2009). Creer para Ver. Manual para docentes y estudiantes solidarios. Buenos Aires.
- CVU. (Centro del Voluntariado del Uruguay), (2004). Proyecto aprendiendo juntos. Juan Pablo Balbi-Nahir Chamorro-Sergio Márquez. Libro 4. Aprendizaje-servicio. Conceptos, reflexiones y experiencias. Montevideo, ICD.
- Furco, A. (1997). Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education, in: Expanding Boundaries: Combining Service and Learning. Washington DC, Corporation for National Service.
- Furco, Andrew & BILLIG, Shelley H (2002). Service-Learning: The Essence of the Pedagogy. IAP, CT.
- Giorgetti, D. A. (2007). Educar en la ciudadanía. El aporte del aprendizaje-servicio. Buenos Aires, CLAYSS.
- Gortari P. Ana de. (2004). El Servicio Social Mexicano: diseño y construcción de modelos. Ponencia presentada en el VII Seminario Internacional "Aprendizaje y servicio solidario". Buenos Aires, 6-7 octubre. www.me.gov.ar/edusol
- IANYS, International Association for National Youth Service, (2002). Actas de la 6ª Conferencia Global. Buenos Aires, Argentina.
- Martínez, M. (2008). Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades. Barcelona, Octaedro.
- Ministerio de Educación, Argentina, (2008). Programa Nacional Educación Solidaria. UPE.

- Aprendizaje-servicio en la Educación Superior. Una mirada analítica desde los protagonistas. República Argentina.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Argentina. Programa Nacional Educación Solidaria, (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, Argentina. Programa Nacional Educación Solidaria. Aprendizaje y servicio solidario en la escuela, (2006). Actas del 8vo. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario". República Argentina.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Argentina, (2007). Programa Nacional Educación Solidaria. Educación Solidaria. Actas del 9o. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario". República Argentina.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Argentina, (2007). Programa Nacional Educación Solidaria. Antología 1997-2007. Seminarios Internacionales "Aprendizaje y servicio solidario". República Argentina.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Argentina. Programa Nacional Educación Solidaria, (2007). 10 años de aprendizaje y servicio solidario en Argentina. República Argentina.
- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile, (2007). Manual de Aprendizaje-Servicio. Chile.
- Paso Joven. Participación Solidaria para América Latina, (2004). Manual de formación de formadores en aprendizaje-servicio y servicio juvenil. BID-SES-CLAYSS-ALIANZA ONG-CEBOFIL.
- Pérez de Maza, T. (2007). Caracterización de los vínculos de la extensión universitaria con las carreras de educación integral de la UNA. Un enfoque descriptivo, interpretativo e iluminativo. Caracas, Fondo Editorial Ipasme.
- 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.
- Puglisi, Sebastián-BRIDI, Gerardo-TAPIA SASOT, María Rosa, (2009). Desarrollo de proyectos educativos solidarios. Buenos Aires, Vocación Docente.
- Puig, Josep Maria- BATLLE, Roser-BOSCH, Carme-PALOS, Josep, (2007). Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía. Barcelona, Octaedro-Ministerio de Educación y Ciencia-Centro de Investigación y Documentación Educativa.

- Service-Learning 2000 Center. (1996) Service-Learning Quadrants. Stanford University, California.
- Tapia, M. N. (2000). La Solidaridad como Pedagogía. Buenos Aires, Ciudad Nueva, .
- Tapia, M. N. (2002). El aprendizaje-servicio en América Latina. En: Aprender sirve, servir enseña. Buenos Aires, CLAYSS.
- Tapia, M. N. (2003). '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. <http://www.service-enquiry.co.za>
- Tapia, M. N. (2006). Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles. Buenos Aires, Ciudad Nueva.
- Tapia, M. N. - MALLEA, M. M. (2003).: Aprendizaje-Servicio en Argentina. 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 South Africa. <http://www.service-enquiry.co.za>
- Universidad Construye País, (2004). Proyecto UCP: Tres años construyendo país. Proyecto Universidad: Construye País. Santiago de Chile.
- Universidad Construye País, (2006). Responsabilidad social universitaria. Una manera de ser universidad. Teoría y práctica en la experiencia chilena. Corporación PARTICIPA, Santiago de Chile.

APRENDIZAJE SERVICIO: UN EJE ARTICULADOR EN LA EDUCACIÓN EN SOLIDARIDAD CON LAS Y LOS JÓVENES DESDE UNA MIRADA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL

Natalia Hernández Mary (*)

Resumen

Las orientaciones pedagógicas de aprendizaje servicio, se presentan como una apuesta metodológica de alto nivel, puesto que asume las complejidades de nuestras sociedades en su apuesta educativa. En las sociedades contemporáneas, la Educación en Solidaridad es una clave en pos de construir espacios sociales fraternos y justos, en donde las acciones de cada uno de sus integrantes es fundamental para estos desarrollos. Los procesos de educación, son fundamentales para todos los sujetos sociales, siendo de especial interés – para este artículo- el generar una reflexión teórica en torno a los procesos que se desarrollan con las y los jóvenes. Dicho interés se concibe al identificar que al desarrollar los procesos educativos con ellos, se impulsan dos movimientos en paralelo. Por una parte, se visibilizan a las y los jóvenes como actores sociales con responsabilidad en las construcciones societales, asumiendo que en sus acciones se testifican aportes para la creación de espacios diferentes; y a la vez, un movimiento que apunta hacia el fortalecimiento de las orientaciones que oferta Aprendizaje Servicio, en virtud de alcanzar los

() Docente de la Universidad Alberto Hurtado – Chile. Coordinadora Operativa del Programa de Acompañamiento Solidario (PAS) - Gesta, Fundación Marista por la Solidaridad; donde coordina proyectos locales, nacionales, realizando capacitaciones para el desarrollo del trabajo voluntario con las infancias.*

Su desempeño profesional ha apuntado en diversas áreas, trabajando en intervenciones sociales directas, en docencia universitaria, procesos de investigación y se ha desempeñado como asesora temática y técnica. Desde el 2009, realiza la cátedra “Trabajo Social y Adolescencias” en la escuela de trabajo social de la Universidad Nacional Andrés Bello.

horizontes que movilizan la construcción de sociedades distintas, equitativas, justas y solidarias.

Palabras Claves: Sujetos sociales jóvenes; educación en solidaridad; aprendizaje servicio.

Abstract

The service learning teaching guidelines are presented as a high-level methodological bet, since it assumes the complexities of our societies as educational bet. In contemporary societies, solidarity Education is a key towards building social spaces fraternal and fair, where action each of its members is crucial to these developments. Education processes are fundamental to all social subjects, is of special interest - in this article-to generate a theoretical reflection about the processes that are developed with and for young people. That interest is designed to identify that in developing the educational process with them, two movements are driven in parallel. First, it is imperative to make visible and youth as social actors with responsibility in societal structures, assuming that their actions will testify contributions for the creation of different spaces, and simultaneously, a movement that aims at strengthening the guidelines offer Service Learning, under the horizons reach that mobilize different building societies, equitable, fair and caring.

Keywords: Social subjects youth; education in solidarity, and service learning.

Introducción.

Los espacios sociales contemporáneos presentan desafíos permanentes en diversos ámbitos; sin embargo aquellos que se enfocan a los procesos de educación constante e integral, se ven afectados por las diversas tensiones que se vivencian hoy en día. Dentro de estas tensiones se ubican los procesos de educación en solidaridad con las y los jóvenes.

Dicho proceso presenta un doble desafío, puesto que junto con generar procesos de educación y formación en temáticas contingentes, asume la responsabilidad de impulsar las desnaturalizaciones en torno a las nociones de las juventudes. Este grupo social suele ser concebido desde lógicas clásicas, generando concepciones rígidas asociadas –generalmente- a los límites etéreos. Sin embargo es posible indicar que la “la edad es una variable dura, que no construye realidad, sino que encubre otros procesos culturales de atribuciones de significados a prácticas y discursos sociales que realizan las y los sujetos jóvenes” (Sandoval, 2002:179). Hoy es posible impulsar la construcción de nociones complejas, en donde la elaboración del sujeto social juvenil se sitúe desde el lugar de las concepciones de poder como eje de transformación. Reconocer que los sujetos sociales son poseedores de poderes, posibilita comprender que todos aquellos que comparten las construcciones sociales, tienen capacidad, habilidades y responsabilidad en torno a las transformaciones que favorezcan la justicia, equidad y la solidaridad.

La educación en solidaridad posibilita impulsar nociones de los sujetos sociales, desde las ópticas mencionadas, puesto que incluye en sus procesos las capacidades de transformaciones en las vinculaciones que éstos (las y los jóvenes) realizan en los espacios que construyen. “La educación en el valor de la solidaridad no ha de formar militantes efímeros sino sujetos resistentes y activos, capaces de amortiguar los golpes del ‘tecnicismo’ social y de emprender itinerarios que gocen del favor de la larga distancia” (Aranguren, 2004:14).

Se hace necesario señalar, que la educación en solidaridad, no es una práctica privativa de las y los jóvenes, sin embargo – como se mencionó- posibilita la generación de una propuesta de reconstrucción de las creencias que se han desarrollado en torno a este grupo social.

Toda propuesta educativa trae consigo un desafío constante, puesto que impulsa desarrollos de diversos recursos y apuestas pedagógicas. Dentro de esta gama, las ofertadas por “aprendizaje servicio”, constituye una mirada potenciadora de diversos aspectos que se encuentran en el horizonte de transformación. Aprendizaje Servicio, no sólo potencia procesos de educación transformadora, en cuanto que posibilita que las y los jóvenes que la vivencian desarrollen procesos de aprendizaje relevantes sino que además –desde una perspectiva dialéctica- permite generar apuestas de transformación en las comunidades educativas y sociales, desde donde se operativiza.

Construcción de Sujetos juveniles

Como se ha mencionado, el trabajo impulsado desde las propuestas que ofertan las metodologías de aprendizaje servicio, posibilitan abordar una desnaturalización de las miradas que, societalmente, imperan en torno a las juventudes. Esta posibilidad encuentra asidero al considerar que las imágenes que se han elaborado acerca de los sujetos sociales jóvenes, han sido relacionadas a las ideas de etapa, de gasto social, de futuro, entre otras.

De los análisis que se hacen hoy, es posible tener claridad que hay tendencias notorias a clasificar la adolescencia y la juventud dentro de parámetros relacionados a una matriz sociológica de corte adultista. De lo anterior se desprende una constelación de creencias societales que se sintetizan en las siguientes proposiciones (Duarte, 1999):

- Ver la adolescencia y la juventud como desprovistas de valor real ya que son transitorias hacia la adultez, donde todo tiene sentido y valor.
- Que los adolescentes/jóvenes son “sanguijuelas de la sociedad” que solo consumen recursos, pero no son capaces de aportar nada a la cultura, a la sociedad y menos a los procesos de desarrollo. En este marco, los adultos son los que contribuyen con recursos con lo cual, aquéllos están en deuda con sus mayores o al menos deberían estarlo.
- La sociedad idealiza la ‘juventud’, colocándola en un plano de lo peligroso o bien, situándola en un plano de lo puro y frágil. Cualquiera sea la forma, no ve las realidades de las juventudes.
- Otra forma es homogeneizar las juventudes, darle las mismas características a las y los jóvenes de todas partes sin hacer distinciones entre las diferentes realidades posibles.

A menudo, “la juventud” es vista como la generación futura, de la cual se espera que asuman los roles futuros de la sociedad. Por ende, son vistos como sujetos en preparación para asumir las responsabilidades que les corresponden, sin embargo, son desvalorizados en el presente, sus cuestionamientos son tomados como sueños irreales, sus críticas como acciones de rebeldía que pasarán con el tiempo (Duarte, 1999).

Frente a las concepciones clásicas de “juventud”, Duarte es capaz de plantearse con una mirada cuestionadora. Hace referencia especialmente, a las miradas del mundo adulto

que han construido históricamente las categorías de los mundos adolescentes y juveniles. En este esfuerzo, el autor invita a tomar ciertas actitudes que posibilitan la salida de la mirada que denomina adultocéntrica (Duarte, 1999).

La primera de las actitudes que hay que desarrollar y tener en consideración es el reconocimiento de la heterogeneidad, la diversidad y la pluralidad. Esto frente a un intento actual de universalización como homogenización: “son todos iguales”. Esta actitud implica que se debe contextualizar a las juventudes, no verla como universal sino que enraizada en un período de tiempo, y espacio determinados. En otras palabras, es la necesidad de aprender a mirar y conocer las juventudes en tanto portadoras de diferencias y singularidades que construyen su pluralidad y diversidad en los distintos espacios sociales, destacándose aquellos en que se desarrollan procesos intencionados de educación y formación. Es innegable la relevancia que presenta para dichos procesos, el considerar la heterogeneidad, puesto que es imposible considerar espacios de desarrollo de corte homogéneo, ya que se reiterarían elementos pocos asertivos para los horizontes trazados para la educación en solidaridad, por ejemplo.

La segunda invitación que nos hace Duarte es aún más fuerte y decidida, es el reconocimiento de los diversos aportes que realizan las juventudes y de su existencia concreta en tiempo presente, ambos elementos son condición de las posibilidades de construcción de sociedades fraternas y justas. Es decir, desplegar miradas caleidoscópicas hacia y/o desde los mundos juveniles, que permitan recoger la riqueza de la pluralidad para ir dejando la visión tradicional que nos dice que los y las jóvenes “son un problema para la sociedad”, que se funda especialmente en los prejuicios y apariencias, miradas preconcebidas por otras y otros. Existe una pre-imagen que los y las jóvenes deben cumplir para ser los correctos, de lo contrario serán considerados “un problema” por no estar a la altura de lo que se les pide. Sin embargo, hoy –como sociedad- somos testigos de los diversos procesos de transformación que son desarrollados por diversos actores sociales, ubicándose dentro de ellos, las y los jóvenes. Los aportes que se realizan desde los diversos procesos que despliegan estos actores, son posibles visualizarlos desde diferentes ópticas: participación política, creaciones culturales, movimientos de voluntariados, entre otras.

Una tercera situación es la parcialización de la complejidad social como mecanismo reflexivo. La división de la vida en etapas responde a una mirada muy común y generalizada en nuestro cotidiano vivir, pero ha generado un proceso que no ayuda ya que se niega la posibilidad de ser en un mismo momento niño y adulto, adolescente y adulto mayor, ocultando el movimiento sin fin que se vivencia en cada momento. Junto a ello y más grave es que los adultos se han autoconstituído como quienes deben preparar a las “futuras generaciones” y así asegurar el orden establecido. La actitud para superar esto es ir a visiones menos lineales del tiempo, es decir espirales y ascendentes, pasando de las lógicas más occidentalizadas hacia aquella que recuperan las nociones ancestrales. Este cambio conduciría a soltar la rigidez de las miradas y por ende, cuestionar diversos movimientos societales. De esta forma, es dable reconocer la posibilidad de discutir aquellas nociones de ciudadanía que excluyen a las y los jóvenes.

La cuarta actitud está frente a lo que podríamos llamar la idealización de la adolescencia y la juventud, como objetivación esencialista: “son los salvadores del mundo”. Esto no es otra cosa que endosarles la capacidad de cambio y de re-generación de las estructuras a

ellos, por el solo hecho de ser adolescentes y jóvenes. Es una objetivación mesiánica donde incluso se llega a considerar todo lo juvenil como bueno y espléndido, pero, en un momento futuro (se sigue negando la posibilidad del hoy). Ante ello, discutir en torno a las acciones sociales contemporáneas es fundamental, puesto que, las y los jóvenes son actores sociales en el tiempo presente; incluso para algunos autores es posible comprenderlos desde las lógicas de ciudadanos contemporáneos, en cuanto son partícipes de un espacio social complejo del que son parte y responsables en pos de convivir en armonía. La afirmación anterior implica reconocer que la “construcción de una ciudadanía cosmopolita e inclusiva representa la superación de la conservación de lo mejor del universalismo y de la sensibilidad ante lo diferente” (Aranguren, 2004:11).

Los postulados y las claves que brindan los argumentos desplegados en pos de la propuesta conceptual que se presenta, se nutren con los extraídos de las propuestas de Dávila (2004), quien releva los procesos que tienen relación con el uso de estrategias cualitativas, con énfasis en las subjetividades de los sujetos en cuestión. Lo cual, afirma, ha llevado a una toma de posición diferente, que posibilita adentrarse con mayor profundidad analítica en las cotidianidades juveniles, y desde allí interlocutar e interpelar los contextos y estructuras sociales, como también las instituciones sociales, es decir, el tejido societal (Dávila, 2004).

Es así que esta nueva semántica, posibilita la readecuación en cuanto a los ejes comprensivos de las cuestiones constitutivas de la condición de las juventudes, donde ha cobrado relevancia la introducción de coordenadas socioculturales, que incorporan lecturas socioeconómicas y sociopolíticas a partir de la tensión que presenta el análisis sobre la constitución de categorías sociales y las nociones que dan cuenta del proceso que los sujetos se encuentran vivenciando, en un momento histórico y definido (Sandoval, 2000b).

Las juventudes son un momento vital complejo en el que se producen innumerables tensiones: inestabilidad, entusiasmo y pasión, en la que él/la se encuentra dividido entre tendencias opuestas y de reconstrucción -por los quiebres con creencias y significancias de carácter más infantiles-. (Dávila, 2004). Podemos acercarnos a ellas (nociones), desde perspectivas conceptuales y aplicadas, sin embargo, debemos introducir las miradas desde los cambios culturales que vivencian nuestras sociedades. No se debe olvidar que la relación entre el contexto social (considerando su movimiento y transformaciones) se encuentra en tensión con la construcción de los sujetos sociales.

El concepto de juventudes se constituye desde la construcción social. A la par de las transformaciones – mencionadas a lo largo del presente artículo– las representaciones sociales, permiten definir las responsabilidades y derechos que deben ser atribuidos a las personas que se encuentran experimentando ese momento vital, y el modo que esos derechos sean protegidos (Ação Educativa et al, 2002). Es así que se reconoce uno de los elementos centrales de inserción social, de manera que los y las jóvenes se resignifiquen como personas visibilizadas y con voz, que le permitan entregar sus significancias simbólicas que elaboran desde sí.

Educación en Solidaridad con las y los jóvenes

La educación en solidaridad, asume una revisión en torno a estos dos conceptos relacionados. Educación y Solidaridad, son dos universos que se entrelazan para impulsar

procesos de construcciones avivados por los actores sociales contemporáneos. Un elemento central para iniciar la discusión en torno a ello, es comprender que “educar en solidaridad” es un proceso dinámico, que busca romper la rigidez de esquema y formatos simplistas. “Una perspectiva del proceso viene dada por la imagen de itinerario, entendido como aquel recorrido que tiene un punto de partida concreto y se lanza hacia un horizonte de llegada marcado por la voluntad de transformación y la determinación de metas viables” (Aranguen, 2006:8).

Ahora bien, es posible identificar que la discusión en torno a la concepción de “Educación en Solidaridad”, no se encuentra en lo absoluto cerrada. Actualmente reconocemos diversas concepciones que orientan la comprensión acerca de ella. La educación en solidaridad, entendida como un proceso permanente de formación donde se toma conciencia de las inequidades e injusticias sociales, y las acciones a desarrollar en esta línea, tienen múltiples efectos en la formación de los niños y jóvenes. Así, por nombrar algunos, contribuye directamente al fortalecimiento de su identidad, incrementa su autoestima y su conciencia de ser un sujeto activo que aporta a la sociedad en que se encuentra (López, 1994). Por otra parte, favorece el desarrollo de competencias y habilidades relacionadas a la organización, participación social y asociatividad, entendiendo que el joven reflexiona y cuestiona su escenario social, genera las iniciativas y desarrolla una orgánica para responder a ella; lo que le implica reflexionar, proponer, organizar, coordinar y trabajar en equipo con otros (Santana, 2009).

La educación en valores no es la aplicación de un manual de ética en el contexto de la acción social; por su misma fundamentación, tanto la educación como la ética se asientan en el terreno de la apropiación de posibilidades nuevas con las que vamos construyendo nuestra vida y, por ende, se ubican en el terreno del dinamismo y del cambio. Hay educación y hay ética allí donde las cosas pueden y deben ser de otro modo, allí donde se siembran nuevas realidades, más humanizadoras y justas. La educación en el valor de la solidaridad no ha de formar militantes efímeros sino sujetos resistentes y activos, capaces de amortiguar los golpes del tecnicismo social y de emprender itinerarios que gocen del favor de la larga distancia” (Aranguen, 2006:22).

Es posible afirmar que la educación en solidaridad aporta al desarrollo reflexivo, a la generación e instalación de un cuestionamiento permanente a las inequidades e injusticias sociales; de esta forma, los sujetos sociales incorporan una práctica reflexiva, de continua problematización a su vida en sociedad, buscando activamente estrategias que apunten a la justicia social.

“La pedagogía de la solidaridad va más allá de la presentación de este valor en los huecos que permite el currículo escolar. A la luz de la situación de nuestro mundo, y con toda modestia y sentido de realismo, entiendo que hay que beber aguas arriba y fijar esta apuesta pedagógica en los siguientes puntos de atención: la mirada educativa tanto del sistema político que lo impulsa y dirige como de la comunidad escolar, cuidando de modo especial el sentir y formación del profesorado; en segundo lugar importa ofrecer nuevos ejes pedagógicos que alumbren la solidaridad como valor estimado y realizado y no solamente aprendido” (Aranguen: 2006).

Una apuesta interesante de revisar, en cuanto al desarrollo de la educación en solidaridad, es la que oferta la propuesta pedagógica de Aprendizaje Servicio. Dicha propuesta

parte de una premisa: la solidaridad y la participación ciudadana activa.

El Aprendizaje Servicio podría considerarse como la intersección entre dos tipos de experiencias educativas que, generalmente, se desarrollan aisladamente en las instituciones educativas; por un lado, actividades en función de un aprendizaje disciplinar, con objetivos académicos y determinadas metodologías de investigación que se desarrollan fuera del aula y permiten que los estudiantes tomen contacto con la realidad concreta, como los “trabajos de campo”. Por otro, en muchas instituciones, se desarrollan actividades solidarias como campañas en beneficio de una causa, de la propia comunidad o de otras: recolección de alimentos, ropa, libros; huertas, forestación, apoyo escolar, etc. (Ochoa, 2009).

La apuesta pedagógica de Aprendizaje Servicio, busca desarrollar la articulación de procesos formativos, tanto en sus contenidos curriculares como a través de las vinculaciones que se desarrollan con los contextos sociales. Estas vinculaciones se realizan a partir de las miradas críticas acerca de las sociedades a las que pertenecemos. El desarrollo de esta reflexión y acción constante (impulsada desde las orientaciones pedagógicas mencionadas), posibilitan el desarrollo de una educación integral.

Nos encontramos ante nuevas necesidades educativas que tienen que ver más con la elaboración de originales formas de convivencia y de cooperación. Las funciones prevalentes de la educación ya no pueden ser las meramente instrumentales y urge recuperar el acto educativo como espacio relacional por excelencia, como ejercicio de proximidad y de búsqueda de significados compartidos que nos habiliten para una vida feliz en una sociedad más justa (Aranguren, 2006:23).

Las orientaciones pedagógicas de Aprendizaje Servicio, se presentan como un camino que buscan alcanzar los horizontes de desarrollo de una educación integral, desde donde es posible identificar la relevancia de los procesos de responsabilidad social.

Los actores sociales que conformamos los tejidos sociales, estamos invitados a configurar las construcciones de nuevas formas de convivencia, las cuales sean consideradas a partir de la justicia, la fraternidad y la solidaridad, apostando a la creación de espacios equitativos, en donde se potencien los desarrollos de cada uno de quienes la conforman. De esta manera, se reconoce la posibilidad de concebir una ciudadanía contemporánea, entendiéndola desde ópticas de responsabilidad social, en donde cada uno de los actores sociales somos responsables -desde su momento vital- de las construcciones que se realizan de las sociedades.

Si bien, estas orientaciones pedagógicas son universales, es decir, se pueden desarrollar con una diversidad de actores sociales, puesto que en ningún caso se presenta como excluyente, es posible identificar las posibilidades que posee, al momento de enfocarla hacia los procesos formativos que vivencian las y los jóvenes.

Desde los contextos sociales que posibilitan los procesos educativos (formales e informales) que están dirigidos a las y los jóvenes, pueden encontrar una apuesta relevante en estas orientaciones pedagógicas, puesto que generan un movimiento sin fin en el que cada uno de los actores sociales involucrados, puede ir asumiendo en sus procesos de formación. Es innegable que la posibilidad que brinda el Aprendizaje Servicio, construye ciertas

plataformas de desarrollo, en cuanto proporciona elementos esenciales para el despliegue de diversos conocimientos y habilidades, que responden a las lógicas de una educación integral, en donde los procesos de sensibilización, reflexión crítica y compromiso social, son fundamentales para las transformaciones esperadas.

La apuesta de Aprendizaje Servicio, desde sus diversas posibilidades, se presenta como un eje articulador entre los procesos de educación en solidaridad y la visibilización de las y los jóvenes como actores sociales, responsables de los tejidos sociales de los que son parte. Como se ha mencionado, el develar la presencia actoral de las juventudes en un tiempo y espacio contemporáneo, posibilitan el desarrollo de dos movimientos: por una parte se producen procesos de transformaciones desde los propios sujetos sociales, y, a la vez, se impulsan transformaciones en los contextos sociales de los que son parte.

Las transformaciones de los propios sujetos implica la promoción de movimientos de visibilización y reconocimiento de la responsabilidad social que poseen. Desde esta mirada en torno a ellos, es fundamental identificar que se producen cambios en los estilos de vida, que se aprecian en procesos que apuntan más allá de la realización de acciones esporádicas. Se apuntan a formas de concebir un proyecto de sociedad específica, las cuales buscan el desarrollo de una forma de actuar que concibe derechos y deberes, es decir, un compromiso con este proyecto social concebido.

A+S un eje Articulador

A partir de las reflexiones desarrolladas, es posible construir tres líneas argumentativas que posibilitan sintetizar las reflexiones construidas.

Un primer elemento que se destaca, es la posibilidad que Aprendizaje Servicio oferta al momento de elaborar las nociones en torno a las y los jóvenes. Como se ha mencionado, las construcciones que – generalmente- se efectúan en torno a estos sujetos sociales, se realizan desde las carencias y/o las problemáticas sociales que vivencian. Ante ello, es posible reconocer elementos cargados de juicios de valor, que generan la elaboración de etiquetas y estigmas. Sin embargo, las posibilidades que ofertan estas orientaciones pedagógicas, es potenciar una mirada contemporánea en torno a la construcción de las juventudes, puesto que reconoce en ellos, elementos de acción social, ciudadanía, y responsabilidad social.

Una segunda reflexión, es el reconocimiento en torno a las orientaciones de Aprendizaje Servicio como una clave operativa de la Educación en Solidaridad; dichas propuestas pedagógicas asumen la complejidad de conjugar el desarrollo de elementos educativos de corte formal, con aquellos elementos fundamentales para el desarrollo de cualquier sujeto social, reconociendo la relevancia que posee la profundización en la reflexión, la crítica social, y el compromiso con la transformación de las sociedades contemporáneas. La conjugación de todos los elementos mencionados posibilita una de las formas en que se comprenden los procesos de educación integral.

La tercera reflexión que se realiza en torno al trabajo realizado, apunta al eje articulador que posee Aprendizaje Servicio, puesto que a través de las orientaciones que se desarrollan, es posible ver la cristalización de diferentes miradas desplegadas en torno a las juventudes y la responsabilidad social que poseen. La articulación de las metodologías

de formación, apuntan al desarrollo de una educación integral, que devela un proceso de ciudadanía, de responsabilidad social y de desarrollo de acción social.

Referencias Bibliográficas

Ação Educativa et all (2002) en: Dávila, O. Adolescencia y Juventud: de las nociones a los abordajes. Última Década nº21. Proyectos y Trayectos Juveniles. Nociones y espacios de Juventud. Editorial CIDPA, Viña del Mar, 2004.

Aranguren, L. (2004). Educar en el sujeto solidario, Bakeaz, Bilbao.

Aranguren, L. (2006). Solidaridad, Bilbao.

Dávila, O. (2004). Adolescencia y Juventud: de las nociones a los abordajes. Revista Última Década nº21: Proyectos y Trayectos Juveniles. Nociones y espacios de Juventud. Editorial CIDPA, Viña del Mar.

Duarte, K. (1999). ¿Juventud o Juventudes? Versiones, trampas, pistas y ejes para acercarnos progresivamente a los mundos juveniles; en revista pasos nº93, Departamento Ecueménico de Investigaciones, San José, Costa Rica.

Funes, J.(2005). El mundo de los adolescentes: propuestas para observar y comprender, revista educación social nº29.

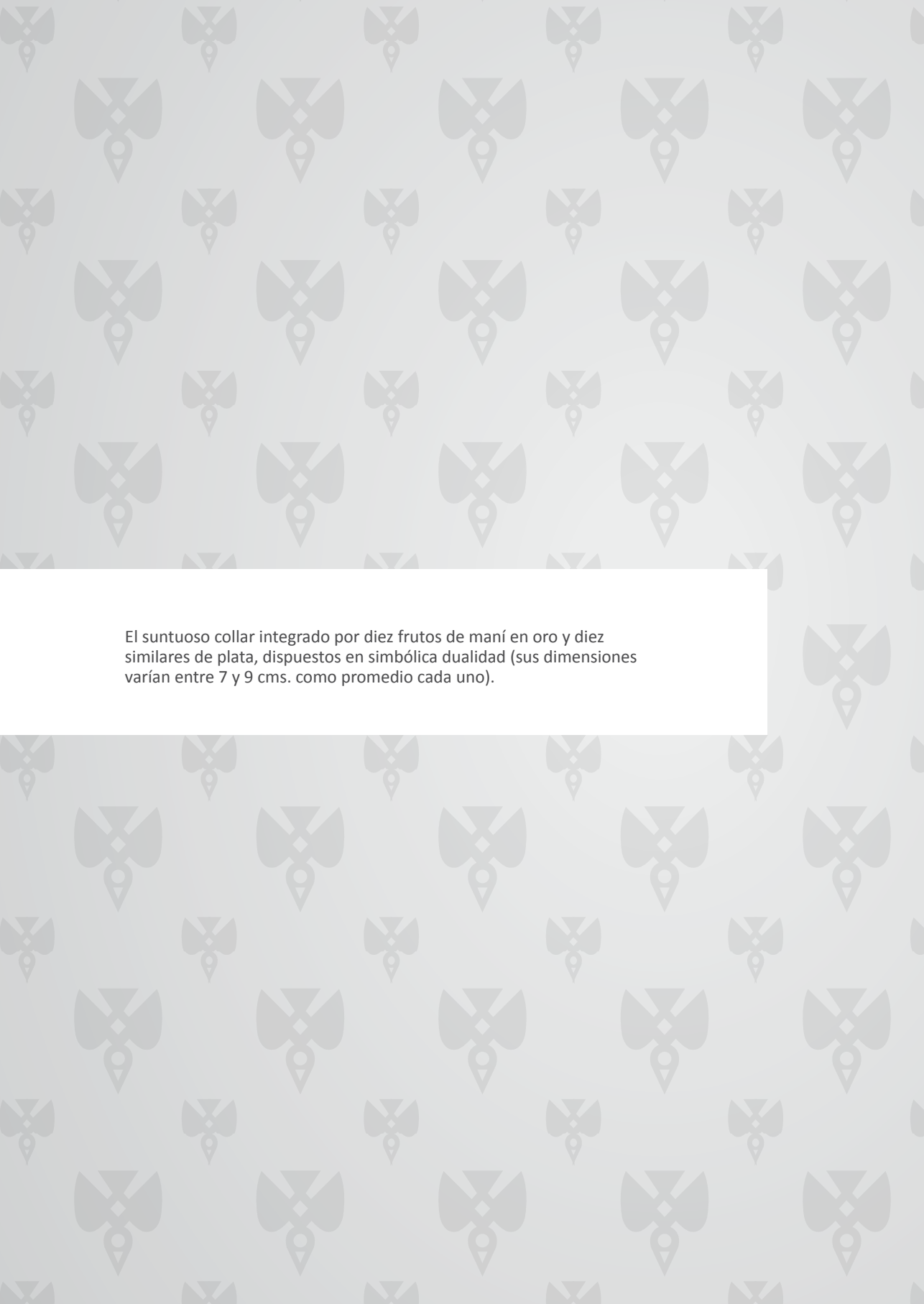
Ochoa, E. (2009). Aprendizaje Servicio, ponencia en Seminario Escuela y Solidaridad, Santiago.

Sandoval, M. (2004). en: Dávila, O. (2004). Adolescencia y Juventud: de las nociones a los abordajes. Revista Última Década nº21: Proyectos y Trayectos Juveniles. Nociones y espacios de Juventud. Editorial CIDPA, Viña del Mar.

Sandoval, M. (2002). Jóvenes del siglo XXI. Sujetos y actores en una sociedad en cambio. Ediciones UCSH. Santiago.

Santana, A. (2009). "Seminario Escuela y Solidaridad", Artículo. Gesta-UNAB, Santiago.





El suntuoso collar integrado por diez frutos de maní en oro y diez similares de plata, dispuestos en simbólica dualidad (sus dimensiones varían entre 7 y 9 cms. como promedio cada uno).

A EDUCAÇÃO EM VALORES E O VOLUNTARIADO COMO ESTRATÉGIA EDUCATIVA NO BRASIL

Katia Gonçalves Mori (*)

Resumo

O presente artigo visa resgatar a importância da formação para a atitude ética e participativa frente aos grandes desafios que temos na América Latina e, em especial, no Brasil, com problemas sociais das mais diversas ordens e grandezas. A partir de uma visão macro sobre aspectos ligados à economia, qualidade de vida, educação, capital social, a educação em valores e o voluntariado ganham força como estratégias de educação que visam preparar a juventude para uma aprendizagem significativa e contextualizada, instigando-os e preparando-os não apenas para constatar os problemas sociais senão para fazer parte da mudança tão almejada quanto necessária. Por meio do desenvolvimento de projetos de voluntariado educativo, a escola cria espaços de experimentação da co-responsabilidade, da formação da autonomia e da identidade pessoal e social, articulando os saberes escolares aos problemas sociais reais, formando pessoas competentes que sabem aplicar seus conhecimentos para a construção de um mundo melhor para se viver.

(*) Licenciada en educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Sao Paulo. Con maestría y cursando el doctorado en educación: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Coordinadora de proyectos del Instituto Faça Parte y Asesora Pedagógica Del Movimiento Compromiso Todos por La Educación. Co autora Del libro Voluntariado Educativo: Una Tecnología Social (2006).

Palavras-chave

Educação em valores, educação para a cidadania, voluntariado educativo.

Resumen

Este artículo intenta recuperar la importancia de la formación de las actitudes éticas y participativas frente a los grandes desafíos que tenemos en América Latina y, particularmente, en Brasil, con problemas sociales de los más diversos órdenes y magnitudes. A partir de una visión macro sobre aspectos ligados a la economía, calidad de vida, educación, capital social, la educación en valores y el voluntariado cobran fuerza como estrategias de educación que tienden a preparar a la juventud para un aprendizaje significativo y contextualizado, tan ansiado como necesario. Mediante el desarrollo de proyectos de voluntariado educativo, la escuela crea espacios de experimentación de la corresponsabilidad, de la formación de la autonomía y de la identidad personal y social, articulando los saberes escolares con los problemas sociales reales, formando personas competentes que saben aplicar sus conocimientos para la construcción de un mundo mejor para vivir.

Palabras clave

Educación en valores, educación para la ciudadanía, voluntariado educativo.

Abstract

This article aims to rescue the importance of education in ethics and social participation actions facing in the problems of great challenges we have in Latin America, especially in Brazil, with social problems in many different orders and magnitudes. From a macro view of aspects of the economy, quality of life, education, social capital, values and volunteering gain strength as education strategies aimed at preparing youth for a meaningful and contextualized learning, encouraging them and preparing them not only to recognize and know about social problems, but to be part of the transformation so desired and necessary. Though the development of voluntary education projects, schools create programs for experimentation of co-responsibility, knowledge to social problems, forming competent people who can apply their knowledge to building a better world.

Key words: Values education, Education for citizenship, voluntary education

Apresentação

A trajetória proposta nesse breve ensaio pretende chamar a atenção do leitor para a oferta de uma educação que seja crítica e, sobretudo, participativa; que esteja articulada com os problemas reais pelo viés ético, numa perspectiva tão urgente quanto necessária. O texto está organizado em três momentos, que conversam entre si e não estão criteriosamente definidos, pois seguem num movimento espiral e crescente de argumentação.

Na primeira parte, coloca-se em evidência como a leitura crítica das informações faz-se necessária para compreender melhor a realidade que se apresenta. No detalhe, destaca-se o insuficiente nível de esforço do sistema político e econômico pelo social, a partir de um estudo sobre como índices econômicos não considera os resultados em termos da qualidade de vida.

No segundo momento, a educação ocupa o foco central, por ser um dos pilares fundamentais de emancipação, e é proposto um breve resgate histórico da educação brasileira. Um país que luta contra a desigualdade social, a corrupção, a violência em todas as suas facetas, a impunidade, a pouca participação social, a baixa consciência cívica, problemas estruturais que herdamos desde a colonização. E como o próprio povo brasileiro reconhece, por uma pesquisa nacional, que é necessário resgatar os valores humanos para a vida melhorar.

No terceiro e último movimento, a educação em valores numa perspectiva de educação para formação da identidade e da autonomia aparece como uma das partes da resposta e o voluntariado educativo é apresentado como ferramenta pedagógica para se repensar o currículo na educação básica. Dois relatos de escolas públicas brasileiras são apresentados, e mostram, a título de exemplificação, como é possível melhorar a qualidade da educação melhorando a qualidade de vida pela articulação escola - comunidade. Eles ilustram, em parte, os fundamentos de uma educação sustentável (tema abordado ainda no segundo momento) e a importância de se criar espaços educativos onde seja possível vivenciar o resgate aos valores éticos, solidários, de respeito mútuo e responsabilidade cívica, com criticidade e atitude.

Contextualização

Dados publicados em 2006 pelo relatório Panorama Social 2007 da América Latina, preparado pela Divisão de Desenvolvimento Social e Divisão de Estatística e Projeções Econômicas da CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina) apontam para 36,5% da população da região em situação de pobreza e 13,4% na situação de extrema pobreza ou indigência. No total, são 194 milhões de pessoas pobres, das quais 71 milhões são indigentes. O Brasil, mesmo sendo a 9ª economia mundial e a segunda das Américas, só ficando atrás dos Estados Unidos (segundo o FBI), infelizmente contribui com sete milhões no montante estatístico.

O artigo publicado por Ladislau Dowbor (2009) mostra que o PIB, Produto Interno Bruto, comumente usado como referência para medir a riqueza do país, não leva em conta a desigualdade social nem mede a qualidade de vida da população. Assim, trabalhos que sejam desenvolvidos visando o bem comum nem sempre ajudam o país a alcançar melhores posições no ranking do desenvolvimento econômico. A Pastoral da Criança, por exemplo, por meio de uma tecnologia muito simples e barata já conseguiu atender milhares de famílias e reduzir os índices de desnutrição e de mortalidade infantil com medidas preventivas e educativas atendendo os mais pobres. No entanto, por propiciar a redução de gastos com medicamentos caros, internações em hospitais, ambulâncias, gasolina para o deslocamento das pessoas etc. não impacta positivamente no aumento do PIB. Da mesma forma, as políticas públicas que melhoram o transporte coletivo podem apresentar também um efeito negativo pois não propiciam o aumento da venda de combustível, de automóveis particulares, de autopeças e afins. Em outras palavras, ainda que melhorem a qualidade de vida da população e beneficie a sua capacidade de produção, tais medidas “prejudicam” o desenvolvimento econômico do país. Será? Será que a conta está certa?

Isso talvez explique porque não há motivos para comemorar a posição do Brasil, a 9ª economia mundial que ao mesmo tempo ocupa o 75º lugar no Índice de Desenvolvimento Humano de 2009, segundo o relatório “Monitoramento de Educação para Todos 2010”, di-

vulgado pela Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura). Além disso, o país é o 88º em desenvolvimento educacional, atrás de países mais pobres como Paraguai, Equador e Bolívia, com alta repetência e baixos índices de conclusão da educação básica. Aliás, na América Latina e Caribe, a taxa de repetência média para todas as séries do ensino fundamental é de 4,4%. No Brasil, o índice é de 18,7%, o maior de todos os países da região.

Ou seja, para uma discussão acerca do desenvolvimento, é preciso extrapolar o viés econômico e começar a considerar reformulações sociais tanto na esfera das políticas internacionais quanto nas nacionais. O fortalecimento das redes, a abertura de mercados e a ajuda internacional aos países em desenvolvimento são algumas das questões que sempre estão em pauta. Já em âmbito nacional, vale considerar uma revisão agressiva das políticas sociais, como a criação de empregos, a democratização de crédito e a oferta de serviços de primeira necessidade, tais educação, saúde, alimentação e saneamento (Kliksberg, 2003).

Um alicerce importante para a transformação social é o empoderamento das classes populares, eles precisam ter voz, saber participar e saber cobrar. Sem isso é impossível considerar que haverá ruptura e melhora na qualidade de vida para todos. E não há empoderamento sem letramento, sem acesso à informação, sem conhecimento, sem formação de redes, sem distribuição de renda. Nesse sentido a educação é tem um papel central para a emancipação e será o eixo condutor dessa reflexão.

Brasil: educação em Foco

Todos sabem que para entender o momento recente, nada melhor do que voltar um pouco no tempo e visitar o passado. Apesar de termos registro de vida humana em território brasileiro desde 11.500 aC, data do fóssil mais antigo, a história do Brasil está organizada entre os períodos de Colônia, Império e República, portanto a partir de 1500.

Durante os “primeiros 30 anos de história”, ou seja, de 1500 a 1530, a base da atividade era a exploração do pau-brasil, árvore que era abundante na mata atlântica. Naquela época, os portugueses que aqui desembarcaram encontraram uma série de povos indígenas e como era preciso haver integração e domínio sobre o povo local para o sucesso da expedição, surgiu a necessidade de se desenvolver um plano de educação. O primeiro da história foi elaborado por Manoel da Nóbrega e tinha a intenção de catequizar e instruir a população nativa, começando pelo aprendizado da língua portuguesa e os ensinamentos da doutrina cristã (Ribeiro, 2001:21), numa estrutura social baseada nas relações de submissão em todos os sentidos, em relação à metrópole, em relação à maioria indígena ao branco colonizador, ao homem pela mulher etc.

Como os portugueses não tiveram o sucesso que esperavam com a exploração da mão de obra indígena, foi adotada a prática da escravidão de negros africanos. O período de escravidão durou de 1530 a 1888.

Com isso, a maioria do povo brasileiro passou a ser formada por escravos, descendentes de escravos e indígenas. Como somente 20% da população vivia nas cidades, o plano de educação nacional fazia pouco sentido do ponto de vista econômico. A falta de políticas educacionais persistiu até mesmo depois da independência de Portugal, em 1822. Nem a

constituição elaborada à posteriori contemplava um plano de educação para todos. O texto da lei provincial do Rio de Janeiro, a de n. 1 de 02/01/1837, art. 3º, diz que :

São proibidos de freqüentar as escolas públicas:

1º : todas as pessoas que padecerem de moléstias contagiosas;

2º: os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos.

O primeiro registro estatístico oficial sobre o grau de instrução do brasileiro data de 1916, onde se podia constatar que 75% da população em idade escolar era analfabeta.

Em 1937, com o chamado Manifesto dos Pioneiros, a educação reservava um caráter elitista, com brechas para que o ensino público primário obrigatório não fosse devidamente cumprido. Somente a partir da década de 50 o país começou a avançar no sentido de lutar por um plano político e social que atendesse às necessidades básicas das classes populares com destaque para a universalização da educação, que só chegou a vigorar na década de 90, após o longo período de ditadura militar, de repressão política, de falta de liberdade de expressão e de regime antidemocrático.

Em pleno século XXI, distantes há mais de duas décadas do final do regime militar, o país ainda tem 14 milhões de analfabetos, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE).

No entanto, um grande movimento no sentido de reverter esse atraso histórico tem sido feito. Dados divulgados em 2007 pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) confirmam que 97% das crianças com idades de 6 a 14 anos estão na escola. Mas ainda há uma dívida histórica a ser resolvida: é preciso equacionar a oferta quantidade com educação de qualidade. Os números abaixo (Tabela 1) revelam que os alunos não estão aprendendo o que é esperado para a sua série:

	4a. série EF		8ª. Série EF		3a. série EM	
	Líng. Port.	Matemática	Ling. Port.	Matemática	Líng. Port.	Matemática
BRASIL	27,9%	23,7%	20,5%	14,3%	24,5%	9,8%

Tabela 1, fonte: SAEB/INEP/Ano: 2007

Além disso, segundo o Ministério da Educação, dos alunos matriculados na 4ª série do Ensino Fundamental, 29,4% dos alunos da estão acima da idade adequada, na 8ª série do Ensino Fundamental, esse percentual é de 36,4% e na 3ª série do Ensino Médio, 42,6%. Em números absolutos, a conta é ainda mais assustadora, uma vez que o país conta com uma rede formada por aproximadamente 200 mil escolas que atendem cerca de 55 milhões de alunos somente na educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio).

Educação de qualidade, educação sustentável

Ao mesmo tempo em que o país vive a necessidade de dar conta desse atraso por

uma educação de qualidade universal e gratuita, vale ressaltar quais seriam, hoje em dia, os valores que compõe uma educação sustentável e de qualidade.

O professor Mozart Ramos (2006), atual presidente-executivo do Movimento Compromisso Todos Pela Educação, acredita que para lidar com essa defasagem, o país precisa saber quanto custa oferecer esse serviço a toda a sua população e estabelecer metas que permitam uma melhor gestão e acompanhamento público. Além disso, chama a atenção para o fato de que os países em desenvolvimento precisam estabelecer e fortalecer parcerias e arranjos internacionais no cenário do desenvolvimento sustentável (como meio ambiente, direitos humanos e outros). Já em âmbito escolar, ressalta que é preciso garantir o funcionamento de uma gestão democrática e autônoma, capaz de trabalhar com metas e resultados sem deixar de ser plural e inclusiva, com um bom plano gestor e um currículo que favoreça o desenvolvimento de projetos inovadores, que permita a articulação com a comunidade local e que a promova a qualidade de vida da comunidade atendida.

Para oferecer educação de qualidade, o estado precisa, portanto, compor e gerir uma rede de escolas bem gestadas, com boa articulação com a comunidade, formada por uma rede de professores bem preparados, participativos e co-responsáveis pelo projeto político pedagógico, comprometidos com o melhor desempenho das escolas e a aprendizagem de competências e saberes essenciais para a sociedade atual.

E quais seriam esses saberes? O conhecimento básico das disciplinas só não basta. É preciso garantir o desenvolvimento de competências como o domínio da linguagem oral e escrita, o letramento matemático e digital, a capacidade de aprender a aprender, de resolver situações-problema, de ser responsável, crítico, solidário, ético e participativo.

Para Edgar Morin (2001), os saberes indispensáveis para a educação levam em conta a importância de ensinar a condição humana, de enfrentar as incertezas, de ensinar a compreensão mútua entre os seres humanos, a ética do gênero humano. Ou seja, é preciso

Estabelecer uma relação de controle mútuo entre a sociedade e os indivíduos pela democracia e conceber a Humanidade como comunidade planetária. A educação deve contribuir não somente para a tomada de consciência de nossa Terra-Pátria, mas também permitir que esta consciência se traduza em vontade de realizar a cidadania terrena. (Morin, 2001:18)

Atitude ética faz a diferença

Em um mundo marcado pelos adventos das Tecnologias da Informação e da Comunicação, todos estão expostos a um sem-número de informação, de qualquer parte do mundo, a todo instante, sendo que a lógica da divulgação sempre atende a este ou aquele grupo de interesse, indubitavelmente. Assim os jovens aprendem desde cedo a conviver em mundo que, por diversas vezes, não sabem se real ou fictício, e assim acabam se acostumando a receber notícias de todas as ordens, boas e más, e muitas delas sobre catástrofes naturais, injustiças, violência, guerra, pobreza, fome, corrupção.

A circulação da notícia e da informação em excesso contribui para a banalização da vida, o que acaba gerando um comportamento apático, indiferente, desatento. A situação é de constatação, de se acostumar a conviver com uma realidade com a qual muitas vezes não

se concorda. Para a filósofa Viviane Mosé, estar indiferente é abandonar toda tentativa de interferir nas coisas, de mudar - o que acaba tornando a violência, a corrupção, o desrespeito, um hábito. A indiferença é a banalização do mal. Por não reconhecer o outro, a conduta pessoal de cada um passa a ser centrada em um seu próprio sucesso.

Um dos desafios da educação dos dias atuais é justamente preparar a juventude para viver nessa sociedade, sem que haja tal acomodação. O desejo de uma sociedade mais justa passa pelas estratégias que permitam a construção de valores, de postura e atitude ética desde os primeiros anos de vida.

O desejo por mais valores

Uma grande consulta pública realizada em 2009 pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) no Brasil mostra que os brasileiros aspiram por valores. A resposta foi dada por aproximadamente 500 mil pessoas que participaram de um debate sobre uma questão simples e central: o que precisa ser mudado no Brasil para melhorar a vida das pessoas?

Embora “Educação” e “Violência” tenham recebido um maior número de respostas (ver figura abaixo), o coordenador do relatório, Flávio Comim, revelou que as questões que levaram a estas escolhas se deveram mais a itens ligados a “valores” do que a itens mais objetivos como conteúdo de programa escolar ou segurança na rua. Além disso, uma comparação à parte entre os principais temas transversais da pesquisa mostrou que o tema valores, que inclui questões como discriminação (racial, de gênero, de deficiência, de idade entre outras), foi, de maneira geral, um dos mais comentados, ficando com 11% das intenções. Em São Paulo, por exemplo, o maior centro financeiro, mercantil e corporativo da América Latina, esse número curiosamente ficou em 17, 4% (tabela 2).

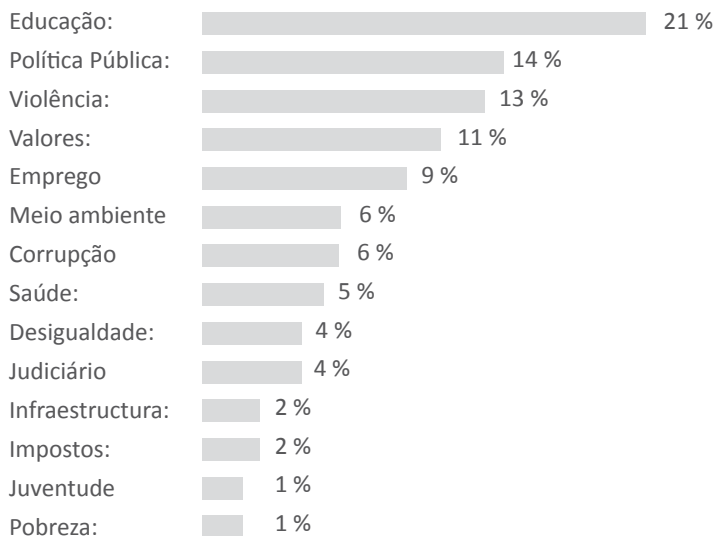


Tabela 2: resultados nacionais da pesquisa Brasil Ponto a Ponto. Fonte: PNUD, 2009.

O tema “valores” também aparece num patamar muito superior se os dados considerarem a participação (por público) entre as escolas. Na seleção dos temas transversais, “valores” fica em primeiro lugar, com 16,3%, “corrupção” com 5,1%, “desigualdade” com 5,4% e juventude 0,5% (PNUD, 2009).

Para o professor Eduardo Giannetti, do Instituto de Ensino e Pesquisa de São Paulo, os resultados da pesquisa mostram a força de desejo de mudança no Brasil, onde existe uma injustificável distância entre o que efetivamente somos, de um lado, e o que poderíamos e desejamos ser como nação, de outro (PNUD, 2009: 42).

Ainda que a mobilização seja um grande compilado sobre o que a população deduz que seria melhor para o país, a partir do bom senso e do senso prático, a resposta permite uma reflexão sobre o acúmulo de experiências desse determinado grupo, nesse determinado momento histórico e cultural.

A resposta mostra um cenário de possibilidades que indica que a educação em valores é um desejo nacional que abre um campo muito grande de possibilidades. No entanto, é preciso ainda considerar que muitas vezes as questões gerais ou problemas sociais apontados de maneira genérica tendem a fugir da percepção de uma ação pessoal.

O indivíduo apercebe-se em uma rede de relações sociais, mas imagina-se autônomo e independente delas, em lugar e tempo, imaginariamente segregado dos complexos problemas que agitam o mundo a sua volta; reconhece o movimento visível dos confrontos sociais, mas, confiado em suas urgências pessoais e preso nas malhas das necessidades imediatas, escapa-lhe o movimento real que rege os acontecimentos sociais. (Chizzotti, 2009:8)

Ou seja, é preciso buscar estratégias para que cada uma das pessoas que pensam genericamente que a solução dos problemas sociais do Brasil passa pela formação em valores se percebam como parte do todo, como peça fundamental, como o princípio ativo da transformação tão essencial quanto urgente e necessária.

Educação em valores e o fortalecimento da coesão social

“É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é, o mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar”. (Freire, 1997:160)

Para que o Brasil avance a médio e longo prazo, além da revisão das políticas nacionais e internacionais já mencionadas no início desse artigo, um dos principais desafios será oferecer uma educação de qualidade pautada em valores, que empodere as classes populares, que forme pessoas éticas, críticas, solidárias, autônomas para pensar e ter voz por si, que saibam defender seus próprios interesses, ter representatividade frente à construção e aplicação das políticas públicas e que estejam interessadas no bem comum.

Para isto, a sociedade precisa, no campo da educação, formar sujeitos que, ao se conhecer, possam participar do mundo enquanto agentes de transformação e produção, e não apenas como consumidores passivos, conformados com as injustiças sociais.

Não é possível considerar boa uma educação cujo objetivo seja somente treinar para um bom desempenho em exames escolares e avaliações nacionais ou de ingresso ao ensino superior. Educar com o único objetivo de oferecer subsídios para que os alunos tenham sucesso escolar induz a uma resolução medíocre, individualista e imediatista da educação, onde não há o desafio de uma melhor qualidade de vida, tanto pessoal, quanto do planeta.

A escola pode criar espaços onde seja possível colocar em prática e a serviço do bem comum o que se aprende na sala de aula, a partir de um currículo contextualizado, criativo e dinâmico. Para que a experiência da decisão, da responsabilidade, da participação social, da atitude ética, da competência em comunicar-se com autonomia, em aprender a aprender, aconteça, numa perspectiva de propiciar a formação de sujeitos que estarão melhores preparados para querer melhorar a qualidade do mundo em que vivem.

A construção da autonomia e da identidade durante a formação escolar

*“Você pode dizer que a fundação de uma vida – a sua vida ou a minha, desde que vivamos nossas próprias vidas, em vez de imitarmos a vida de alguém – provém igualmente do mesmo tipo de busca”
(Campbell, 1990:150).*

O filósofo e professor da pós-graduação da Pontifícia Universidade de São Paulo, Dr. Alípio Casali, em uma de suas aulas no Programa de Educação: Currículo em 2009, pontua que desde os primeiros passos o sujeito vive dentro de uma comunidade, será por ela influenciado e a influenciará. Irá conhecer o outro, reconhecer a sua presença, identificá-la com si próprio e assim passará a desenvolver-se, seguindo ou não o modelo que consegue identificar. É o outro projetado pelo sujeito de uma forma que ele supostamente identifique que poderá constituir a figura que ele próprio quer ser. Ou seja, sem um projeto de transferência, de reconhecimento do outro, o sujeito não elabora uma consciência suficientemente autônoma. Ele precisa conhecer o outro e reconhecer características que ele próprio possa desenvolver para poder se constituir.

Na construção da identidade, o indivíduo pode enxergar no outro algo que ele inicialmente não reconhece em si próprio. No entanto, é preciso superar a figura do outro. É nesse sentido que a autonomia confirma-se pelo paradoxo da heteronomia.

No processo educativo, como seria possível pensar em criar espaços na escola para que o aluno vivencie experiências da construção da autonomia, onde ele possa desenvolver-se integralmente, lidando com os outros, com as diferenças, as divergências e a pluralidade do mundo em sociedade?

O jovem precisa estar envolvido em práticas e vivências estimuladoras do exercício sistemático de da cidadania, onde ele precise lançar mão do que se aprende na escola, o que propicia o desenvolvimento de competências e habilidades para resolver problemas sociais reais, construindo novos conhecimentos e aprendendo na relação com o outro.

O voluntariado e o voluntariado como estratégia pedagógica

Ao se envolver em atividades de impacto social voluntariamente, o indivíduo cria um espaço de participação transformando indignação em ação. Nesse processo, em contato constante com o outro e com uma situação-problema, o voluntário aprende a viver na diversidade, aprende a se conhecer para saber quais são as suas potencialidades e dificuldades, aprende a enxergar o outro e atuar socialmente.

O trabalho voluntário, portanto, é um espaço de convivência, de respeito às diferenças, de solidariedade, de compromisso com o agir e pensar eticamente, fortalecendo a coesão social pois cada um adquire a compreensão de que faz parte de um projeto coletivo.

Durante uma conferência em 2006, na Faculdade de Economia da Universidade de São Paulo, Bernardo Kliksberg explicou que a “moeda” do capital social é o voluntariado. Para Kliksberg (2003), o capital social pode ser construído e fortalecido nas mais diversas sociedades. Quando ele está elevado, pode-se observar a ênfase na transparência, na erradicação de práticas de corrupção, na promoção do trabalho voluntário e na atenção a um bom plano nacional de educação. Quando está baixo, no entanto, podem se observar altos índices de desconfiança, graves e recorrentes casos de corrupção, pouca participação social e baixa consciência cívica.

Graças ao potencial de engajamento cívico, responsabilidade, relacionamento e aprendizagem, o trabalho voluntário pode ser pensado como uma experiência formativa, centrada não na ação social em si, mas na formação pedagógica, com conteúdos e metodologias próprios, voltados à formação em valores, a preparação para a vida e não somente para a vida escolar, como sugere Adair Sberga (2001).

O conceito em muito se aproxima ao de aprendizagem e serviço solidário (Tapia, 2001; 2006). No entanto, utilizar o termo “voluntariado” tem permitido avançar especialmente em dois aspectos. Primeiro na compreensão e desmistificação da “marca voluntariado”, para afastar da juventude a ideia de que o trabalho voluntário é uma atividade assistencialista de pessoas idosas que são voluntárias nas horas vagas. Segundo, sendo um convite às escolas, para que elas sintam que estão desenvolvendo os projetos porque entenderam a sua importância para o projeto pedagógico, porque querem para seus alunos a formação para a atuação social e crítica.

Justamente pelo seu caráter aberto, aplicável a qualquer área de atuação, condição socioeconômica e região geográfica, o voluntariado educativo pode ser pensado a partir de um sem-número de possibilidades pelas escolas.

John Dewey já falava na experiência, e não somente no acesso à informação, como elemento fundamental da construção do conhecimento. Para ele, o processo educativo se dá na medida em que se é proposta uma reorganização da experiência, que melhora a capacidade de se dirigir o curso das experiências subsequentes (Dewey, 1959).

A riqueza de sua proposta educativa permite ao aluno aprender a se envolver diretamente em experiências reais, nas quais ele precisará lançar mão de todos os saberes escolares para resolver as etapas e os conflitos aos quais estará exposto. Tais atividades trazem movimento ao currículo, criatividade e contextualização.

A formação em valores, o multiculturalismo, a solidariedade, a cultura de paz, o respeito às diferenças, dificilmente serão aprendidos em aulas expositivas. É preciso criar espaços onde será preciso lidar com o descaso, o preconceito, a insegurança, a timidez.

Propiciar a participação em projetos dessa natureza é uma das formas de propor aos alunos que possam utilizar os saberes escolar para resolver problemas sociais reais. Esses espaços também são privilegiados para a formação da identidade, pois é a partir do relacionamento com o outro que é possível se (re)conhecer pessoal e socialmente e esta é a principal característica do voluntariado educativo, uma experiência formativa, que não tem seu foco no serviço social, mas a aprendizagem (Mori e Vaz, 2006).

O voluntariado educativo nas escolas brasileiras

Escolas de todo o Brasil desenvolvem projetos de voluntariado educativo. O Instituto Faça Parte, organização social que tem como foco consolidar a cultura do voluntariado educativo no país, já reconheceu milhares de instituições de ensino com o Selo Escola Solidária, desenvolvido em parceria com o Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), a UNESCO e, mais recentemente, o Unicef e a Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI).

Uma rede com 11.337 projetos de escolas que receberam o Selo Escola Solidária nas duas últimas edições, em 2007 e 2009 podem ser consultadas na internet¹ e a busca pode ser feita por região, série e área de atuação. São projetos nas mais diversas áreas do conhecimento, língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências, educação ambiental, saúde, defesa de direitos, educação entre outras.

As escolas demonstram uma preocupação em garantir a participação e o envolvimento dos jovens em projetos reais, oferecendo uma educação diferenciada, onde o aluno vivencia a oportunidade de participar de projetos que melhoram a educação que a escola oferece e a qualidade de vida da comunidade.

O Colégio Técnico Industrial de Guaratinguetá, escola pública estadual localizada no estado de São Paulo, por exemplo, permitiu que seus alunos propusessem e executassem um projeto para contribuir com a melhoria da qualidade da educação de seu município.

O projeto teve início a partir da iniciativa dos alunos do terceiro ano do ensino médio que se propuseram a organizar turmas de reforço escolar para as disciplinas de Língua Portuguesa, História, Geografia, Física, Matemática, Química, Biologia e orientação profissional para alunos da oitava série do ensino fundamental de outras escolas públicas de regiões mais pobres, visando melhorar os índices da distorção idade-série. Para isso procuraram o apoio e a mediação das secretarias estadual e municipal de educação na logística da inscrição, divulgação e execução das atividades propostas.

Ao todo são atendidos anualmente em média 180 alunos de 20 escolas diferentes durante o período letivo de março a outubro. Tanto para os monitores da escola técnica

¹ Para saber mais, acesse www.facaparte.org.br.

quanto para os estudantes da rede pública a participação no projeto é marcante porque permite a troca de experiências, a integração entre alunos de escolas diferentes e a melhora no rendimento escolar. O aprendizado das disciplinas, o contato e motivação extra para a posterior escolha em uma formação técnica também temperam o sucesso da iniciativa. As estratégias utilizadas são: aulas expositivas, exercícios de multimídia, visitas a laboratórios e demais dependências da escola além do desenvolvimento de oficinas específicas.

“O protagonismo dessa juventude demonstra, na prática, mudanças na maneira de ver o mundo, e, de certa forma, contribuem para melhorar os índices de educação do município”, relata a escola sobre os resultados do projeto.

A situação do município melhorou segundo o Índice de Desenvolvimento de Educação Básica, que analisa o desempenho escolar e o fluxo de alunos das escolas brasileiras. Pode-se perceber um aumento de 2 pontos percentuais de 2005 para 2007, o que coloca o município acima da meta estipulada pelo governo.

E são muitos os exemplos, na Escola Agrícola Comendador João Marchesi, em Jussara, que fica no estado de Goiás, região central do Brasil, o projeto “Plantar é renascer” começou quando eles resolveram tomar uma atitude em relação à degradação provocada pelos desmatamentos na região. Juntos, alunos, professores e direção pensaram em promover o plantio de mudas num pequeno viveiro organizado dentro da escola e distribuir para a população, para que a comunidade pudesse participar desse replantio e com isso ajudar na reconstituição da cidade. No primeiro ano do projeto, foram doadas mil mudas. No ano seguinte, quatro mil.

Longe de ter resolvido o problema, a comunidade escolar se frustrou ao constatar que nem todos os moradores plantaram as mudas ou estavam cuidando delas corretamente. “A maioria das pessoas que procuravam a escola solicitando mudas doava para alguém de fora, plantava na fazenda sem planejamento ou fora da cidade”, lembrou o diretor. Todos ficaram frustrados com a falta de resultados, pois foram três anos de trabalho praticamente perdidos. No entanto, eles não desistiram. Lançaram uma nova versão do projeto e dessa vez a atividade deixou de ser uma simples doação de mudas para ser um plano complementar de arborização da cidade, com reflexos no aprendizado dos alunos e na vida da população. Na escola, o projeto abrange várias disciplinas, como em matemática (na elaboração de gráficos sobre o desenvolvimento das mudas ou medição das covas) e em Geografia (no estudo do espaço urbano), em português (plano de comunicação e conscientização da cidade, que inclui desde cartazes até releases para jornais locais, palestras e reuniões com diferentes atores da comunidade). Fora da escola, foram feitas várias parcerias com diversas instituições que participaram e garantiram o apoio institucional.

Atualmente participam desse projeto 120 estudantes da 5ª à 8ª série, com a missão audaciosa de atender todos os 34 bairros da cidade. Em alguns dos bairros atendidos ano a ano, foi percebida uma queda de temperatura de até 2,2°C em decorrência do projeto.

Considerações finais

A educação não pode se limitar a constituir para cada aluno um tipo de estoque básico de conhecimentos. As pessoas que convivem num território tem de passar a conhecer os problemas comuns, as alternativas, os potenciais. (...) O objetivo da educação não é desenvolver conceitos tradicionais de “educação cívica” com

moralismos que cheiram a mofo, mas permitir aos jovens que tenham acesso aos dados básicos do contexto que regerá as suas vidas.(...) Não se trata de privilegiar o “prático” relativamente ao teórico, trata-se de dar um embasamento concreto à própria teoria.
Dowbor, 2006

O homem é um ser social. Tudo o que ele sabe sobre ser humano é aprendido nas relações que estabelece com os outros. Se o homem aprende a viver em sociedade, é porque é possível ensinar a viver em sociedade. Significa considerar também que é possível ensinar a viver e a construir as relações para haver mais coesão, de forma mais solidária, com atitude ética e respeito à diversidade.

É nesse sentido que iniciativas como o voluntariado educativo pode ser uma estratégia pedagógica que favoreça à escola criar efetivamente um espaço educativo, baseado nas experiências da decisão e da responsabilidade, e dessa forma contribuir para a formação de pessoas que atuarão com competência e criticidade, a favor de um desenvolvimento sustentável, na construção de um lugar melhor para se viver.

Agradecimentos

À OEI, escritório regional da Argentina, à direção da CLAYSS – Centro Latinoamericano de Aprendizagem e Serviço Solidário, à direção da Rede Iberoamericana de Aprendizagem e Serviço Solidário, ao Instituto Faça Parte, aos parceiros do Selo Escola Solidária, aos educadores das Escolas Solidárias do Brasil, ao Programa de Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

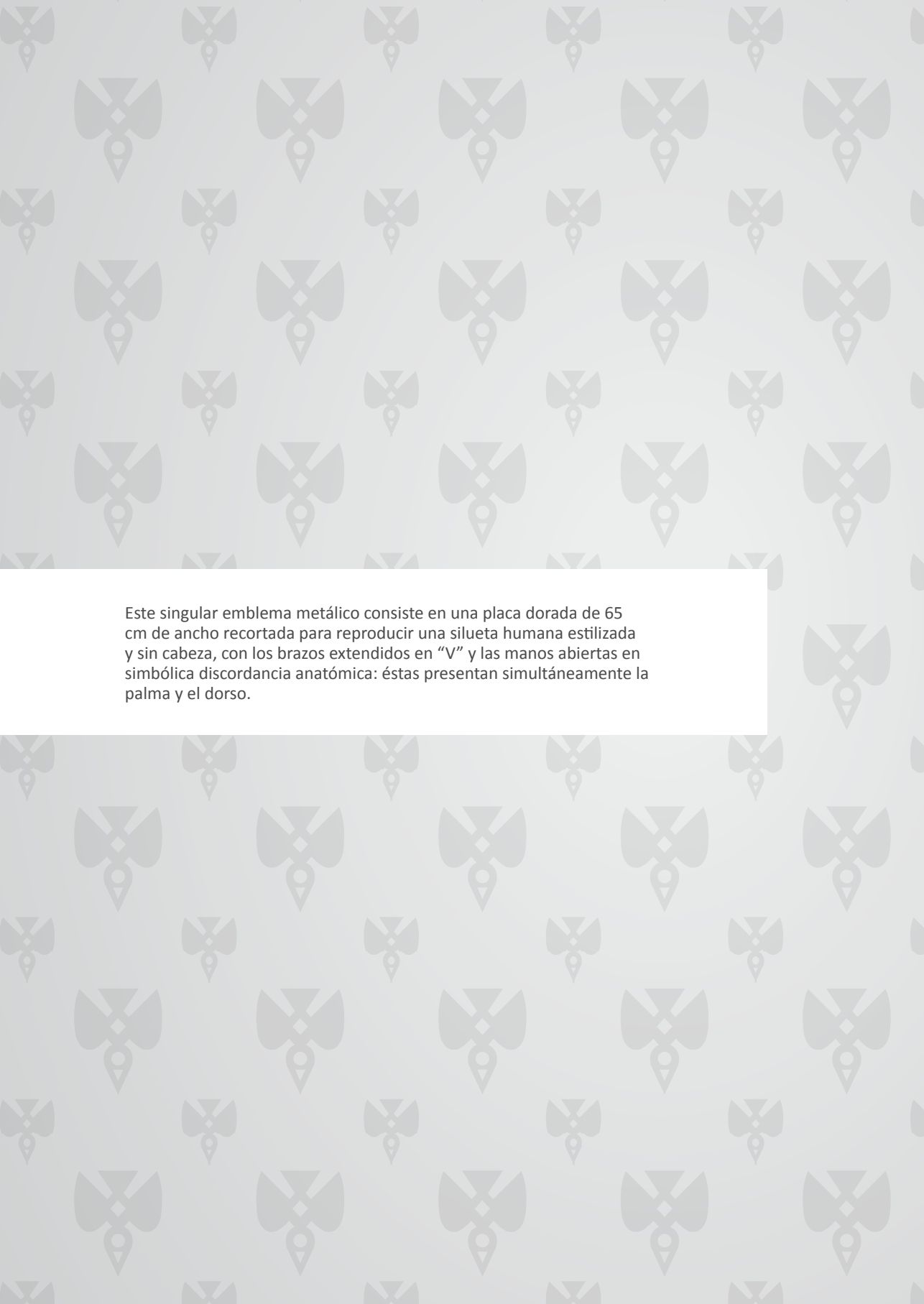
Bibliografia

- Apple, M. (2001). Política Cultural e Educação. São Paulo: Cortez.
- Apple, M & Beane, J. (2001). Escolas Democráticas. São Paulo: Cortez.
- Campbell, J. (1990). O poder do mito. São Paulo: Palas Athena.
- Chizzotti, A. (2006) Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. São Paulo: Vozes.
- Dewey, J. (1959). Como pensamos. Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. Tradução de Haydée Campos. São Paulo: Companhia Ediotora Nacional
- Dewey, J. (1959). Educação e democracia, São Paulo, Companhia Ed. Nacional.
- Dowbor, L. (2001).Tecnologia do Conhecimento: desafios da educação. São Paulo: Vozes.
- Revista IHU (2010, fevereiro 9) “O PIB não mede os resultados em termos de qualidade de vida da população”. (On line). Disponível: www.dowbor.org
- Dussel, E. (2002). Ética da Libertação - Na idade de globalização e da exclusão. Petrópolis: Vozes.

- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1993). *Política e educação: ensaios*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). *Educação como prática da liberdade*. 25ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da Indignação*. São Paulo: Unesp.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (1998). *Pedagogia da Práxis*. São Paulo: Cortez.
- Giroux. (1987). *Escola Crítica e Política Cultural*. São Paulo: CORTEZ: Autores Associados.
- Habermas, J. (1990). *O discurso filosófico da modernidade*, Lisboa, D. Quixote.
- Kliksberg, B. (2003). *Por uma economia com uma face mais humana*. Brasília: Unesco.
- Kliksberg, B. (2006). *Más ética, más desarrollo*. Ciudad de Buenos Aires: Temas.
- Morin, E. (2001) *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 4ª ed. São Paulo: Cortez: UNESCO.
- Mori, K.R.G e VAZ, M. (2006). *Voluntariado Educativo: uma Tecnologia Social*. São Paulo: Instituto Faça Parte.
- PNUD (2009). *Relatório de desenvolvimento humano, 2009-2010: Brasil ponto a ponto; consulta pública*. Brasília: PNUD.
- Ramos, M. (2006). *Educação sustentável*. São Paulo: Altana.
- Ribeiro, M. L. S. (2001). *História da educação brasileira: organização escolar*. – 17ª ed. revista e ampliada – Campinas, São Paulo: Autores Associados.
- Sberga, A. (2001). *Voluntariado Jovem: construção da identidade e educação sociopolítica*. Salesiana: São Paulo.
- Tapia, M. (2001). *La solidaridad como pedagogia: el “aprendizaje-servicio” em la escuela*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Freire, P. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario: en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Freire, P. (2009). *Educação no Brasil - Guia de referência para a cobertura jornalística*. Brasília.



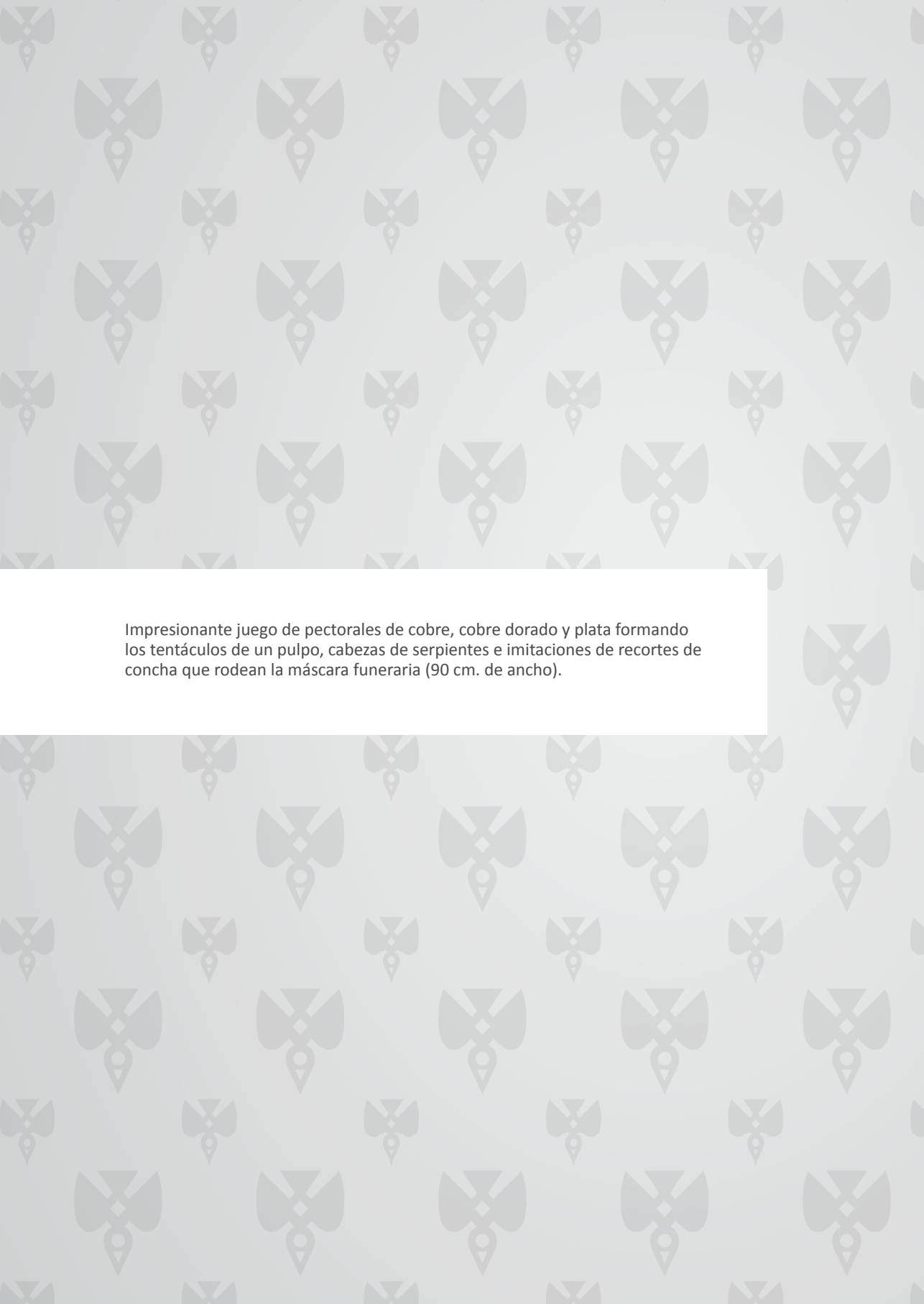
SEGUNDA SECCIÓN:
EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE-SERVICIO



Este singular emblema metálico consiste en una placa dorada de 65 cm de ancho recortada para reproducir una silueta humana estilizada y sin cabeza, con los brazos extendidos en “V” y las manos abiertas en simbólica discordancia anatómica: éstas presentan simultáneamente la palma y el dorso.



EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA ESCUELA:



Impresionante juego de pectorales de cobre, cobre dorado y plata formando los tentáculos de un pulpo, cabezas de serpientes e imitaciones de recortes de concha que rodean la máscara funeraria (90 cm. de ancho).

EXPERIENCIA: “UNA PLAZOLETA EDUCATIVA, RECREATIVA E HISTÓRICA”. TRABAJEMOS JUNTOS POR UN MEJOR ENTORNO NATURAL Y SOCIAL.

Jardín de Infantes Nº 904 “Rvdo. Padre Pablo Emilio Savino”.
Los Toldos, Buenos Aires.

Esta experiencia fue uno de los 6 Primeros premios de la edición 2007 del Premio Presidencias “Escuelas Solidarias” organizado por el Programa Nacional Educación Solidaria del Ministerio de Educación de la República Argentina.



Los niños participan en el mantenimiento de las especies de la plaza que, además de formar parte de los contenidos de Ciencias Naturales, son tema de sus producciones de Plástica.

El Jardín de Infantes N° 904 está ubicado en el paraje La Tribu, que forma parte del Circuito Turístico “El Indio” de la localidad de Los Toldos. La zona, ligada a la historia mapuche, está poblada por descendientes de este grupo originario que se encuentran en una situación económico-social desfavorable. Los terrenos del lugar han sido afectados en los últimos años por sucesivas inundaciones que volvieron intransitables los caminos, con tramos totalmente anegados y pasos peligrosos. En el año 2005, si bien el problema hídrico había sido resuelto por la Municipalidad a través del desagote y la canalización del agua, en el entorno del Jardín habían quedado canales abiertos que, además de ser fuentes de contaminación, constituían un riesgo por su profundidad, especialmente para los niños que concurrían a la escuela. Por esta causa, los docentes del Jardín deciden retomar una demanda de la comunidad, que hacía unos años había construido una plaza que resultó arrasada por el agua, y se proponen recuperar un predio transformándolo en un espacio verde educativo, recreativo, histórico y de encuentro para la comunidad.

En principio se recurrió al Municipio para el entubamiento y nivelación del terreno, que además diseñó, en el área de planeamiento, el proyecto de la plaza. Luego, con la colaboración de los padres y de la Escuela Especial, se plantaron 36 robles de los pantanos que formaron una cortina de viento. Mientras tanto, los alumnos cultivaron los retoños de los árboles autóctonos, que junto con otros donados por vecinos e instituciones, fueron plantados en el parque y abonados con humus extraído de la cría de lombrices californianas que los chicos realizan en el Jardín. Para el riego, al principio se utilizó agua acarreada por los vecinos, luego fue instalada una bomba y una pileta que alivió la tarea. La cooperativa de electricidad local contribuyó con la iluminación y otras empresas donaron los postes y el alambrado para cercar la plazoleta. La Escuela Técnica Nro. 1 aportó el diseño y la construcción de los juegos, y el Centro Educativo para la Producción Total N° 21 y la E.G.B N° 6 contribuyeron con árboles. El nombre de la plazoleta, “La Colorada”, fue elegido en una votación realizada en la comunidad.

El nombre hace referencia a la antigua pulpería que aún se conserva en el paraje, y donde según la tradición compitieron el caballo zaino de Juan Moreira y el caballo ruano del Cacique Justo Coliqueo. En diciembre de 2006 se inauguró oficialmente la plazoleta, con la presencia de autoridades y representantes de organizaciones locales, con gran entusiasmo de los vecinos y un gran protagonismo de los niños.

El cartel de bienvenida, escrito en mapuche (Küme kúpan engvn) como todas las otras señalizaciones y la guardas de la tranquera, fueron realizadas por una ex-alumna del Jardín, descendiente de mapuches, que estudia Bellas Artes.

Los niños participaron a lo largo de todo el proyecto; primero reconociendo el lugar y la necesidad de su mejoramiento, luego en la construcción de la plazoleta y en la escritura de carteles con recomendaciones para cuidarla. También oficiaron de guías en las visitas que otras escuelas realizan al lugar, y en las que entregan folletos realizados por ellos.

En 2006 los niños hicieron un relevamiento de los árboles secos, y para reemplazarlos, la Escuela Especial aportó robles de su vivero. La plazoleta es un espacio de celebración de distintas fechas patrias. Allí, los niños compartieron con sus familias lo aprendido, y colocaron carteles identificatorios diseñados por ellos para las diferentes especies. Por ejemplo, como parte de la celebración del día de la Bandera se trabajó en torno al ceibo, flor

nacional, y en ocasión del Día del Aborigen, transplantaron un pehuén, árbol sagrado de los mapuches, fruto de su huerta escolar, y cantaron una canción creada en el Jardín, “Nuestro Pehuén”. Los niños también participaron del diseño de folletos de promoción de la plazoleta, y regularmente realizan con sus familias actividades de riego y mantenimiento.

En el marco del proyecto también se realizaron actividades de promoción de la lectura, y se compiló un libro con vocablos mapuches. Los testimonios de los docentes hablan del mayor entusiasmo por el aprendizaje despertado en los niños y niñas del Jardín a partir de las actividades en torno a la plazoleta, y también una mayor participación de las familias en las actividades escolares.

La construcción de la plazoleta “La Colorada”, además de ser una fuente permanente de aprendizajes para los niños y sus familias, se convirtió en un hito para la comunidad. Hay un antes y un después de la experiencia que testimonia la posibilidad de integración, de compartir y la satisfacción de alcanzar un objetivo en común. En la actualidad, la plaza está incorporada al circuito turístico de Los Toldos y figura en su sitio web como paseo para los turistas.

Áreas y contenidos de aprendizajes involucrados

Matemática: producción de representaciones espaciales con ajuste a la realidad.

Ciencias Naturales: educación ambiental: paisaje rural. El crecimiento de las plantas. El rol de las personas.

Ciencias Sociales: los cambios producidos en la comunidad por acciones humanas.

Lengua: uso de la biblioteca. Lengua oral y escrita.

Tecnología: uso de herramientas.

Plástica: imagen plástica-visual del entorno.

Formación Ética y Ciudadana: actitudes de cuidado, colaboración, convivencia, solidaridad.

Música: sonidos del entorno natural y social.

Actividades de los/las estudiantes

Trabajo en el jardín y la huerta de la escuela.

Realización de actividades de lombricultura.

Producción de folletos y carteles.

Participación en la parquización de la plazoleta.

Mantenimiento de la plazoleta.

Producciones artísticas para la plazoleta.

Aprendizaje de canciones para los distintos eventos en la plaza.

Organizaciones participantes

Municipalidad de Los Toldos

Comunidad de hermanos Mapuches

EGB Nº 6

Escuela Técnica Nº 1 “Ejército Argentino”

Cooperativa de Provisión de Energía Eléctrica, Obras y Servicios Públicos y de Vivien-

das de Gral. Viamonte
Centro Educativo de Producción Total N° 21
Jardín de Infantes N° 906
Escuela Especial N° 501
Asociación de Pequeños Productores
Cargill

Experiencia extraída del módulo “Experiencias ganadoras del Premio Presidencial Escuelas Solidarias 2007” impreso por EUDEBA (Editorial Universitaria de Buenos Aires S.E.M.). Marzo de 2008.

EXPERIENCIA: EDUCACIÓN PARA LA SALUD, PROMOCIÓN DE LA LACTANCIA MATERNA Y PREVENCIÓN DEL EMBARAZO ADOLESCENTE EN CENTROS DE SALUD Y ESCUELAS.

Escuela de Comercio Banda del Río Salí. Banda Río Salí, Tucumán

Esta experiencia fue uno de los 6 primeros premios de la edición 2007 del Premio Presidencias “Escuelas Solidarias” organizado por el Programa Nacional Educación Solidaria del Ministerio de Educación de la República Argentina.



Los estudiantes concurren a los centros de salud de la zona donde concientizan a las madres adolescentes sobre la importancia de la lactancia materna y dictan talleres sobre educación para la salud.

Banda del Río Salí es la ciudad cabecera del departamento Cruz Alta y tiene una población aproximada de 60.000 habitantes. En el departamento de Cruz Alta se repite el mismo fenómeno que en el resto de la provincia de Tucumán: el 80 % de la población reside en localidades urbanas y sólo el 20% en zonas rurales. El campo no representa esperanza alguna para la mayoría de los habitantes, por esta razón a partir de 1930 se viene produciendo un éxodo masivo de campesinos hacia centros urbanos, como es el caso de esta ciudad. Como consecuencia de esta situación se han formado, por un lado, asentamientos paulatinamente urbanizados y por otro una concentración poblacional motivada por la actividad azucarera. El desequilibrio poblacional, con áreas de excesiva concentración, ha ocasionado inconvenientes en la provisión de servicios básicos como agua potable, cloacas, electricidad, asfalto y una infraestructura inadecuada para atender las necesidades de salud, educación, vivienda y transporte.

El barrio San Ramón, donde se encuentra ubicada la escuela, está a 500 metros del centro de Banda del Río Salí y cuenta con una Comisaría, la Cárcel de Mujeres y el Dispensario Municipal. La oferta cultural se circunscribe a las actividades y eventos organizados por la Secretaría de Cultura de la Municipalidad y por las instituciones parroquiales y deportivas. La población escolar se caracteriza por la presencia de jóvenes con problemas de desnutrición y socialización, y un 40% del alumnado es beneficiario del Plan Nacional de Becas Estudiantiles. La mayoría de los integrantes de las familias no ha completado la educación secundaria, y un alto porcentaje habita en viviendas precarias.

En 2004, en el marco del Proyecto Educativo Institucional, desde el espacio curricular “Proyecto de Investigación e intervención Socio-comunitaria”, docentes y estudiantes se propusieron indagar sobre el impacto de la pobreza en la salud de la población de Banda del Río Salí. Para desarrollar la investigación se fijaron los siguientes objetivos:

- Conocer la cantidad de personas que concurrían en forma diaria al dispensario.
- Averiguar cuáles eran las enfermedades más comunes que padecían quienes concurrían al dispensario.
- Indagar si los pacientes cumplían con la prescripción médica.
- Detectar la cantidad de pacientes que contaban con Obra Social.

Para la recolección de datos se utilizaron encuestas semiestructuradas y las fichas de los pacientes. Al finalizar el trabajo de campo - que entre otras cosas reveló que sólo el 40% de los pacientes disponían de cobertura social- el director del Dispensario convocó a estudiantes y docentes y les propuso profundizar una línea de investigación que permitiera conocer las causas del elevado número de consultas por diarreas y bajo peso en niños recién nacidos. Los resultados de esta investigación se plasmaron en un informe que indicaba que, de un total de 60 madres entrevistadas, 40 eran madres adolescentes y un 49% de ellas no amamantaba a sus hijos. Estas conclusiones llevaron a los alumnos a interesarse sobre el tema de la lactancia materna, y a buscar más información.

Así se puso en marcha un proyecto articulado entre la escuela y el centro de salud: una pediatra del dispensario capacitó a los alumnos sobre los beneficios de la lactancia materna. Se organizaron equipos de trabajo que, fuera del horario escolar, ofrecieron charlas acerca de este tema, dirigidas especialmente a madres adolescentes.

La labor desempeñada por los jóvenes fue sumamente apreciada por los médicos, y una vez finalizado el primer ciclo de charlas, el director del dispensario solicitó un nuevo ciclo. Esta vez se abordó el tema de los accidentes caseros, su prevención, primeros auxilios y tratamiento, destinados a pacientes que concurrían al dispensario. Uno de los médicos de la guardia preparó a los jóvenes en temas tales como: quemaduras, heridas con armas blancas y fracturas.

Además de la capacitación recibida en el dispensario, una ex alumna de la institución, enfermera graduada en la Universidad, concurrió a la escuela y aportó a la capacitación de los estudiantes. Durante el mes de noviembre de 2006 se desarrollaron en contra turno las charlas en el dispensario sumando a las exposiciones audiovisuales, dramatizaciones preparadas por los jóvenes.

El mismo año los estudiantes fueron convocados por dos pediatras del Centro de Atención Primaria de Salud (CAPS) "Monseñor Gregorio de Jesús Díaz", para repetir la experiencia en la localidad de Lastenia, a 5 Km. de la Escuela de Comercio. Al CAPS de Lastenia concurrían madres para realizar los controles de sus hijos, y los médicos consideraron de gran utilidad que los estudiantes concientizaran a las madres adolescentes sobre la importancia de la lactancia y la maternidad y paternidad responsable. Para ello las pediatras capacitaban a las estudiantes participantes en el proyecto.

La envergadura alcanzada por esta experiencia educativa solidaria exigió reorganizar los horarios del espacio curricular "Proyecto de Investigación e Intervención Socio-Comunitaria" (que cuenta con una carga horaria de seis horas semanales). En el primer cuatrimestre se desarrollaron los contenidos propios del espacio curricular y en el segundo cuatrimestre un profesor coordinó las actividades de los equipos que realizaban el trabajo de campo, mientras otro docente siguió con el desarrollo de los contenidos con el resto del alumnado. En el segundo cuatrimestre del 2006 las acciones se hicieron extensivas a la Escuela "Ramón Paz Posse". Los estudiantes de la Escuela de Comercio y los docentes de nivel primario de la nueva institución que se incorporó hicieron un diagnóstico e identificaron como temáticas prioritarias a trabajar, las siguientes: Higiene corporal, Pediculosis, Nutrición y Paternidad responsable.

Cada una de estas temáticas se desarrolló adecuando contenidos, metodología y recursos utilizados a la población infantil destinataria (nivel inicial y EGB1). Se utilizaron títeres, juegos didácticos, y se distribuyeron folletos informativos para las familias de estos niños. Las maestras notaron que a partir de las charlas y talleres los niños de la escuela les pedían permiso para lavarse las manos antes de comer, y que en algunos se observaban cambios en la presentación; llegaban con el cabello recogido y la ropa limpia. Ese mismo año se acordó trabajar con la Escuela Técnica de Lastenia temáticas relativas a la nutrición, paternidad responsable y adicciones (tabaquismo y alcoholismo). Paralelamente se siguieron desarrollando charlas sobre lactancia en el dispensario local y se agregaron charlas sobre hepatitis en el Centro de Atención Primaria de la Salud Monseñor Gregorio de Jesús Díaz y en el Hospital Santa Rita.

Los estudiantes son evaluados al cabo de estas acciones por sus docentes y también por los médicos de los centros de salud. Deben presentar un trabajo de campo y una reflexión sobre las acciones realizadas en el marco del proyecto, desde aproximaciones dis-

ciplinarías diversas. Los resultados de las evaluaciones indican mejoras significativas en el nivel de conocimientos sobre el cuidado de la salud, en la capacidad de trabajar en equipo y en la expresión oral y escrita.

Los estudiantes organizaron 36 talleres de educación para la salud, que convocaron a 945 personas, y su trabajo fue difundido por el diario de Tucumán “El siglo”. El número de estudiantes capacitados para dictar talleres aumentó de 23 a 69, lo que representa el 70% de los estudiantes de 3^a año de Polimodal.

Durante el año 2007 se gestionó la donación de elementos de higiene bucal al Círculo Odontológico de Tucumán, quien ofreció además capacitación en la organización de campañas sobre salud bucal destinadas a los niños de Nivel Inicial y 1ro y 2do año de EGB de las escuelas de la zona. Según análisis de los datos de las fichas de los bebés atendidos en los centros de salud donde se dictaron talleres, disminuyeron las consultas por diarrea y bajo peso, y se mantuvieron las consultas de control pediátrico necesarias.

Áreas y contenidos de aprendizaje involucrados

Proyecto de investigación e intervención socio comunitaria: la investigación en **Ciencias Sociales:** metodología, instrumentos. Diseño del proyecto.

Lengua: comunicación oral y escrita. Interpretación de textos. Producción de informes. Confección de guiones para dramatizaciones.

Matemática: clasificación y fabulación de datos. Cálculo de porcentajes. Interpretación de datos. Estadística.

Ciencias Naturales: contenidos referidos al cuidado de la salud.

Educación Artística: técnicas y materiales para el diseño de títeres. Producción de material gráfico: folletos, afiches.

Economía: confección de presupuestos y cálculo de costos.

Informática: procesadores de texto, programa Excel y otros programas para diseñar folletos

Actividades de los/las estudiantes

Diseño e implementación de encuestas diagnósticas

Diseño e implementación del proyecto de investigación

Investigación sobre temáticas de educación para la salud

Organización de talleres y preparación de materiales de apoyo y difusión

Dictado de charlas y coordinación de talleres

Actividades de evaluación

Organizaciones participantes

Escuela Ramón Paz Posse

Escuela Técnica de Lastenia

Dispensario Municipal de Banda del Río Salí

Centro de Atención Primaria de Salud “Monseñor Gregorio de Jesús Díaz” de Lastenia

Hospital Santa Rita

Círculo Odontológico de Tucumán

Experiencia extraída del módulo “Experiencias ganadoras del Premio Presidencial Escuelas Solidarias 2007” impreso por EUDEBA (Editorial Universitaria de Buenos Aires S.E.M.). Marzo de 2008.

EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

Faça Parte

As experiências com escolas que buscam melhorar a qualidade da educação por meio da elaboração de um currículo vivo, criativo, contextualizado não é privilégio só de um local, ou de um país. Ela pode acontecer em qualquer parte do mundo, onde existam jovens reais e educadores reais querendo transformar uma realidade com a qual eles não concordam. É sobre a proposta formativa – comprometida com a formação crítica e, sobretudo, participativa, que permite aos alunos aprender co-responsabilidade, solidariedade e comprometimento, vivenciando experiências que propiciem o autoconhecimento e a tomada de decisão – que estamos falando quando contamos algumas das milhares de experiências que receberam o Selo Escola Solidária no Brasil. O projeto, realizado pelo Instituto Faça Parte em parceria com o Ministério da Educação, as secretarias de educação, a Unesco e o UNICEF, acontece a cada dois anos, desde 2003.

O Selo estimula, reconhece e dá visibilidade a projetos de voluntariado educativo desenvolvidos por escolas de todo o país. O conceito é similar ao de aprendizagem e serviço solidário, porém não é sinônimo. Nas Escolas Solidárias, os alunos são incentivados a participar da resolução de um problema real identificado pela comunidade, visando melhorar a qualidade de educação que a ela oferece e a qualidade de vida da comunidade atendida. Inúmeras podem ser as atividades, mas geralmente elas acontecem para resolver problemas em relação à educação, meio ambiente, saúde, defesa de direitos, cultura e arte, esportes, assistência social, entre outros e por meio dele se incentiva a adesão voluntária, para que o aluno possa desde cedo deslocar o conceito de voluntariado com assistencialismo ou caridade.

Abaixo apresentamos duas dessas experiências, elas foram selecionadas entre a rede de 11.337 Escolas Solidárias disponíveis para consulta aberta na internet. A escola precisa apresentar um projeto onde os alunos participam ativamente e que venha a contribuir para melhorar a qualidade de educação que a escola oferece. Como o Selo não as classifica, elas foram escolhidas por sua representatividade. O primeiro projeto mostra como uma escola pública pode, utilizando o voluntariado como estratégia educativa, encontrar maneiras de melhorar a educação que oferece articulando-se com a comunidade. O segundo mostra uma experiência de protagonismo juvenil e de como a escola pode criar espaços efetivos de intervenção social, utilizando o voluntariado como ferramenta educativa para transformar uma realidade com a qual não concorda, mostrando que solidariedade e cidadania se aprendem na prática. Para conhecer mais sobre o Selo Escola Solidária, acesse www.facaparte.org.br.

A Escola Estadual Silvano Brandão está localizada em uma área de risco, e a maioria de seus alunos mora em favela ou numa vila localizadas no bairro de Lagoinha, Belo Horizonte, Minas Gerais, onde eles convivem com a violência e o mundo das drogas diariamente. Essa situação é motivo de muita preocupação, pois a escola se interessa pela segurança, saúde física e emocional e a vida dos alunos, tanto no âmbito escolar quanto no familiar e social.

Nesse sentido, a escola tem oferecido oportunidades para que os alunos fiquem por mais tempo em ambientes favoráveis à aprendizagem. Pensando nisso, ela desenvolve, entre outros, o projeto “Radioescola Ponto Com”, que também visa proporcionar aos alunos o conhecimento de outras realidades e buscar novas possibilidades.

O projeto “Radioescola Ponto Com” é uma parceria realizada entre a escola e a universidade local. A iniciativa faz parte de um projeto de extensão do curso de jornalismo da universidade, que tem o objetivo de criar, produzir e veicular via web programas radiofônicos a partir de conteúdos trabalhados com os alunos em seu cotidiano escolar ou temas escolhidos pelos integrantes do projeto, partindo de pesquisas realizadas pelos alunos da escola e os monitores (alunos do curso de jornalismo), que elaboram as pautas jornalísticas. A edição é feita nos estúdios do Centro de Produção Multimídia da Universidade, onde os alunos da escola atuam diretamente, desenvolvendo todo o trabalho em encontros semanais.

No semestre passado, por exemplo, o tema que eles escolheram foi “Em nome do pai, do filho e do neto: o que o rádio produziu para três gerações”. Nele, os alunos tiveram a oportunidade de contar a história do rádio. Outro trabalho desenvolvido pela rádio e, que irá se transformar em um livro, tem como tema “A travessia de Tancredo Neves na reconstrução democrática do país”. O trabalho antecipa as comemorações do centenário de Tancredo Neves, primeiro presidente escolhido por eleições diretas no país.

A atividade conta com a participação de 20 alunos que são acompanhados por um professor orientador. Como o número de vagas nessa ação é limitada e há grande procura, a escola valoriza o desempenho e interesse dos candidatos pela leitura e escrita, selecionando-os por meio de uma produção textual.

Nos dias dos encontros semanais, os jovens escolhidos, permanecem na escola além de seu horário de estudos, almoçam e depois vão para a Universidade, acompanhados pelo professor responsável.

O trabalho desenvolvido no projeto dá aos alunos a oportunidade de adquirir novos conhecimentos, melhorar a sua linguagem oral e escrita, conhecer um ambiente universitário e despertar o interesse pelos estudos, fazendo com que almejem chegar à universidade. O que é excelente, especialmente em um país em que dos atuais 10,6 milhões de jovens, na faixa etária dos 15 aos 17 anos, apenas 48% estão no ensino médio. E dos 3,6 de milhões que se matriculam anualmente na 1ª série do ciclo, apenas 1,8 milhão concluem os estudos. A escola quer que seus alunos tenham interesse em continuar os estudos, pois sabe que em países como o Brasil, cada ano a mais de escolarização pode representar um ganho até 10% maior de salário e muito mais chances de emprego, segundo os especialistas.

Além da aprendizagem pedagógica, o aluno participante aprende a ser responsável e participativo e recebe orientações sobre sua formação profissional, dando-lhe oportunidade de adquirir conhecimentos sobre novas realidades.

Os resultados, tanto sociais quanto de aprendizagem, são extremamente positivos. Os alunos da escola que antes eram discriminados, hoje já conquistaram o respeito que merecem. São percebidos como cidadãos que também podem sonhar e ter um futuro melhor, apesar do meio em que vivem. Percebem que podem mudar a realidade por meio dos estudos e porque aproveitam a oportunidade de participar socialmente. No projeto, eles podem mostrar que são capazes de fazer o melhor e são reconhecidos por isso e pelas qualidades e habilidades apresentadas no decorrer do trabalho. A melhoria da auto-estima dos alunos é o maior resultado do projeto. Consegue-se tudo a partir daí e muitos alunos até já pensam em seguir os estudos universitários.

Já em Mongaguá, cidade do litoral do Estado de São Paulo, cidadania e responsabilidade são questões vivenciadas no dia-a-dia pelos alunos da Escola Estadual Hortência Quintino de Faria Botelho. Eles perceberam que com atitude, planejamento e persistência é possível mudar a realidade, transformando a realidade e os costumes de um município.

A constatação do aumento do número de acidentes de trânsito ocorridos próximo à escola foi a motivação inicial para que um grupo de 30 alunos e um professor se reunisse para começar um projeto cujo objetivo é chamar a atenção da comunidade, especialmente da autoridade local, para a necessidade de novos hábitos no trânsito.

No Brasil, acidentes de trânsito são a nona causa de morte. Só em 2006, de acordo com o Ministério da Saúde, 33.602 pessoas perderam a vida nas ruas e estradas do País, sendo que a grande parte delas tinham entre 5 e 29 anos.

Diante de dados alarmantes como esses e após o atropelamento de algumas pessoas da comunidade, alunos e professores da escola decidiram observar o movimento de veículos no bairro. O grupo percebeu que a construção de uma ciclovia reduziria o problema, pois cerca de 70% da população local circula pela cidade de bicicleta. A partir desse diagnóstico, eles traçaram o objetivo, iniciaram as pesquisas e a elaboração de uma maquete da cidade.

Para isso, professores de outras disciplinas entraram em ação. Em conjunto eles criaram um questionário para ser respondido pelas pessoas da comunidade, gráficos com o número de acidentes ocorridos num determinado mês, elaboraram folder explicativo, abaixo-assinado, desenvolvimento de logomarca e slogan para campanha educativa em prol

da ciclovia. Todo esse processo rendeu muitos dados, suficientes para escrever um projeto e apresentar à Câmara de Vereadores.

A mobilização deu certo e a cidade ganhou uma ciclovia com mais de 10 quilômetros de extensão. Mas esta foi só a primeira parte do trabalho. O grupo de voluntários envolvidos desde o início achou que era preciso fazer mais e começou a percorrer o município para alertar as crianças sobre a importância da educação para o trânsito. Desde então, alunos e professores fazem palestras em outras escolas municipais para alunos de 1ª a 4ª séries a fim de formar agentes mirins de trânsito. A escola fez a sua parte e acredita que quando a criança aprende a participar e cobrar responsabilidades na conduta social ela replica os conceitos e influencia os adultos. Além disso, a escola mantém uma minicidade de trânsito, onde a população em geral pode participar de simulações do cotidiano de motoristas e pedestres e aprender como se comportar diante das armadilhas ocorridas nas ruas da cidade.

Com o trabalho é contínuo, a cidade se afasta das estatísticas e cada vez mais moradores podem usufruir da bicicleta, um meio de transporte barato – se comparado ao automóvel – prático, democrático e sustentável. Em 2007, no Brasil, 5,5 milhões de bicicletas foram vendidas, sendo 50% dos compradores a adquiriram para ser seu principal meio de transporte.

EXPERIENCIA: “APRENDER SIRVIENDO, CADA PASO UNA SONRISA”

Colegio Concepción de Chiguayante, Chile.

Esta experiencia obtuvo el primer lugar de la edición 2009 del Premio Bicentenario “Escuela Solidaria” organizado por la Comisión Bicentenario y el Ministerio de Educación de la República de Chile.

La tarea realizada por el Colegio Concepción de Chiguayante, se enmarca en la asignatura de Educación Tecnológica, a cargo de la profesora Eugenia Cerna Hinojosa, quien desde el año 2006 encabeza el proyecto “Aprender Sirviendo”, el cual se ha posicionado en la comunidad educativa, incorporándose a los distintos niveles, siendo un sello distintivo del establecimiento.

El proyecto consiste en un acuerdo entre el establecimiento y el Instituto Teletón para generar material para el nivel transición y equipar una casa de juegos según las medidas específicas para niños en silla de ruedas. La iniciativa, busca promover una formación valórica y ayuda filantrópica orientada al servicio que los mismos alumnos pueden brindar a la comunidad mediante los trabajos que realizan en el colegio y por los cuales son calificados.

El año 2006 se realizó el trabajo práctico de confección de implementos técnicos y material educativo para la rehabilitación de los niños del Instituto Teletón.

Por su parte, el año 2007 los esfuerzos se centraron en la elaboración de productos y material didáctico para la Escuela de Limitados Visuales, perteneciente a la Corporación de Ayuda al Limitado Visual (Coalivi).

Entre los logros de esta iniciativa está la obtención de un aprendizaje académico, sensibilidad social y puesta en práctica de los valores en que se basa el Colegio Concepción, además de los contenidos propios de la asignatura en cada nivel.

“Aprender sirviendo, cada paso una sonrisa”, promueve la solidaridad y el trabajo en equipo, así también como la instauración de liderazgos entre los alumnos. Por lo mismo, esta forma de enseñanza (puesta al servicio de la comunidad), ya forma parte de la malla curricular desde pre-kinder a cuarto año medio.

Para este fin, la metodología de aprendizaje – servicio es realmente un acierto, pues de esta manera se llega al corazón de los niños y el trabajo resulta altamente beneficiado. El compromiso de los alumnos es claro, son responsables, trabajan en la hora de clases, cumplen los plazos, y aprenden los contenidos. Pero también se produce un cambio en su relación con los papás, las clases se hacen más amenas, mejora la relación entre los compañeros, se comparte y solucionan problemas en conjunto, de tal forma que ellos vivencian su propio aprendizaje.

Esta actividad cumple con la misión del Colegio en cuanto a educar personas sólidas, tolerantes, activas, responsables y transformadoras de la sociedad en la cual viven, personas integrales que cultiven junto a los conocimientos académicos un conjunto de valores, como la solidaridad, fraternidad e igualdad. Pensando en formar hombres que lideren y promuevan el bien común en la sociedad, misión que a lo largo de todos estos años hemos promovido en los alumnos.

Otros Proyectos de “Aprender Sirviendo”:

“Ayudando a la rehabilitación”

El año 2006 se trabajó junto a la Teletón, en una labor orientada a la confección de implementos técnicos y material educativo para la rehabilitación de los niños de la esta institución de beneficencia. Gracias a esta pionera iniciativa se obtuvo el Premio Bicentenario Escuela Solidaria, alcanzando mención honrosa en la categoría Aprendizaje – Servicio.

“Lo esencial es invisible a los ojos”

El año 2007 se efectuó una labor en conjunto con Coalivi, Corporación de Ayuda al Limitado Visual, donde los esfuerzos se abocaron a la elaboración de productos y material didáctico para la Escuela de Limitados Visuales, pertenecientes a dicho organismo. Trabajo que fue distinguido con el mismo premio del año anterior.

“Construyendo con la comunidad escolar, máximo provecho al mínimo espacio”

El año 2009 se trabajó junto al Programa Un Techo Para Chile, donde alumnos de quinto básico a segundo medio elaboraron durante el año escolar distintos mobiliarios: mesa, sillas, closet, estantes, entre otros, cuya principal cualidad es la multifuncionalidad, con el propósito de aprovechar al máximo el espacio.

Esta iniciativa consideró la construcción de cuatro “mediaguas”, viviendas transitorias, a través de las cuales se busca erradicar los campamentos en el país. Adicionalmente, el establecimiento realizó una recolección de libros, textos de estudio, ropa y alimentos para ayudar a cuatro familias de la comuna en la cual se instalaron dichos hogares.

PROGRAMA NACIONAL “ESCUELAS SOLIDARIAS”

Ministerio de Educación del Ecuador y el Premio Presidencial

Este Programa es una propuesta pedagógica que se enmarca en el Plan Decenal de Educación, protagonizada por estudiantes con visión solidaria, mente y espíritu de cambio, en la que se aplica la metodología “Aprendizaje-Servicio”. Es un espacio de reflexión y participación donde se realizan proyectos en los que se articulan los conocimientos y aprendizajes con el servicio a la comunidad para trabajar solidariamente en la solución de problemas y/o mejoramiento del entorno natural, cultural, social, educativo, con temas relevantes y de impacto, con la participación de la sociedad civil.

La revolución educativa se realiza en el aula donde es importante el conocimiento, pero más aún es el compromiso con la comunidad, cimentado en una cultura solidaria. El Programa está implementado en las 24 provincias, en 472 escuelas y participan 103.717 estudiantes, 4.731 docentes y 106 supervisores provinciales de educación. Las “Escuelas Solidarias” se encuentran ejecutando proyectos basados en un diagnóstico elaborado con rigor técnico.

Desde 2008, se institucionalizó el PREMIO PRESIDENCIAL “ESCUELAS SOLIDARIAS”, como estímulo al esfuerzo, creatividad, iniciativa y servicio a la comunidad.

El primer puesto del Premio Presidencial año 2008, fue a la Escuela Cofanes de Imbabura por su proyecto: “OSOS - Operaciones Solidarias de Ordenamiento Saludables”.

La escuela Cofanes lleva adelante una experiencia solidaria cuyo objetivo es lograr un control de la inadecuada disposición de los desechos orgánicos en los hogares de la parro-

quia Mariano Acosta para lo cual, los alumnos integrantes del club ecológico “El Cofanito” trabajan educando en forma teórica y práctica a sus compañeros y padres de familia.

La finalidad de este proyecto es concienciar sobre la importancia de utilizar correctamente los desechos, especialmente los orgánicos, producidos en cada uno de los hogares, evitando arrojarlos a los ríos, acequias, laderas y bosques. La recolección de los desechos orgánicos en las diferentes casas lo realizan los mismos alumnos, utilizando para esta labor un ciclomotor de propiedad de la escuela. Los desechos son llevados a la escuela, pesados y colocados en la planta para elaborar abono orgánico.

El abono procesado es utilizado para producir hortalizas y verduras de gran calidad y sin químicos en el huerto de la escuela. Los productos complementan la dieta alimenticia diaria con los entregados por el Gobierno a través del programa denominado almuerzo escolar. La institución tiene la capacidad de llevar adelante el proyecto, ya que cuenta con una planta para elaborar abono orgánico y transformarlo en abono compuesto con miras a promocionar una producción sana de alimentos comunitarios. El objetivo alcanzado es enorme ya que, en tres meses, se han recogido cuatro toneladas de desechos orgánicos.

Los abonos orgánicos

Las malas prácticas agrícolas, como las labores culturales a favor de la pendiente, el sobrepastoreo, el uso excesivo e inadecuado de agroquímicos, han ocasionado que los suelos pierdan su fertilidad. Por esta razón, los agricultores abandonan sus tierras infértiles e invaden las zonas más altas (páramos). Otros migran a la ciudad debido a la baja productividad de sus parcelas.

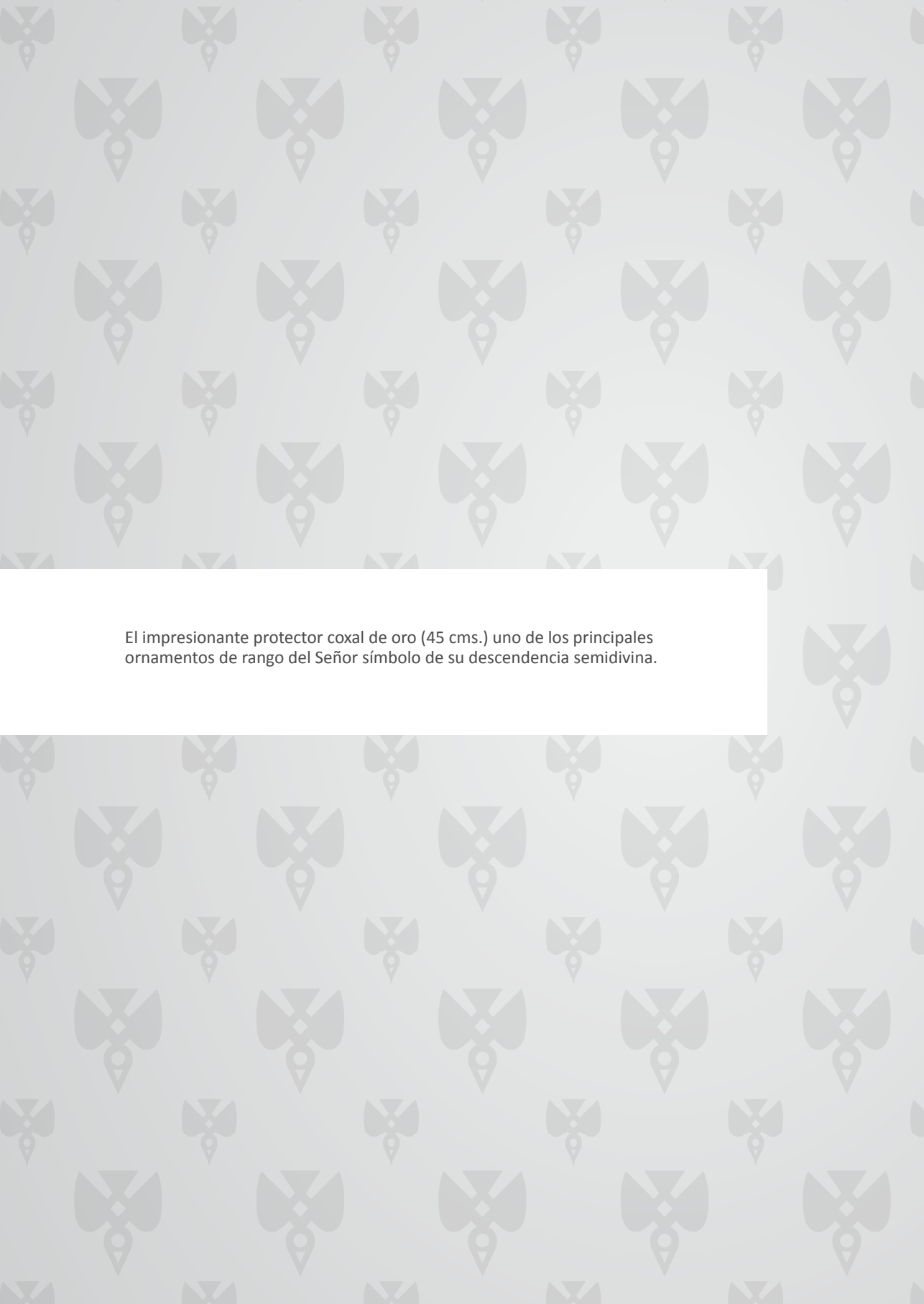
La aplicación de abonos orgánicos es una de las alternativas para poder recuperar la fertilidad del suelo, ya que los microorganismos que poseen, realizan un importante trabajo al descomponer las sustancias orgánicas y convertirlas en minerales. Estos minerales pueden ser asimilados por las plantas durante su ciclo productivo.

En un puñado de tierra fértil hay cientos de millones de microorganismos que ayudan a mantener el equilibrio en el suelo. Los abonos orgánicos (que incluyen desperdicios de cosechas, estiércoles y purines de animales) son ricos en micro y macro elementos, necesarios para tener cultivos sanos, para ayudar a la planta a resistir mejor el ataque de enfermedades y plagas. También mejora la textura y estructura de los suelos, regulando su temperatura y humedad.

Pasos para la construcción de una compostera en fosa

1. Se hacen dos fosas de 1 metro de ancho, por 2 metros de largo y 1 metro de profundidad para su fácil manejo.
2. Para evitar temperaturas altas se coloca en el medio de la compostera un poste de 1,50 metros de largo, por 10 ó 20 cm. de diámetro.
3. Se recolectan restos de cosecha, zarapanga de maíz, restos de papas, arveja, paja de trigo, kikuyo, rastrojos, ramas de arbustos, hortalizas, estiércol de vacas, puercos, ovejas, chivos, cuyes, gallinas, residuos de cocina, hojarasca, etc. Se coloca esta mezcla de material vegetal y animal, con tierra, cal o ceniza en las fosas.
4. Cada 30 días se procede a remover el material de una compostera a otra.





El impresionante protector coxal de oro (45 cms.) uno de los principales ornamentos de rango del Señor símbolo de su descendencia semidivina.

UN EJEMPLO PRÁCTICO: EL PROYECTO COMPARTIMOS DERECHOS

Roser Batlle

Protagonistas

Los protagonistas de este proyecto son chicos y chicas de 3º de ESO, entre 14 y 15 años, que cursan 3º de ESO (Educación Secundaria Obligatoria).

Son chicos y chicas de nivel académico medio-bajo, pertenecientes a familias inmigrantes (la mayoría de Ecuador y del Magreb) de un nivel socioeconómico bajo, el mayoritario en el barrio La Florida de L'Hospitalet de Llobregat, una ciudad de 280.000 habitantes al sur de Barcelona.

El proyecto está impulsado conjuntamente por el Instituto de Educación Secundaria Eduard Fontseré y el Esplai La Florida. En Cataluña, la palabra esplai describe un tipo de centro de educación en el tiempo libre para niños y adolescentes, normalmente creado por organizaciones de la sociedad civil y promotor de actividades lúdicas con acento en la educación en valores.

El Instituto Eduard Fontseré y el Esplai La Florida tienen ya una experiencia positiva de trabajo conjunto antes de empezar este proyecto, precisamente desarrollando otra práctica de aprendizaje-servicio con chicos y chicas de Bachillerato, es decir, un poco más mayores que los de la ESO.

Ubicación del proyecto

Este proyecto de aprendizaje-servicio está ubicado en la asignatura de Educación para la Ciudadanía, concretamente en el bloque de contenidos que abordan los Derechos Humanos y los Derechos de los Niños.

Esta asignatura tiene sólo un recorrido de tres años en el sistema educativo español. Su implantación estuvo acompañada de no poca controversia por parte de los sectores más conservadores del país, entre otros motivos porque representaba una explicitación de la educación en valores, la cual, en el sistema educativo anterior, apenas tenía visibilidad.

Un elemento a tener en cuenta es que el currículum de la asignatura aprobado en Cataluña en el 2007¹ contempla el aprendizaje-servicio como metodología adecuada para trabajarla:

La educación para el desarrollo personal y la ciudadanía ha de convertirse en el eje vertebrador de la educación en valores en la escuela, para fomentar, reconocer y valorar las buenas prácticas y las iniciativas que se proponen desde los diferentes ámbitos de la comunidad escolar y del entorno, por medio de experiencias de aprendizaje-servicio, entre otras (...). Junto con la evaluación formativa, se debe potenciar la evaluación en la acción, es decir, la evaluación de la elaboración y aplicación de proyectos de intervención social en la comunidad.

Además de la indicación metodológica, el Departamento de Educación del gobierno catalán estaba y está interesado en explorar y analizar las posibilidades del aprendizaje-servicio aplicado a la asignatura, en particular en aquellos barrios y poblaciones con alto índice de fracaso escolar.

Por este motivo, el gobierno promovió, durante el curso 2008-2009, junto con el Ayuntamiento de L'Hospitalet entre otros, experiencias piloto de aplicación de esta metodología. El proyecto que se describe es una de estas experiencias.

Definición del proyecto

Se trata de un proyecto en el cual los chicos y chicas investigan entidades sociales de la ciudad que velan por los DDHH y aplican después lo que han aprendido difundiendo los derechos humanos entre niños y niñas de las escuelas de primaria del barrio.

Objetivos educativos

El objetivo nuclear del proyecto de aprendizaje-servicio es que los jóvenes se conviertan en agentes activos e impulsores de los DDHH en su barrio. Como objetivos específicos:

- Que conozcan entidades sociales del barrio comprometidas en la defensa de los DDHH.
- Que profundicen los conocimientos de DDHH y Derechos de los Niños presentes en

¹ Decreto 143/2007 DOGC núm. 4915

- el currículum de Educación para la Ciudadanía.
- Que reflexionen críticamente sobre las injusticias y desequilibrios de nuestra sociedad y aprendan a formar parte de ella.
- Que protagonicen acciones de difusión y defensa de los DDHH, concretamente hacia niños y niñas de primaria.
- Que mejoren su autoestima, sus capacidades comunicativas, relacionales y organizativas.
- Que sean capaces de comprometerse, tanto a nivel individual como de grupo.

Esquema de desarrollo del proyecto Compartimos Derechos

Fase	Aula / Barrio	Contenido
Información	En el aula	Investigación sobre DDHH con la Web de Amnistía Internacional.
	En el aula	Investigación sobre DDHH a través de un juego gigante.
	En el aula	Presentación del servicio y de las entidades sociales de DDHH a visitar.
	En el barrio	Visitas simultáneas por grupos a 4 entidades de DDHH.
Preparación	En el aula	Elaboración de la información recogida.
	En el aula	Puesta en común y grabación en vídeo de las explicaciones.
	En el aula	Preparación de las actividades para los niños y niñas de Primaria.
Ejecución	En el barrio	Dinamización por grupos sobre DDHH en 3 escuelas y grabación en vídeo.
Valoración	En el aula	Revisión y valoración del proyecto a partir de las grabaciones efectuadas.
	En el aula	Cierre con cineforum película "American History X"
Total		16 sesiones

El trabajo en red

Este proyecto comporta un intenso trabajo en red, no sólo entre el Instituto y el Esplai, sino también con las escuelas y las entidades sociales a través de las cuales se puede preparar y realizar el servicio.

La colaboración Instituto - Esplai

El proyecto desarrolla un trabajo colaborativo desde el inicio entre el Instituto y el Esplai. Ambos se ponen de acuerdo en el diseño del proyecto y planifican conjuntamente la secuencia de actividades del mismo. Lógicamente, el Instituto incide más en el contenido académico y el Esplai incide más en el servicio a realizar.

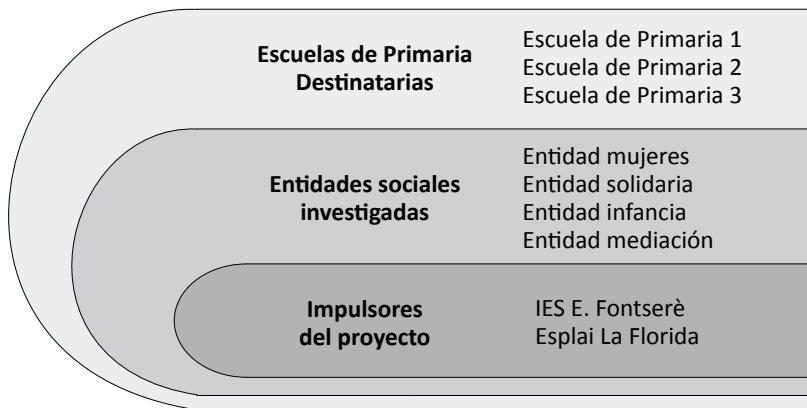
Las educadoras del Esplai asisten también al trabajo lectivo en el aula previo y posterior a la realización del servicio. Aseguran los recursos lúdicos y se ponen de acuerdo con las entidades sociales y las escuelas de Primaria. Ayudan a preparar el servicio y acompañan a los grupos sus visitas y sus intervenciones. También se responsabilizan de las dos grabaciones de video que comporta el proyecto.

El profesor del Instituto responsable de la asignatura de Educación para la Ciudadanía decide la ubicación curricular del proyecto de aprendizaje-servicio, orienta a las educadoras del Esplai a la hora de definir recursos y actividades, dirige el trabajo en el aula, acompaña a los grupos en las visitas e intervenciones, estructura y organiza la valoración del proyecto por parte de los jóvenes y es el responsable de la evaluación final de éstos.

El trabajo con las escuelas y entidades sociales

Las cuatro entidades sociales escogidas para explorar los DDHH que defienden son: una entidad centrada en los derechos de las mujeres, una entidad de solidaridad, el mismo Esplai en tanto que entidad que defiende los derechos de la infancia y una entidad de mediación. El hecho de que los jóvenes estudien los DDHH a través de personas concretas de su barrio o su ciudad contribuye a hacer significativo el aprendizaje, al tiempo que proporciona a los jóvenes modelos de personas adultas comprometidas con su entorno.

Las tres escuelas donde se aplica el servicio son aquellas cuyo itinerario formativo, una vez acabada la primaria, conduce a los niños y niñas hacia el Instituto Eduard Fontserè. Esto fortalece los vínculos entre escuelas e instituto y proporciona a los niños y niñas un referente de chico o chica mayor cuando aterrizan en el Instituto.



En conjunto, se produce una interrelación en cascada que fortalece el sentimiento de pertenencia y la cohesión social en un barrio cuyo progreso en la calidad de vida depende, sobre todo, de estos factores.

FORTALECIMIENTO DE VÍNCULOS

Liceo 44. Montevideo

El área temática del proyecto atraviesa todas las asignaturas.

Las acciones podemos sintetizarlas básicamente en dos actividades: A) El Día del Patrimonio, los estudiantes ofician de guías turísticos en la zona B) Armado y atención de una feria cultural y artesanal en la que los estudiantes realizan y venden artesanías así como productos de la zona y transmiten información al público en diferentes stands.

Como guías turísticos se capacitaron en el marco de las asignaturas: idioma español, historia, geografía, y biología. Para su actividad en la feria se prepararon en dibujo, espacio curricular abierto, educación musical y matemáticas.

Identificación de problemas en la comunidad

La población de este centro educativo y sus familias sufren las dificultades características de la zona rural en la que están inmersas: aislamiento social y residencial y alejamiento de los centros poblados, el difícil acceso a los servicios que brindan las zonas urbanas debido a deficiencias en la frecuencia del transporte, sin oficinas públicas u otros servicios privados necesarios. La vinculación necesaria entre los miembros de una comunidad, todo se dificulta, el intercambio cultural, las relaciones sociales y la comercialización de productos de la zona.

De las encuestas realizadas por los alumnos de primer año a la comunidad surgen: la inquietud de mejorar la comunicación entre adultos y jóvenes, el mejoramiento del trans-

porte colectivo y la necesidad de más comercios en la zona. Tanto adultos como jóvenes sugieren mejorar los espacios de entretenimiento para los adolescentes, o la creación de lugares de reunión para estos.

Para identificar los problemas se usaron como herramientas encuestas diseñadas y aplicadas por los alumnos. Se elaboraron distintas pautas según la información que buscamos recabar. Al sistematizar la información recibida, de las respuestas que más se repiten surge la problemática sobre la que se interviene.

Cubrimos toda la zona desde donde provienen nuestros alumnos de la siguiente forma: todos los alumnos de primer año, llevaron tres pautas para completar, es decir que cada alumno realizó tres encuestas, una a su familia, y las otras dos a sus vecinos.

Participaron en la identificación del problema: alumnos, padres, vecinos, profesores y demás personal del Liceo. Se rescataron todas las opiniones.

La opinión de los alumnos se recogió en un cuestionario. Los docentes emitieron su opinión desde la coordinación general. Los padres a través de la encuesta que le presentaron sus hijos.

Las organizaciones sociales de la zona llenaron la misma pauta que los padres y vecinos.

Participaron además, los comerciantes de la zona, los integrantes de los dos clubes zonales, así como la escuela Nº 124, cuya Directora coordinó con la dirección liceal, las actividades del Día del Patrimonio. El Centro Comunal Zonal Nº 12, integró en el recorrido de sus ómnibus la feria artesanal del Liceo.

Elección del problema comunitario.

Surge como problema, las dificultades derivadas del aislamiento de la zona. Algunas como la falta de recursos para intercambio social, recreación, comercialización y atención sanitaria entre otros.

Motivó al grupo el interés por lograr un cambio en la imagen que la comunidad tiene de alumnos liceales. Al mismo tiempo, la iniciativa de generar recursos para mejoras edilicias y la posibilidad de que todos los alumnos tengan acceso al paseo de fin de año.

Identificación del contexto de ejecución

Consideramos que la Intendencia Municipal de Montevideo es el nivel de gobierno más adecuado para atender la problemática elegida, porque sus objetivos también se relacionan con la difusión cultural y de recursos zonales. También la Comisión Patrimonial de Colón y Lezica, que incluye objetivos de difusión patrimonial. La sección Nº 22, cubrió la vigilancia policial con un móvil, a pedido de la dirección liceal.

No existen organizaciones sociales en Melilla que atiendan esta problemática, salvo el Club Social Melilla y Jumezal, que nuclea fundamentalmente a personas adultas, carente

absolutamente de propuestas para la edad adolescente.

Los jóvenes se nuclean en Cno. Azarola y Cno. De La Redención, donde se ubica el almacén Cavalieri y un kiosco. Pero su centro social por excelencia es el liceo.

Desarrollo del proyecto

Básicamente podemos sintetizar en dos actividades; por un lado los estudiantes oficiaron de guías turísticos en la zona el Día del Patrimonio, capacitándose en contenidos de historia, geografía y conocimientos ecológicos. Al mismo tiempo se implementa una feria en el pedido escolar en que los estudiantes venden artesanías realizadas por ellos y a su vez, se conectan con vecinos que deseen exponer artesanías y productos de la zona.

Se aclara que no se seleccionan alumnos para estas actividades, los mismos alumnos eligen la tarea que realizarán. Se brinda mayor apoyo a aquellos alumnos que por sus mayores dificultades lo necesiten.

Participaron en la ejecución; 150 alumnos, 26 docentes, 4 administrativos y auxiliares, y 30 padres y demás familiares.

Visitaron la feria cerca de 2500 personas y el establecimiento Taranco cerca de 8000 personas.

Objetivo general

Favorecer el relacionamiento entre la institución educativa, la comunidad y fomentar los vínculos.

Objetivos específicos

- Asumir una actitud responsable frente a los compromisos contraídos.
- Desarrollar la capacidad de interrelación social y cultural.
- Difundir los productos de la zona.

Actividades concretas desarrolladas por los alumnos:

- Atención y venta en los stands de la feria.
- Elaboración de artesanías.
- En el stand de salud; tomaron la presión arterial y calcularon la masa corporal.
- Realizaron dibujos en vivo y los vendieron.
- Hicieron mapas para la ubicación de los puntos de interés y orientación de los visitantes.
- Contactaron los expositores zonales.
- Realizaron pasacalles y carteles de propaganda
- Diseñaron y repartieron volantes de propaganda en Melilla, Colón y Lezica.
- Oficiaron de guías turísticos en el establecimiento Taranco.
- Brindaron información a los visitantes de los lugares a recorrer y los orientaron.
- En relación a la formación de ciudadanía, en este proyecto, los alumnos aprendieron a concretar sus ideas en la práctica, adquirieron experiencia en el trabajo en equipo

y a alcanzar las metas que se fijaron.

- Aprendieron a escucharse y a manifestar sus opiniones.
- A partir del trabajo en equipo se acostumbraron a distribuir las tareas a realizar, a asumir responsabilidades y a cumplir con los compromisos adquiridos.
- Valoraron el fruto de su esfuerzo, lograron continuidad en la tarea realizada y descubrieron que el trabajo y los buenos resultados obtenidos son gratificantes.
- En la atención al público desconocido, se desarrollaron con soltura, expresándose correctamente, con respeto y cordialidad. Se sintieron útiles en una tarea reconocida por la comunidad.

En relación a las áreas curriculares adquirieron conocimientos:

- De historia, desde 1730, pasando por la presidencia de Manuel Oribe, Félix Buxareo de Oribe en 1857, Félix Ortiz de Taranco en 1927 hasta el Establecimiento Agropecuario que explota la zona en el momento actual.
- Geográficos, en relación a los humedales del Río Santa Lucía y su preservación. También el Monte Indígena. Los alumnos se informaron y transmitieron conocimientos en su rol de guías.
- Matemáticos, en el cálculo de costos y precios de venta.
- Anatomía humana para la atención del stand de salud.
- Destrezas en el trabajo del vidrio, madera, fotografía, pintura, mates y cerámica.
- En informática por la transmisión de información y diseños de propaganda.

En síntesis, el proyecto se vinculó con las áreas curriculares de: idioma español, historia, geografía, biología, matemática, dibujo, informática, espacio curricular abierto, información ciudadana. Los valores de la vida democrática que se pusieron en práctica fueron: solidaridad, tolerancia, respeto, cooperativismo; reconocimiento del patrimonio cultural, histórico y ecológico de la zona. Participaron las organizaciones sociales en la forma que pasamos a enumerar:

- La U.T.U. de Colón realizó en su taller de carpintería, las mesas y caballetes para la feria.
- La O.N.G. Gira Luna a través de la Cooperativa de Producción de su Centro Juvenil, con la venta en un stand de juegos didácticos.
- La empresa de transporte C.U.T.C.S.A. asignó mayor frecuencia en las líneas L10 y L11.
- La emergencia SEMM cubrió sin costo todo el evento.
- La mutualista CASA DE GALICIA, colaboró con material informativo y personal de enfermería en un stand.
- La emisora CX 14 EL ESPECTADOR, promocionó y emitió una buena opinión del evento.
- Teatro en el Aula prestó la vestimenta.

Además se coordinaron actividades con la Intendencia Municipal de Montevideo y la Comisión Patrimonial.

Autoevaluación del proyecto

En la formación ciudadana de los alumnos tuvo un excelente impacto el desenvolvimiento de los alumnos guía, así como su proyección en la comunidad y su inserción como ciudadano en la misma.

En los docentes, impactó como una tarea exitosa y motor de motivación para seguir trabajando en tal sentido.

Muchos profesores descubrieron que atraviesa sus contenidos programáticos, a pesar de su resistencia inicial, consideran que es valioso incluirse en el proyecto.

En la institución, fue movilizador para el colectivo en general. Fue gratificante, generador de un sentimiento optimista fortaleciendo el compromiso docente y de todo el personal.

Este proyecto incluyó gradualmente a todo el personal. Participaron con un real compromiso: docentes, no docentes, asistente social, administrativos, y personal de servicio.

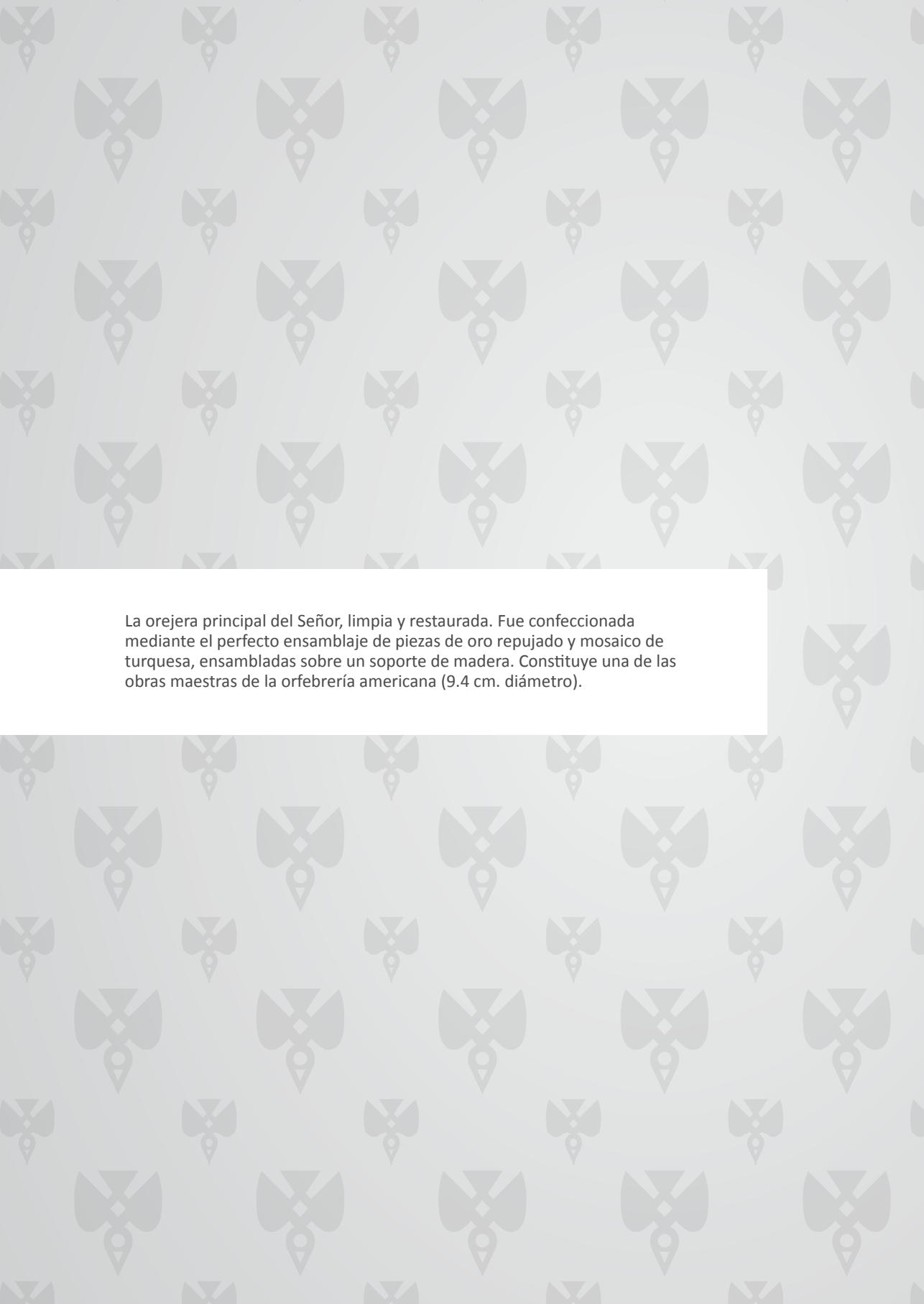
En la comunidad, se sorprendió por su madurez el trabajo responsable de los alumnos.

La institución educativa adquiere una exitosa imagen.

Esta institución recibió uno de los primeros premios del concurso “Escuelas Solidarias 2007” de la República Oriental del Uruguay y participó del II Encuentro de Escuelas Solidarias del MERCOSUR.



**EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE-SERVICIO
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**



La orejera principal del Señor, limpia y restaurada. Fue confeccionada mediante el perfecto ensamblaje de piezas de oro repujado y mosaico de turquesa, ensambladas sobre un soporte de madera. Constituye una de las obras maestras de la orfebrería americana (9.4 cm. diámetro).

APRENDIZAJE Y SERVICIO: ESTRATEGIA QUE FAVORECE LA IDENTIFICACIÓN Y COMPROMISO DE LOS ESTUDIANTES DE AGRONOMÍA

Ricardo Tighe Neira; Loreto A. Riquelme Bravo, Gina Leonelli C., Leovijildo Medina M., Teresa Rueda L., Soledad Yañez A., José Barahona M. y Paula Riquelme B.

Resumen

Durante el 2007 y 2008 se implementó la estrategia de “Aprendizaje y Servicio” en el segundo semestre de la carrera de agronomía en la UC Temuco en el curso “Taller de Vinculación Profesional”, con el fin de vincular tempranamente al estudiante al medio profesional. El estudio se centró en conocer si las experiencias de “Aprendizaje y Servicio” favorecen la identificación y compromiso de los estudiantes de primer año con la carrera de agronomía. Se aplicaron y analizaron cuestionario tipo escala Likert, cuestionario abierto y entrevistas grupales después de implementada la estrategia. Los resultados señalan que el “Aprendizaje y Servicio” facilita el compromiso del estudiante hacia el aprendizaje y la integración disciplinaria con el quehacer profesional en forma temprana, favoreciendo la identificación y compromiso con la carrera y la intención de seguir en ella.

Palabras clave: aprendizaje y servicio, compromiso, identificación.

Abstract

During 2007 and 2008 the strategy “Learning and Service” was implemented in the second semester of Agronomy career in UC Temuco in the class “Professional Link Workshop”, with the purpose to involve the student earlier in to the professional environment. The study was center in knowing if the experiences of “Learning and Service” favor the identification and compromise of the students of first year to the Agronomy career. Were applied

and analyzed questionnaire Likert scale type, open questionnaire and group interviews after the strategy was implemented. The results show that the "Learning and Service" favor the student compromise to learning and the earlier disciplinary integration with the professional work, favoring the identification and compromise with the career and the intention to continue in it.

Key words: service - learning, commitment, identification.

Introducción

Un alto porcentaje de estudiantes ingresan a carreras universitarias sin tener claridad de sus alcances tanto en el ámbito académico del programa como del campo laboral. Lo anterior no sólo incide en las materias propias de la disciplina, sino también en la conciencia personal, del mundo y de la vida como también en los valores (Astin, 2000), lo cual afecta su identificación y compromiso hacia la carrera. Diversos autores señalan que las metodologías activas son beneficiosas para los estudiantes contribuyendo a su aprendizaje (Billig, Root y Jesse, 2005) y en la medida que estas se integran a un contexto real fortalecen el compromiso con el logro de resultados, disminuyendo la importancia de la calificación para el estudiante. Dado lo anterior, desde el año 2007 se han implementado estrategias como el Aprendizaje y Servicio (A+S) en el curso Taller de Vinculación Profesional que se imparte el segundo semestre de la carrera de agronomía, para generar aprendizajes significativos en los estudiantes y un acercamiento temprano a su futuro rol profesional. En el presente estudio se espera conocer si las experiencias de A+S favorecen la identificación y compromiso de los estudiantes de primer año con la carrera de agronomía, sustentado en la siguiente hipótesis: la integración de actividades de servicio a la comunidad donde los estudiantes utilizan los contenidos y herramientas académicas en atención a necesidades reales, permite generar aprendizajes significativos que favorecen la identificación y compromiso con la carrera.

2 Marco teórico

La integración de actividades de servicio a la comunidad en el currículum académico profesional, donde los estudiantes utilizan los contenidos y herramientas académicas en atención a necesidades reales (Furco, 1999:3), es lo que se denomina A+S, sustentado en la existencia de múltiples efectos positivos en lo pedagógico y en el servicio, donde la medición del aprendizaje es realizada por métodos tradicionales, A+S y/o ambos (Howard, 1993). Si bien existen reportes de actividades de este tipo y de la eficacia de la participación, es escasa la evidencia científica que permite conocer impactos directos en los propios estudiantes respecto del compromiso e identificación con su carrera. Sin embargo, considerando el concepto de compromiso de Meyer y Allen (1991) que lo dividen en tres componentes, afectivo, la continuación y normativo; y la relación con la variable actitudinal expuesta por Peiró y Prieto (1996), hay investigaciones de A+S que muestran algunos de estos aspectos en los estudiantes impactando en ciertos casos en la retención. Según Laird (2008), en un semestre los estudiantes logran un cambio de conducta respecto de ciertas actitudes personales, el 41,2% mejoró su habilidad de resolver problemas y más del 50% su capacidad de resiliencia; de esta forma es posible señalar que el A+S tiene un impacto positivo sobre los estudiantes, sus capacidades y compromisos (Kahne, Chi y Middaugh, 2002) entre los cuales se indica el cumplimiento de sus metas educativas como el obtener un título (Prentice and Robinson, 2010). Diversos estudios señalan el impacto del A+S en las tasas de retención

estudiantil Astin et al., (2000); Mundy et al., (2002); Swail et al., (2003) y aunque que no existe una conexión explícita entre ambos, ésta aumenta lo cual se sostiene básicamente en tres argumentos. El primero en el hecho de que el A+S impacta en profesores y estudiantes, y la interacción entre estos últimos conduciéndolos por lo tanto, a una mayor integración y finalmente a aumentar las tasas de retención. Un segundo argumento expuesto por Braxton (2000) indica que la integración social que provoca el A+S es un factor de decisión para los estudiantes al momento del abandono universitario. Por último, un tercer argumento planteado por Axsom y Piland (1999); Lima (2000) señala que los estudiantes “conocedores conectados” colocan a la profesión (ingeniería) en un contexto real y humano (Astin et al., 1999) donde llegan a adquirir una percepción positiva de la universidad, que va más allá de los estudios de grado.

3 Materiales y método

Como se ha mencionado con anterioridad, la carrera de Agronomía de la Universidad Católica de Temuco, desde el año 2007 ha incorporado en el curso de primer año denominado “Taller de Vinculación Profesional” la estrategia A+S para el logro de aprendizajes que son parte del curso y que se relacionan con competencias específicas del perfil de egreso de la carrera. Así, uno de los objetivos de aprendizaje era generar diagnósticos técnicos y socioculturalmente adecuados que sustenten la decisión de desarrollar una acción y/o tarea para un beneficiario, entregándole herramientas técnicas para su implementación. Los participantes del estudio fueron 44 estudiantes en el año 2007 y 31 en el 2008. El primer año la experiencia se realizó con dos socios comunitarios, la Ilustre Municipalidad de Curarrehue, en la construcción y reconstrucción de invernaderos, y el Colegio De La Salle de Temuco, en el establecimiento de huertas hortícolas urbanas. En el 2008 el socio comunitario fue el grupo de invernaderos urbanos “Los Amigos” en el poblado de Pillanlelbún, con el diseño e implementación de sistemas de compostaje para el reciclaje de residuos. En esta oportunidad se incorporaron elementos cognitivos de ciencias básicas lo que requirió la integración de cursos como biología, álgebra, cálculo y física; y por ende la participación de los docentes.

El estudio realizado es de carácter descriptivo; para ello, en el año 2007 se diseñó y aplicó un cuestionario tipo escala Likert relacionado con el compromiso e identificación que muestran los estudiantes respecto a la carrera después de implementar actividades de A+S. Este se basó en la conceptualización de compromiso de Meyer y Allen (1991), donde uno de los componentes (afectivo) lo relacionan con el nivel de satisfacción de un individuo dentro de la organización y los aportes de Peiró y Prieto (1996). Así, las dos grandes dimensiones consideradas en el instrumento fueron compromiso y nivel de satisfacción. De esta manera la dimensión compromiso se definió operacionalmente en cuatro subdimensiones: percepción y creencias personales, expectativas personales hacia la carrera, identificación hacia la carrera e implicación hacia la carrera. Por otra parte, considerando los aportes de Locke (1976) el nivel de satisfacción se definió operacionalmente, como un estado emocional más o menos placentero del estudiante con respecto a la carrera de agronomía. Además de lo anterior, se realizó una entrevista grupal para profundizar sobre la percepción de los estudiantes con respecto a la experiencia de A+S. En el 2008 se aplicó a los estudiantes nuevamente el cuestionario tipo escala Likert, la entrevista grupal y se incorporó un cuestionario de preguntas abiertas respecto a la estrategia A+S implementada posterior a la actividad.

Para los datos obtenidos del cuestionario tipo escala Likert se efectuó un análisis de frecuencias utilizando Microsoft Excel 2007®. Con respecto a las entrevistas grupales de los años 2007 – 2008 y el cuestionario abierto relacionado con la estrategia de A+S se realizó un análisis de contenido. En ambos casos se utilizó el programa computacional para investigación cualitativa Atlas/ti versión 4.2®.

4 Resultados y discusión

La figura nº 1 expone la dimensión “compromiso” donde se puede observar que entre los años 2007 y 2008 se presenta, en general, una distribución relativamente similar para cada pregunta. En la subdimensión “percepción y creencias personales” el ítem P2 que se relaciona con el enunciado: la importancia de enfrentarse a situaciones donde los estudiantes deben relacionar lo que se les enseña en la carrera con la realidad, los resultados se polarizan en el extremo de acuerdo a muy de acuerdo en valores cercanos a un 95%.

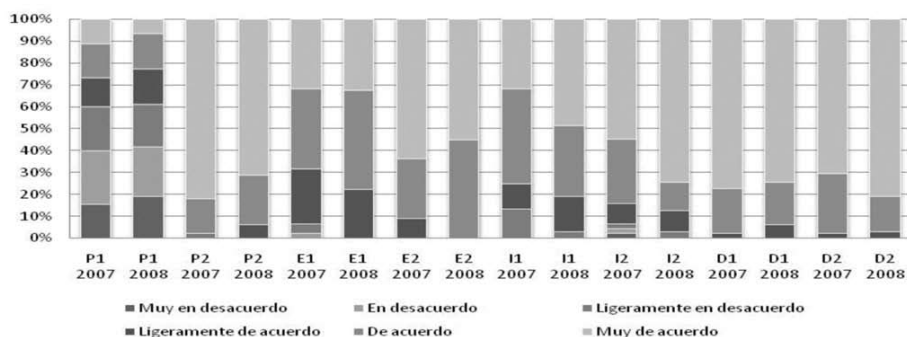


Figura Nº 1: percepción del compromiso de los estudiantes hacia la carrera de agronomía en los años 2007 y 2008.1

En relación a la subdimensión “expectativas personales hacia la carrera”, alrededor del 90% de los estudiantes del año 2007 está de acuerdo o muy de acuerdo que la carrera de agronomía cumple con sus expectativas (E2); este porcentaje aumenta a 100% el año 2008. En la subdimensión “implicancia hacia la carrera”, que se relaciona con la participación de los estudiantes en distintas actividades de primer año tales como cátedras, evaluaciones y prácticas, entre otras; aproximadamente un 86%, se encuentra entre las categorías de acuerdo y muy de acuerdo con respecto a la importancia de las actividades prácticas para comprender algunos de los campos en los cuales pueden trabajar (I2). Por último la subdimensión “identificación hacia la carrera”, relacionada con los valores y objetivos que ésta desea lograr, aproximadamente un 95% de los estudiantes se posiciona en las categorías de acuerdo o muy de acuerdo respecto a que el ingeniero agrónomo debe estar abierto a los

1 Las letras indican la dimensión, donde P=percepción y creencias personales, E=expectativas personales con respecto a la carrera, I=implicación hacia la carrera y D=identificación hacia la carrera; el número precedido por la letra indica la pregunta de la encuesta, y finalmente al año.

cambios de una sociedad globalizada como la actual (D1), y un 97% está de acuerdo o muy de acuerdo en el compromiso social con las personas e instituciones en las cuales se desempeñará laboralmente (D2). Estos dos ítems se relacionan con el perfil de egreso de la carrera de Agronomía de la UC Temuco, en el que se expresa los valores y objetivos a desarrollar en los estudiantes.

Para ambos años, aproximadamente un 87% de los estudiantes señalan un “nivel de satisfacción” de acuerdo o muy de acuerdo con respecto a la carrera y en un 81% aproximadamente con respecto a la Universidad, lo cual implica que hay una mayor satisfacción hacia la carrera (figura N°2).

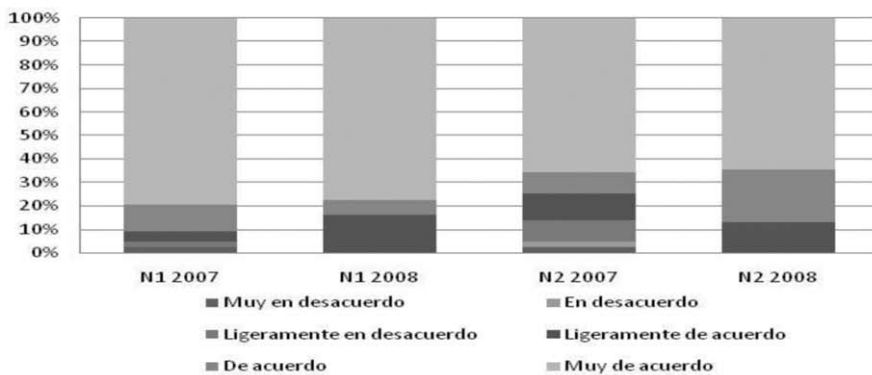


Figura N° 2: percepción del nivel de satisfacción de los estudiantes hacia la carrera de agronomía en los años 2007 y 2008.

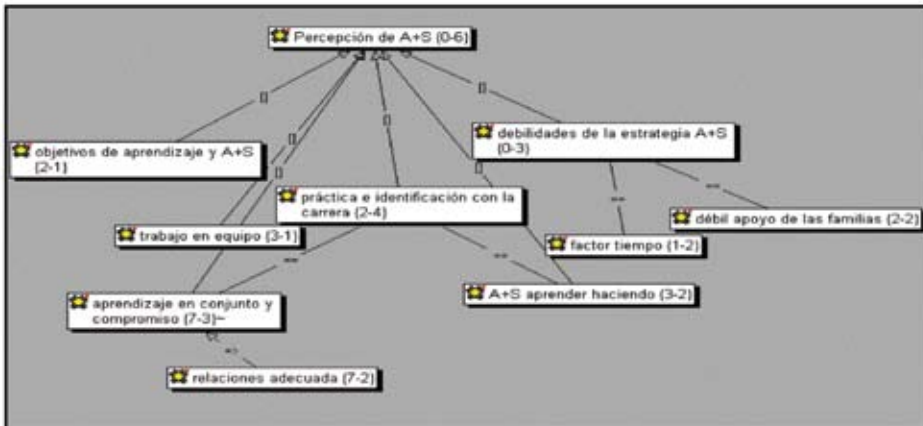


Figura N° 3: percepción de los estudiantes de estrategia de A+S.

Los estudiantes exponen que por medio del A+S se logra uno de los objetivos de aprendizaje del curso, que se relaciona con la capacidad para generar diagnósticos técnicos y socioculturales que sustentan la decisión de desarrollar invernaderos, plantaciones y/o sistemas de reciclajes de nutrientes urbano familiar (según el año), desde el rol del ingeniero agrónomo. Así mismo, valoran altamente el aprender haciendo lo cual se evidencia en la siguiente cita: “el A+S es una gran metodología que es muy buena porque en el fondo no hay nada como aprender haciendo”. Del mismo modo, los estudiantes aprecian el aprendizaje bidireccional en conjunto con el socio comunitario, generando mayor motivación e identificación con la carrera y un compromiso que va más allá de la nota de la asignatura.

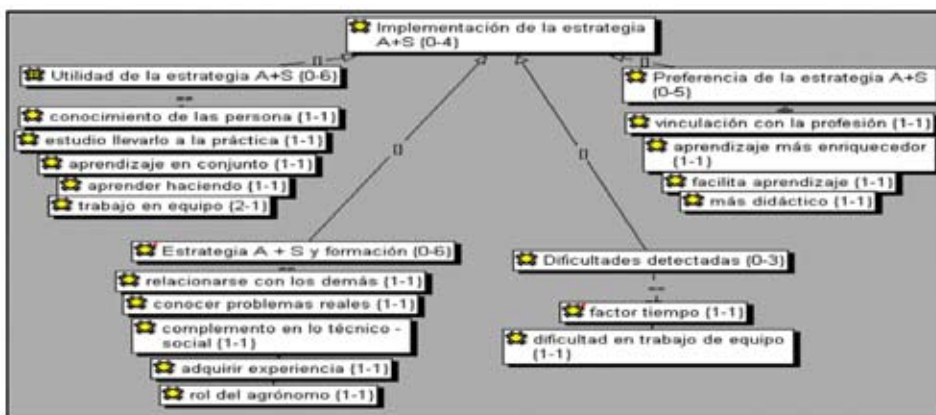


Figura N° 4: respuesta cuestionario abierto año 2008.

Según lo observado, los estudiantes perciben que la estrategia A + S (figura N°4), les es útil para conocer al tipo de personas con las que en algún momento de su vida profesional se enfrentarán, y llevar a la práctica lo estudiado en cátedra. Hay una preferencia hacia la estrategia de A+S ya que posee una metodología activa y didáctica que favorece la vinculación con su profesión (en este caso de manera temprana) generando aprendizajes más enriquecedores. Con respecto a la pregunta relacionada con la estrategia de A+S como apoyo a la formación académica, los estudiantes exponen que esta les permite relacionarse con otros y conocer problemas reales en los cuales pueden intervenir y, abarcar aprendizajes técnicos y aspectos sociales, considerados en los resultados de aprendizaje del curso.

De los hallazgos anteriormente expuestos, se puede inferir que los estudiantes presentan un compromiso hacia la carrera, ya que hay una favorable percepción, expectativas, implicación e identificación como también un alto nivel de satisfacción hacia ésta. Se percibe la estrategia de A+S como una metodología didáctica que les permite una vinculación entre los saberes (teoría) y la experiencia (práctica), favoreciendo el compromiso y la identificación con los valores y objetivos que se transmiten por medio del perfil de egreso del Ingeniero Agrónomo. Además, el A+S les permite lograr objetivos de aprendizaje, generar un aprendizaje en conjunto con el socio comunitario, relacionarse con otros y trabajar en equipo para resolver un problema.

Los antecedentes cualitativos y cuantitativos dan cuenta de elementos que se relacionan con aspectos tratados en el marco teórico. De esta forma, este tipo de estrategia favorece una actitud positiva en los estudiantes como es el compromiso (Kahne, Chi y Middaugh, 2002) y el cumplimiento de metas educativas, evidenciado en la percepción del logro de los resultados de aprendizaje del curso. Por otra parte, los hallazgos del estudio relacionados con la percepción del aprendizaje conjunto y las relaciones adecuadas con el socio comunitario fundamentan la integración social que provoca el A+S (Braxton, 2000) y que puede influir en la decisión de mantenerse en la universidad. Por último, la valoración de los estudiantes respecto a aprender haciendo, se puede interpretar como “conocedores conectados” (Axsom y Piland, 1999); Lima (2000), lo que permite adquirir una percepción más positiva de la carrera y de la universidad.

5 Conclusiones

El A+S favorece el compromiso del estudiante con el aprendizaje, les permite visualizar la integración disciplinaria en el aprender haciendo, lo que a su vez les lleva a visualizar el quehacer profesional en forma temprana. Además, implica la identificación y compromiso con la carrera y la intención de seguir en ella, valorando esta estrategia de enseñanza aprendizaje. Así, este tipo de estudios permite ampliar los sustentos teóricos para relacionar la estrategia A+S con el compromiso e identificación del estudiante hacia su carrera. Sin embargo, es necesario seguir indagando con la implicación, nivel de satisfacción e identificación hacia la carrera, por medio de estudios experimentales de tipo transversal y/o longitudinal.

6 Agradecimientos

Se agradece a la Dirección General de Docencia por el apoyo brindado para la materialización del proyecto por medio de su línea “Proyectos de Innovación en Docencia” y al equipo del Centro de Desarrollo e Innovación de la Docencia (CeDID) de la misma unidad. Al Programa Fortalecimiento de Competencias Básicas (PFCB), a la Escuela de Agronomía, docentes y directivos de la Facultad de Recursos Naturales de la Universidad Católica de Temuco, a la Ilustre Municipalidad de Curarrehue, al Colegio De La Salle de Temuco y al grupo de productoras hortícolas “Los Amigos” de la localidad de Pillanlelbun.

7 Referencias bibliográficas

- American association of community colleges. Prentice, M., and Robinson, G. (2010). Improving Student Learning Outcomes with Service Learning. Washington, USA.
- Astin, Sax and Avalos. (1999). Long –Term Effects of Volunteerism During the Undergraduate Years. The Review of Higher Education 22.2.USA.
- Astin, Vogelsgang, Lori J., Ikeda, Elaine K., Yee, Jennifer A. (2000).How Service Learning Affects Students. Los Angeles: Higher Education Research Institute: UCLA.
- Axsom, Trish and Piland, William E. (1999). Effects of Service Learning on Student Retention and Success. NSEE Quarterly, 24, (pp. 15-19). USA.
- Billig, Root and Jesse. (2005). The Impact of Participation in Service-Learning on High School

- Students' Civic Engagement. RMC Research Corporation, Denver, CO.
- Braxton, J. (2000). The Influence of Active Learning on the College Student Departure Process: Toward a Revision of Tinto's Theory. *The Journal of Higher Education*, 71 (5) (pp. 567-590). Los Angeles: UCLA.
- Department of Education and Volunteer Tennessee, Laird, M. (2008). An outside evaluator from The Evaluation Team To the State of Tennessee's Department of Education and Volunteer Tennessee. Tennessee.
- Furco, A. (1996). Service-learning: A balanced approach to experiential education. In B. Taylor (Ed.), *Expanding boundaries: Serving and learning* (pp. 2-6). Washington, DC: Corporation for National Service.
- Howard, J. (1993). Community service learning in the curriculum. In J. Howard (Ed.), *Praxis. 1: A faculty casebook on community service learning* (pp. 3-12). Michigan : Ann Arbor OCSL Press.
- Kahne, J., Chi, B., & Middaugh, E. (2002). *City Works evaluation summary*. Los Angeles: Constitutional Rights Foundation.
- Lima, M. (2000). Service-Learning: A Unique Perspective on Engineering Education. In E. Tsang (Ed.), *Projects That Matter: Concepts and Models for Service Learning in Engineering*, (pp. 109-117). Washington D.C.: American Association for Higher Education.
- Locke, E. L. (1976). The natura of job satisfaction. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of Organizational and Industrial Psychology* (pp 80-114). Chicago: Rand. Mc.Nally.
- Meyer, J., Allen, N. (1991): "A three-component conceptualization of Organizational Commitment". *Human Resource Management Review*, Vol.1, Nº 1, (pp. 61-89). USA.
- Peiro, J.M. y Prieto, F. (1996). *Tratado de Psicología del trabajo. La actividad laboral en su contexto*. Madrid: Síntesis Psicología.
- Vanderbilt University. Mundy, Meghan, Eyley and Janet. (2002). *Service-Learning and Retention: Promising Possibilities, Potential Partnerships*. Tennessee.

RÚBRICA DE CALIDAD PARA PROYECTOS DE APRENDIZAJE SERVICIO. INSTRUMENTO Y EXPERIENCIAS DE USO.

María Francisca Casas-Cordero Ibáñez

Resumen

Las diversas unidades o programas que promueven la implementación de la metodología de Aprendizaje Servicio en universidades se enfrentan al permanente desafío de promover y asegurar un servicio de calidad para las organizaciones sociales que actúan como socios comunitarios. Buscando lograr este objetivo hemos diseñado la “Rúbrica de Calidad para Proyectos de Aprendizaje y Servicio”. Este es un instrumento destinado a ser usado por los profesionales que asesoran a los docentes universitarios y acompañan los cursos que implementan proyectos de Aprendizaje Servicio. Si bien su propósito inicial fue el de asistir en la evaluación cualitativa de los proyectos, en la práctica ha demostrado ser de utilidad en otros aspectos propios de la metodología, como es el componente de “reflexión”.

La definición de los criterios de calidad se basó en literatura sobre Aprendizaje Servicio y en la experiencia acumulada por el Programa Aprendizaje y Servicio de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Ésta logró ser recogida por medio de una metodología participativa donde estuvieron presentes profesionales del programa, docentes, ayudantes de docencia y representantes de socios comunitarios. Si bien su diseño es un proceso largo y complejo, los usos que es posible darle y el aprendizaje institucional que han representado para el equipo profesional del programa, bien justifican el esfuerzo.

El foco de este artículo está en compartir el proceso de diseño y la estructura básica del instrumento, así como algunas propuestas de uso. Esto, con miras a que sea de utilidad

para otras instituciones que emprendan el diseño de instrumentos de evaluación formativa similares.

Palabras clave: calidad, Aprendizaje Servicio, rúbrica

Abstract

The various units or programs promoting the implementation of a Service-Learning methodology among universities are confronted to the constant challenge of assuring a qualified service for the social organizations that play a role as community partners. While looking for this objective, we have designed the "Quality Rubric for Service-Learning Projects." This instrument aims to be useful for professionals who assess university teachers, going along with the courses that include Service-Learning projects. Its former objective was to help with the qualitative evaluation of these projects, however, during our practice it proved to be helpful for some other aspects involved in methodology, such as the 'reflection' component.

The definition of quality criteria was based on literature related to Service-Learning, as well as the experience gained during the Service-Learning Program in the Pontificia Universidad Católica de Chile. This experience could be collected through the development of a participative methodology, with collaboration of professionals from the Program, university teachers, teaching assistants and the representatives of community fellowships. Although its designing has been a long, complex process, these efforts have been awarded with the institutional learning achieved by the professional team working in this program, as well as the different usages that have been developed from it.

This article is focused on sharing the design process and the instrument's basic structure, including some proposals for its usage. This reflects our concern about creating a helpful tool for other institutions that are planning to start new designs of similar instruments for formative evaluation.

Keywords: quality, service-learning, rubric

Antecedentes del Programa Aprendizaje Servicio UC

A+S UC es un programa de la Pontificia Universidad Católica de Chile que depende del Centro de Desarrollo Docente de la Vicerrectoría Académica de esta casa de estudios. El programa tiene como objetivo "Promover en la Universidad Católica una docencia que genere aprendizajes significativos basados en el vínculo con las comunidades, que contribuya al desarrollo de éstas y que potencie el desarrollo de los estudiantes en responsabilidad social". Para lograr estos propósitos una de nuestras principales tareas es el acompañamiento personalizado a docentes que deciden implementar Aprendizaje Servicio en los cursos que imparten en las diferentes carreras de la universidad.

Se trata de un programa joven, que inicia actividades el 2005 y se encuentra actualmente en etapa de fortalecimiento teórico y metodológico. A partir de la experiencia acumulada, se está avanzando hacia un modelo de implementación de la metodología de Aprendizaje Servicio con mayor coherencia interna y cada vez más acorde al contexto en el que se desarrolla.

En este contexto se inserta el diseño de la “Rúbrica de Calidad para Proyectos de Aprendizaje Servicio”, que ha sido fruto de un proceso que nos parece interesante compartir con otras instituciones o unidades que promueven y asesoran la implementación de la metodología de Aprendizaje Servicio. Es decir, el foco de este artículo está en compartir el proceso de diseño y la estructura básica del instrumento, así como algunas propuestas de uso. Esperamos que esto pueda ser de utilidad para otras instituciones que emprendan el diseño de instrumentos de evaluación formativa¹.

Cómo surge la rúbrica

A mediados del 2008, uno de los desafíos que detectamos como prioritarios fue asegurar la calidad de los servicios que prestan los estudiantes a nuestros socios comunitarios. Esto dado que por estar en una institución que tiene objetivos principalmente académicos y al trabajar con y para los docentes, inevitablemente en una primera etapa del programa se colocó algo más de acento al componente de “Aprendizaje significativo” que al de “Servicio de calidad”.

Para mejorar en calidad del servicio era necesario complementar el sistema de monitoreo y evaluación que ya se estaba aplicando a las cátedras, que incluía evaluaciones cualitativas de proceso y encuestas de evaluación final por parte de estudiantes, socios comunitarios y ayudantes de docencia. Esto, pretendiendo ser coherentes con un enfoque de evaluación que apunte a acompañar el proceso de gestión en todas sus etapas contribuyendo al aprendizaje institucional y a una retroalimentación permanente entre evaluación y programación (Niremborg, Jossette y Ruiz, 2000) tanto dentro de cada proyecto de servicio, como a nivel global del programa. Por otra parte, y en complemento con lo anterior, buscábamos integrar la visión desde los distintos actores involucrados en los cursos y proyectos A+S.

El objetivo de generar servicios de calidad plantea el desafío de operacionalizar lo que entendíamos por tal. Si bien en la literatura internacional sobre Aprendizaje-Servicio existen menciones al tema, ellas se refieren a la implementación de Aprendizaje Servicio en general, no específicamente a la dimensión del servicio de calidad que es lo que queríamos abordar. Por otra parte, era necesario elaborar el concepto considerando las particularidades de nuestro propio contexto y perspectiva. En ese momento no estábamos pensando aún en una rúbrica, más bien desconocíamos cuál sería el instrumento más adecuado para los objetivos propuestos.

En consecuencia, establecimos dos grandes criterios para la operacionalización del concepto de calidad del servicio:

A. Debía ser una construcción participativa, que considerara tanto la experiencia y conocimiento acumulados por los diferentes actores vinculados al programa A+S UC, como los elementos teóricos y experienciales generados en torno al enfoque pedagógico de Aprendizaje Servicio a nivel internacional. En base a lo anterior, la información utilizada para operacionalizar el concepto de calidad del servicio provino de cuatro fuentes principales:

¹ Si está interesado en que enviemos el documento completo de la Rúbrica de calidad para proyectos de Aprendizaje Servicio” escriba a aprendizajeservicio@uc.cl

- Las ideas recogidas en un taller de reflexión, en el que participaron docentes, ayudantes, profesionales del programa actuales y anteriores.
- Literatura externa sobre Aprendizaje Servicio.
- Documentos internos del programa A+S UC
- Estudios internos de A+S UC

B. Debía ser pertinente a la modalidad de aprendizaje y servicio que se implementa en el programa A+S UC, es decir en un contexto donde:

- El proyecto de servicio se inserta curricularmente en cursos de pregrado que imparten docentes que optan por implementar esta metodología.
- La realización del proyecto de servicio por parte de los estudiantes tiene un carácter voluntario u obligatorio, dependiendo de las características de curso.
- Estos cursos y por lo tanto el proyecto de servicio asociado, no tienen una duración más allá de un semestre, a excepción de algunos casos que se realizan proyectos por etapas.
- Los proyectos son abordados, en su mayoría, sólo desde una disciplina o área del conocimiento.
- Los proyectos de servicio desarrollados tienen el formato de “bienes o productos concretos” o bien el de “intervenciones breves”, siendo ambas modalidades válidas dentro del programa A+S UC.

Del proceso de definición del concepto se llegó a una serie de aspectos a considerar, los cuales se ordenaron posteriormente en grandes dimensiones que se asemejan a las del ciclo de un proyecto, pero que contemplan además las particularidades de un proyecto de Aprendizaje Servicio implementado en el marco de nuestro programa. Más adelante mencionaremos cuáles son.

Conceptos generales y estructura de la rúbrica

Sabemos que el Aprendizaje Servicio posee tres dimensiones: Aprendizajes significativos, Servicio de calidad y Formación en valores. Las tres dimensiones están estrechamente ligadas de modo que la manera en que se gestione cada una de ellas afectará necesariamente a las otras dos, ya sea positiva o negativamente. De esta forma un mayor dominio de los contenidos curriculares de un curso va a favorecer la generación de un servicio de calidad. De mismo modo habrán concepciones valóricas y actitudes que favorecen la calidad del servicio que se preste a la comunidad, versus otras que irán en desmedro de éste. (...) “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” (Tapia, 2007:110).

“Los conocimientos y tecnologías que se aplican al desarrollo de un proyecto solidario, así como las actitudes con que los estudiantes desarrollan el proyecto, indudablemente inciden en la calidad del impacto sobre la población destinataria” (Furco, 2007:93).

Esta evidente interconexión nos presenta un desafío a la hora de hablar de calidad del servicio, por lo que debemos insistir en que el presente trabajo conceptual se centra en

la dimensión de servicio de calidad. Esta aclaración, que parece obvia, no está de más en cuanto que, en términos operativos, no es tan fácil diferenciarlas y poder atribuir un determinado elemento de calidad a sólo una de ellas. Aclarar algunos conceptos, será de gran ayuda en esta tarea.

Un “Curso” (o cátedra) corresponde a la instancia principal de enseñanza-aprendizaje en que se insertan los alumnos dentro de sus respectivas unidades académicas como parte de su formación profesional dentro de la universidad. Un curso A+S corresponde a aquellos en que se implementa el enfoque pedagógico de Aprendizaje Servicio y se encuentran en el marco del programa A+S UC. Dicho de otro modo; la forma de inserción curricular del Aprendizaje Servicio en la Universidad Católica es por medio de cursos A+S.

El “proyecto de servicio” es parte constitutiva de un curso A+S y en términos sencillos corresponde a un conjunto de acciones y el bien concreto que se genera con ellas, que es realizado por los estudiantes en conjunto con la comunidad y/o el socio comunitario y que se orienta a satisfacer un requerimiento o necesidad de éste último. En este sentido, estamos entendiendo que el proyecto de servicio consta de un proceso y de un resultado.

Esto nos lleva a generar dos proposiciones que parecen obvias pero que sin embargo se suelen olvidar: Primero, que para obtener un producto de calidad existen procesos, “hechos que deben ocurrir durante el desarrollo del proyecto de servicio”, que van a incrementar las posibilidades de que se tenga un producto de calidad. Segundo; que no sólo “lo que ocurre en el proceso” es importante porque contribuirá a generar un mejor producto, si no que este proceso en sí debe ser de calidad para que el servicio pueda considerarse de calidad.

El proceso corresponde a todos aquellos elementos que fueron puestos en juego a la hora de generar el producto; tanto los procedimientos y metodología de trabajo, como la interrelación entre los involucrados. El resultado no debe entenderse sólo como el bien concreto (material o inmaterial) que se genera con el proyecto de servicio, si no también implica el cumplimiento de objetivos, la posibilidad de uso por parte del socio y el nivel de satisfacción que manifiesta el mismo.

Establecimos entonces estas dos dimensiones, dentro de las cuales se definen sub-dimensiones o aspectos a evaluar en cada uno de ellos. En el cuadro N°1 se ilustra la estructura obtenida.

Cuadro N°1

Cuadro resumen dimensiones de calidad

Dimensiones		Subdimensiones o aspectos a evaluar	
Proceso	Diseño (Antes)	1. Identificación de necesidades 2. Diseño de Objetivos 3. Planificación 4. Monitoreo y evaluación 5. Familiarización de los estudiantes 6. Equilibrio entre promoción y asistencia	
	Implementación (Durante)	7. Cumplimiento de compromisos 8. Manejo de imprevistos 9. Aspectos éticos de la relación	

Elaboración Propia

Establecimos finalmente 14 aspectos a evaluar, para cada uno de los cuales contábamos con una descripción de lo que, según nuestra recopilación de información y análisis, era el óptimo esperable. Es entonces cuando se hizo claro que el instrumento más adecuado para esto, era una rúbrica. Para considerar que un servicio había sido de calidad, el proyecto de servicio debía cumplir con la descripción propuesta en cada uno de los aspectos a evaluar.

Si bien los proyectos no son evaluados generalmente en base a rúbricas, en este caso el diseño de un instrumento como éste se justifica por lo siguiente. Por una parte, por la necesidad de contar con una herramienta que pueda ser utilizada en una gran diversidad de proyectos de servicio en cuanto a: áreas y sub áreas del conocimiento, socios comunitarios, tipos de desafíos o necesidades de estos socios, características de los estudiantes que ejecutan los proyectos, etc. Esto sin desmedro que el proyecto cuente con sus propios mecanismos de monitoreo y evaluación, que son propios a las características del proyecto y la disciplina en la que se inserta; aspecto que se encuentra considerado como una de las subdimensiones. En segundo lugar, por el hecho de que los proyectos que se realizan en el marco de Aprendizaje y Servicio, tienen particularidades que es necesario considerar y explicitar.

Una vez que tuvimos las categorías descritas en su generalidad, era necesario definir niveles de logro. "Insuficiente", "mínimo", "bueno" y "excelente" fue la escala definida. Esto no significa que para cada uno de los aspectos a evaluar se tenga un descriptor de dicho estado; sólo el nivel insuficiente y mínimo están especificados para todas ellas. Esto, dado que para algunos de los aspectos evaluables el nivel mínimo o el bueno corresponden al máximo nivel alcanzable que hemos definido. En el cuadro N°2 se puede observar la descripción de cada uno de los niveles de logro y dos ejemplo de aspectos a evaluar con la descripción en

cada nivel. El primero de ellos “Monitoreo y evaluación” contiene las 4 categorías completas; como se aprecia, en cada nivel de logro se van agregando elementos que hacen que el desarrollo de este aspecto sea de mayor calidad que la anterior. En el segundo ejemplo expuesto “Aspectos éticos de la relación” sólo hay contenido en las categorías de insuficiente y mínimo, dado que el hecho de que no se cumpla alguno de los requisitos de la categoría mínima es completamente inaceptable, es decir, todos los proyectos deberían tener esta característica.

Cuadro Nº 2: Niveles de logro y ejemplo de aspectos a evaluar

	Insuficiente	Mínimo	Bueno	Excelente
Descripción del nivel de logro	Nivel de logro por debajo de lo esperado que implica riesgos importantes para la calidad del servicio. Encontrarse en este nivel en alguno de los aspectos evaluables requiere acciones rápidas y efectivas para pasar al menos al nivel siguiente.	Nivel de logro que no constituye una amenaza para la calidad global del servicio. Sin embargo se considera un estadio inicial desde el cual es posible y deseable avanzar para obtener un servicio de mayor calidad	Nivel de logro que favorece de manera importante la calidad del servicio y que por lo tanto es altamente recomendable. El encontrarse en este nivel implica posibilidad de generar nuevas acciones para llegar a un nivel de excelencia.	Implica un nivel excepcional de logro en el aspecto evaluado en el servicio. Puede dar paso a generar innovaciones hacia modalidades más complejas de servicio (interdisciplinariedad, proyectos a mediano o largo plazo, etc.)
Ejemplos:	El proyecto no cuenta con mecanismos definidos de monitoreo y evaluación.	El proyecto cuenta con mecanismos definidos de monitoreo y evaluación. Estos mecanismos no son completamente funcionales a una toma oportuna de decisiones, de la calidad del proceso y del producto o servicio final.	Se han acordado mecanismos, concretos de monitoreo y evaluación. Estos mecanismos son funcionales la toma oportuna de decisiones, de la calidad del proceso y del producto o servicio final.	Se han acordado mecanismos, concretos de monitoreo y evaluación que involucra a todos los miembros de la sociedad A+S. (Equipo docente, estudiantes, socio comunitario). Estos mecanismos son funcionales a la toma oportuna de decisiones, de la calidad del proceso y del producto o servicio final.
4. Monitoreo y evaluación				
9. Aspectos éticos de la relación	La relación entre las partes involucradas (socios comunitarios, destinatarios, estudiantes y equipo docente) carece de alguna de las siguientes características: Buen trato y una actitud de aprendizaje mutuo.	La relación entre las partes involucradas (socios comunitarios, destinatarios, estudiantes y equipo docente) se caracteriza por un buen trato y una actitud de aprendizaje mutuo.		

Elaboración Propia, extracto "Rúbrica de Calidad para Proyectos de Aprendizaje Servicio"

La definición de estos niveles no estuvo exenta de dificultades, había que hacer descripciones lo suficientemente universales para que se adaptaran a la variedad de cursos que se implementan, pero debían tener un nivel de especificidad que permitiera efectivamente diferenciar entre cada nivel de logro. La discusión duró varias sesiones de trabajo con el equipo del programa. Al tener cada participante experiencias diferentes de asesoría con diversos docentes y cursos, cada cual tendía a basar las reflexiones sobre el instrumento en ellas, de modo que teníamos una gran variedad de experiencias en las cuales basarnos y a las cuales tendría que responder la rúbrica. De este modo el contenido que actualmente contiene el instrumento, podría ser algo diferente a partir de otros actores y las experiencias de cada cual. Asimismo, podría ser distinta la descripción de categorías, incluso el número de ellas, si es otra la institución que elabora la rúbrica. A pesar de esta aparente subjetividad del instrumento, éste ha demostrado, en el breve periodo que llevamos utilizándola, ser una herramienta pertinente al trabajo del programa en sus diferentes ámbitos de acción y los diferentes actores involucrados.

Es importante mencionar que el proceso de diseño de la rúbrica significó al mismo tiempo una oportunidad de aprendizaje para los profesionales de A+S UC. Permitted unificar criterios de trabajo una vez que se incorporó el conocimiento y se comenzó a aplicar en el quehacer diario, en tanto para la asesoría, como también en la toma de decisiones transversales.

Usos propuestos y potenciales de la rúbrica

La Rúbrica de Calidad para Proyectos de Aprendizaje Servicio, tiene un enfoque cualitativo de evaluación y tiene un objetivo formativo. Es de tipo cualitativo, dado que no pretende cuantificar ni hacer comparables los proyectos entre sí, sino que su valor radica en el análisis en profundidad de un proyecto en particular. Es de tipo formativo dado que entrega una serie de criterios que permiten ser utilizados en las distintas etapas del proyecto para la toma oportuna de decisiones que permitan avanzar hacia una mejor calidad del servicio. Esto, considerando como tiempo de referencia tanto la duración de cada proyecto en particular, como el periodo de duración del curso bajo las distintas formas que el proyecto va tomando semestre tras semestre. En este sentido tiene en sus inicios, el objetivo de asistir tanto a docentes como al equipo profesional del programa en la evaluación cualitativa de los proyectos de servicio tanto durante el diseño y ejecución de los proyectos, como una vez finalizados, de forma retrospectiva y con miras a mejorar el proyecto las próximas oportunidades en que se implemente.

De esta forma el uso sugerido del instrumento contempla tres etapas: a) Asesoría inicial: Es la instancia que asesora al docente en el diseño del proyecto de servicio, donde cada una de las dimensiones de la rúbrica debe ser considerada. B) Monitoreo continuo - Implica brindar al equipo docente asesoría en función de las necesidades específicas que se detecten durante el desarrollo del proyecto de servicio en base a las dimensiones de la rúbrica y C) Autoevaluación final. Corresponde a una instancia final de evaluación retrospectiva del servicio por parte del docente. Se evalúa cualitativamente cada dimensión de la rúbrica, estableciendo el nivel de logro de cada una de ellas y los argumentos que sustentan esta evaluación. En esta etapa se utilizan como insumo las evaluaciones, tempranas y finales, tanto de estudiantes como de socios, así como los registros y opiniones personales del docente. Esta estrategia ha demostrado ser un aporte real a la calidad del servicio, en

cuanto logra que el docente visualice claramente áreas a trabajar e introducir mejoras en los proyectos de servicio.

Además del uso inicial que se pensó, la rúbrica ha sido utilizada en actividades de reflexión, propias de la metodología. Ha resultado especialmente útil para reflexiones iniciales, en complemento a la presentación que se hace del programa y de la metodología Aprendizaje Servicio durante la primera clase de un curso que la implementa. Después de que un profesional del programa da a conocer los criterios de calidad, se propone una actividad en la que cada equipo de estudiantes, analiza uno o dos de los criterios de la rúbrica a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué dificultades podríamos tener en la práctica para cumplir con este aspecto de calidad en nuestro proyecto? y ¿Qué estrategias y acciones concretas permitirán que este criterio de calidad se cumpla en nuestro proyecto? Luego de que los grupos discuten y responden las preguntas, se exponen en plenaria las respuestas que han generado. El moderador intenciona el diálogo y discusión en torno a cada dimensión. Estos resultados se comparten posteriormente por correo electrónico u otro medio entre los diferentes grupos de estudiantes, de manera que todos puedan utilizar la reflexión de los otros equipos como insumo para su propio proyecto grupal. Esta modalidad permite que los estudiantes noten la interdependencia y complementariedad de cada una de las dimensiones e identifiquen dificultades y estrategias que no se tenían considerados antes de realizar la intervención, propiciando por lo tanto, un servicio de calidad.

Conclusiones

La Rúbrica de Calidad para Proyectos de Aprendizaje Servicio es un instrumento de evaluación formativa que ha respondido de manera pertinente al desafío de mejorar el componente de “Servicio de Calidad” en los cursos implementados bajo el enfoque de Aprendizaje Servicio. Si bien su diseño es un proceso largo y complejo, los usos que es posible darle y el aprendizaje institucional que han representado para el equipo profesional del programa, bien justifican el esfuerzo.

Su mayor potencialidad radica en el hecho de que como ha sido construida de manera participativa y en base al conocimiento acumulado por el equipo de trabajo, se adapta al contexto específico donde se va aplicar posteriormente. Esto permite que el instrumento pueda ser utilizado en múltiples procesos que competen a un programa como el nuestro, que promueve y acompaña la implementación de Aprendizaje Servicio, tales como: evaluación formativa, reflexión, evaluación, formación del equipo profesional que asesora a los docentes, etc.

Se ha dicho que este instrumento se limita a abordar solamente el componente de “Servicio de Calidad” de Aprendizaje Servicio, no obstante alimenta de cierta forma a las otras dos restantes (“Aprendizaje Significativo” y “Educación en Valores”). Si bien desde A+S UC hemos optado por que la rúbrica sólo evalúe este aspecto, bien podría optarse por hacer una rúbrica para la implementación de un curso en general o por otra unidad de análisis que se estime conveniente, siendo un ejercicio, y generando un producto, útil para la implementación de Aprendizaje Servicio.

Referencias Bibliográficas

- Furco, A. (2007) El rol del docente en el desarrollo del proyectos de Aprendizaje Servicio Programa Nacional Educación Solidaria. Unidad de Programas Especiales. Seminarios Internacionales de Aprendizaje y Servicio Solidario. Antología 1997-2007.
- Niremburg, Jossette y Ruiz. (2000) Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales. Buenos Aires: Paidós
- Tapia, M. (2007) La propuesta pedagógica de aprendizaje-servicio. Programa Nacional Educación Solidaria. Unidad de Programas Especiales. Seminarios Internacionales de Aprendizaje y Servicio Solidario. Antología 1997-2007.

EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE.

Víctor Poblete, Raúl Urra, Tatiana Victoriano, Cecilia Gutiérrez, Daniel Lühr, Gema Santander, Loreto Podestá, Jonathan Oberreuter, Víctor Aguilar, Sebastián Briones, Wendelin Andler.

Resumen

La metodología: Aprendizaje-Servicio se ha incorporado paulatinamente en la Universidad Austral de Chile. En el presente artículo se describen las actividades que se han desarrollado con este enfoque, donde se mencionan principalmente los lugares, centros, organizaciones que están cumpliendo el rol de socio comunitario y las áreas disciplinares que trabajan con ellos en forma conjunta.

Palabras clave: Aprendizaje Servicio

Abstract

The methodology: Service Learning has joined gradually in the Austral University of Chile. In the present article there describe the activities that have developed with this approach, where the places, centers are mentioned principally, organizations that are fulfilling the role of community associate and the areas you will discipline that they are employed with them at joint form.

Key words: Service Learning

El Aprendizaje-Servicio en la Universidad Austral de Chile se ha incorporado paulatinamente desde la perspectiva de su tradición, los valores corporativos y competencias sello institucionales¹.

Es una universidad fundada en 1954 que hoy cuenta con 10 mil estudiantes distribuidos entre programas de pregrado y de postgrado, que en su mayoría son estudiantes de tiempo completo, y que recibe anualmente a muchos profesores y estudiantes de diferentes países. Desde su creación, su vinculación con la comunidad local de Valdivia ha sido muy intensa especialmente en las áreas de medicina y ciencias de la salud, veterinaria, ciencias silvoagropecuarias, ciencias y filosofía y humanidades.

Las diversas disciplinas que actualmente existen en la Universidad desarrollan actividades con un enfoque social y de extensión, pero en este el último tiempo se ha perfilado y adecuado a la metodología Aprendizaje –Servicio.

En la actualidad, se trabaja para poner en práctica el Aprendizaje-Servicio incluyéndolo gradualmente en algunas carreras de pregrado, en modalidad de cursos de libre elección del estudiante. Así también, en ciertas carreras se está contemplando esta metodología en el currículum obligatorio, desde el ciclo de formación inicial hasta la etapa profesional.

Los cursos con mayor experiencia y trayectoria de trabajo en Aprendizaje-Servicio, cuentan con la participación de comunidades externas organizadas, cada una de las cuales está representada por un socio comunitario, y en conjunto con los docentes y estudiantes que participan abordan integralmente situaciones representativas de servicio para esa comunidad, respondiendo a los objetivos de aprendizaje^{2 3}.

Este desarrollo que ha seguido la Universidad Austral de Chile ha contado con la valiosa participación de profesores de importantes universidades nacionales e internacionales que la han asesorado permitiendo que se capaciten docentes y estudiantes por medio de talleres, pasantías y participación en eventos relacionados con el tema que han potenciado este quehacer.

En Octubre de 2008, se entregaron a 20 funcionarios y académicos los certificados de participación en el Diplomado de Responsabilidad Social desarrollado por la Universidad de Concepción el año 2007.

Las actividades realizadas han permitido compartir y difundir estas buenas prácticas; como ejemplo se puede mencionar la realización de proyectos y de la Primera Feria de Responsabilidad Social en octubre del año 2008, en la cual se presentaron por medio de pósters actividades de acción social y de aprendizaje y servicio⁴.

1 *Universidad Austral de Chile. Plan Estratégico 2008-2011.*

2 *Furco, A., (2000), pp. 129-133.*

3 *Ehrlich, T., Colby, A. et al. (2003)*

4 <http://www.uach.cl/direccion/pregrado/noticia.php?codigo=5783>

Entre los trabajos que se han desarrollado y que involucran Aprendizaje- Servicio se pueden mencionar los siguientes:

1. En Escuela Francia, Valdivia. Esta comunidad educativa está emplazada en un sector poblacional de alta vulnerabilidad social, donde se observan problemas de riesgo biológico, psicológico y social. Atiende niños de nivel preescolar y del ciclo educativo básico. Participaron docentes y estudiantes de cuarto año de Enfermería, trabajando con los profesores de la Escuela Francia sobre unidades temáticas, de acuerdo al programa establecido, particularmente en educación sexual, primeros auxilios y prevención de accidentes. Además, se implementó en la propia escuela una brigada y una sala de primeros auxilios.

2. Implementación de una unidad de salud integral para adolescentes en Centro de Atención Integral Ambulatoria, perteneciente a la Facultad de Medicina en la ciudad de Valdivia. Esta iniciativa, desarrollada por estudiantes de esta Facultad, tiene su origen en las necesidades observadas en la población adolescente estudiantil, de un establecimiento educacional. Son necesidades asociadas principalmente a la pobreza, deserción escolar, marginalidad, embarazo adolescente, patologías respiratorias, salud mental, salud sexual y reproductiva. El propósito de la iniciativa consistió en desarrollar estrategias de prevención, intervención en áreas críticas y vulnerables de esta población. Asimismo, propender a un modelo de atención integral del adolescente, impulsar actividades educativas que promuevan estilos de vida saludables, contribuir en el desarrollo de actitudes positivas que demuestren en los adolescentes responsabilidad social, respeto por sí mismos, la familia y la comunidad.

3. Fundación Niño y Patria. Esta Fundación recibe niños de todo Chile y les entrega cuidado y educación. El proyecto fue trabajado por estudiantes de cuarto año de Enfermería. El propósito fue abordar temas de salud a través de unidades educativas solicitadas por los niños y el personal de la Fundación. En cada sesión se entregó material de apoyo y se realizó sesiones de primeros auxilios (reanimación cardiopulmonar).

4. Jardín Infantil y Sala Cuna Pedacito de Cielo. Esta comunidad se ubica en el sector Barrios Bajos de la ciudad de Valdivia. Cuenta con la supervisión y dirección de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) y la administración de la Municipalidad de Valdivia. Al Jardín y Sala Cuna asisten 20 lactantes y 32 preescolares. La misión de esta comunidad educativa es brindar formación y atención de calidad a niños y niñas que provengan de familias con alta vulnerabilidad social, integrándolos a todos los procesos educativos. El proyecto se realizó por estudiantes de cuarto año de enfermería que partir de la observación directa y con reuniones interactivas con los socios comunitarios, identificaron las necesidades sentidas específicas de la comunidad y sus expectativas. Con los diagnósticos comunitarios de salud, se diseñó un plan de intervención basados en talleres educativos destinados a promover y potenciar conductas saludables y de autocuidado. Se abordaron problemas tales como infecciones respiratorias, síndrome diarreico, prevención de accidentes, manipulación de alimentos, estilos de vida saludable.

5. La Fiesta de la Cereza. Turismo de base comunitaria: Proyecto realizado por estudiantes de la carrera de Administración de Empresas de Turismo. Se realizó en la comunidad de Tralcao, Valdivia. Tuvo como finalidad capacitar a los pobladores en materias turísticas con el objetivo de organizar la fiesta de la cereza, desarrollar la actividad para que la pobla-

ción y el visitante intercambien experiencias y expresiones culturales. Además, contribuir a mejorar la calidad de vida estimulando el desarrollo de habilidades y talentos que poseen los habitantes de esta comunidad como también el incremento de sus ingresos mediante una actividad económica secundaria.

6. Amigos Veterinarios de los Caballos Carretoneros. Participan en esta actividad estudiantes de todos los niveles de la carrera de Medicina Veterinaria, implementando un policlínico semanal donde asisten los propietarios con sus caballos para la atención gratuita de estos. Forman grupos de trabajo que se dedican a atender cada caso clínico en detalle y realizar el tratamiento adecuado, si requieren de radiografías los caballos son derivados al Hospital de Medicina Veterinaria de la propia Universidad. Desde el año 2006 visitan otras ciudades del sur de Chile como Osorno y Puerto Montt. Se han implementado sistemas de capacitación para los propietarios donde se enseña manejos adecuados de los caballos. Brindan cuidado y entregan información respecto a dónde acudir en caso de accidentes o problemas con sus animales. Los estudiantes interactúan y toman contacto con comunidades desde el primer año de estudios en su carrera, estimulándolos a estudiar y desarrollar habilidades que en clases regulares no logran adquirir. Existe intercambio de conocimiento entre estudiantes de la misma carrera pero de diferentes años, inculcan la responsabilidad social y los valores como la solidaridad.

7. Control Inalámbrico de Horario de Buses. Este proyecto fue realizado por estudiantes de Ingeniería Electrónica en la ciudad de La Unión. Se generó la iniciativa por la necesidad de reemplazar el sistema de control de tiempo que tardan los buses en realizar su recorrido por la ciudad. El nuevo sistema fue diseñado en forma conjunta entre profesores y estudiantes y contó con la valiosa información que aporta la organización de buses.

Los estudiantes de ingeniería que participaron demostraron su motivación enfrentando la realidad, poniendo en práctica sus conocimientos y contribuyendo a resolver problemas que necesitan solución concreta. Este tipo de relación entre la Universidad, profesores, estudiantes y la comunidad permite que los futuros profesionales de ingeniería sean más responsables socialmente.

8. Taller Educando en Responsabilidad Social y Proyecto de Responsabilidad Social: se trata de dos cursos obligatorios dentro del currículum de las carreras de Ingeniería Forestal e Ingeniería en Conservación de Recursos Naturales, destinado a estudiantes de nivel inicial en sus carreras. Trabajan con distintos socios comunitarios, jardín infantil, colegio y una fundación. Desarrollan actividades con los niños integrantes de estos centros acerca de los bosques, insectos, plantas, reciclaje de basura y producción de hortalizas.

9. Decorando un Sueño: Proyecto desarrollado como parte de un curso del currículum de la carrera de Administración de Empresas de Turismo. Es una actividad que realizaron los estudiantes de esta carrera en el Comedor y Espacio Multifuncional para Indigentes, de la Iglesia San Francisco de la ciudad de Valdivia. Consistió en reparación general de muebles, del sistema eléctrico, pintura de paredes, aseo y habilitación de repisas.

10.- Biblioteca Municipal de Valdivia. Más Ingeniería y Tecnología: Esta Biblioteca se fundó el año 1935 y es reconocida por la comunidad local como un espacio que une a generaciones y además fomenta el uso de las nuevas tecnologías. El saber no debe tener

límites, sin embargo en muchos colegios y escuelas de Valdivia sus bibliotecas son muy pobres, cuentan con los libros de estudio básico y la lectura obligatoria de lenguaje y comunicación, pero difícilmente se encuentran allí libros de ciencia, matemática y de temas como innovación y tecnología. La asociación entre la Biblioteca, la Universidad Austral de Chile y la Ingeniería dará buenos resultados principalmente en los estudiantes, fomentará el uso de la biblioteca, desarrollará las habilidades de lectura y escritura y abrirá nuevos espacios de encuentro que pueden ser usados para talleres de distinta índole, difusión de cultura y conocimiento, muestras artísticas, entre otros. En el contexto de la educación en ciencias de la ingeniería, la aplicación de matemática es fundamental. Sin embargo, los programas de matemática de educación secundaria muchas veces alejan el interés de los jóvenes, debido a la poca aplicabilidad que aparentan tener los distintos contenidos que se les presentan y la forma estándar y poco atractiva en que se enseña la matemática. Para mejorar esta situación, y, al mismo tiempo, acercar a los estudiantes a la ingeniería, y en alguna medida también potenciar sus talentos, es posible crear un espacio de aprendizaje complementario donde se encuentre el fundamento, pero también la aplicación de manera lúdica, entretenida y acorde a la tecnología actual disponible. Entre los objetivos que se pueden realizar en este espacio público se pueden mencionar: acercar a los estudiantes a un ambiente académico de innovación, al área de la matemática de manera directa y a la ingeniería a través de la resolución de problemas. Impulsar el trabajo en equipo, el auto-aprendizaje, la perseverancia y liderazgo entre los estudiantes. Crear un capital social entre estudiantes de distintos establecimientos educacionales y estudiantes universitarios.

La intención es seguir en este sentido potenciando las iniciativas, realizando difusión, aumentando la capacitación y participación docente estudiantil en este nuevo enfoque que operacionaliza la responsabilidad social a través del Aprendizaje-Servicio.

Referencias bibliográficas

Ehrlich, T., Colby, A. et al. (2003). *Education Citizens*. (San Francisco, Jossey-Bass).

Furco, A. (2000). Establishing a National Center for Research to Systematize the Study of Service Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*. Special Issue, pp. 129-133. -Universidad Austral de Chile. Plan Estratégico 2008-2011

DE LA GESTIÓN AL ESTABLECIMIENTO DE REDES SOCIALES A TRAVÉS DE LA PARTICIPACIÓN DE JÓVENES UNIVERSITARIOS

Basado en la ponencia presentada por Ana de Gortari Pedroza¹

Resumen

El artículo hace un recorrido por las experiencias de vinculación con la sociedad que se desarrollan desde la Universidad Autónoma de México. La UNAM, de larga tradición de compromiso con los problemas sociales del país, ofrece una amplia gama de proyectos de servicio social que vinculan aprendizajes curriculares con beneficios concretos para la comunidad. Cabe destacar que son más de 18.000 estudiantes provenientes de 82 carreras de la Universidad, los que prestan el servicio social cada año.

En el programa de servicio social “La UNAM en tu comunidad” se realiza una intervención que involucra a gobiernos locales mediante la participación de estudiantes universitarios en brigadas multidisciplinarias. Esta vinculación de los estudiantes con la sociedad y sus problemáticas locales representa una alternativa trascendente para dar soluciones a problemas que no hallaban solución por falta de recursos humanos, técnicos y metodológicos.

Se trata, en síntesis, de buenas prácticas para el fortalecimiento municipal y el desarrollo comunitario local, como resultado de la participación de jóvenes universitarios, cuyos

1 *En el Seminario Internacional “Políticas e Instrumentos de Gestión para Potenciar el Voluntariado Universitario”. Escuela Universitaria Iberoamericana de Compromiso Social y Voluntariado de la REDIVU, Universidad Autónoma de Madrid, 16-18 de noviembre de 2009. Síntesis preparada por Agustín Tonet (CLAYSS)*

estudios técnicos de ordenamiento urbano local, constituyen una red social y de conocimientos de gran valor tanto para universitarios como para los municipios.

Palabras clave: Servicio social universitario, México

Abstract

The article goes through the experiences of social involvement that developed at the Autonomous University of Mexico (UNAM in Spanish). UNAM, with a long history of commitment with the social problems of the country, offers a wide range of social service projects that link university curricula with specific benefits for the community. Significantly enough, more than 18,000 students from 82 courses provide social service every year. In the social service program "UNAM in your community", the university leads a project that involves local governments through the participation of university students in multi-disciplinary groups. This engagement of students with society and their local problems is an important alternative to provide solutions to problems that were still unsolved because of a lack of human, technical and methodological resources.

It is, in short, good practices to strengthen the municipal and local community development as a result of the participation of university students whose studies in local urban planning constitute a social network and knowledge of great value to both universities and municipalities.

Key Words: Social service, México

Desde su creación, hace 100 años, la Universidad Nacional de México, hoy Universidad Nacional Autónoma de México, ha desarrollado diversas formas de vinculación con la sociedad porque a ella se debe. Probablemente, ninguna otra universidad haya tenido un papel tan protagónico para la educación y la cultura de su país como la UNAM.

Las instituciones de educación superior mexicanas están reforzando su responsabilidad social, entre otras razones, porque son instituciones cuyo financiamiento tiene origen en la sociedad. La vinculación de la Universidad con la sociedad es una estrategia para promover la distribución social del conocimiento. Promueve la participación de los universitarios en colaboración con los grupos organizados de la comunidad, las asociaciones civiles y las instituciones en la solución de problemas sociales, promoviendo la transferencia de conocimientos y tecnologías, desarrollando habilidades y enriqueciendo las aptitudes y actitudes de las personas.

La Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM, tiene una larga tradición de compromiso y vinculación con los problemas sociales del país como la multiplicidad de servicios que ofrece a la comunidad, que abarcan desde clínicas externas de atención médica primaria y odontológica, bufetes jurídicos, clínicas veterinarias, centros de apoyo técnico a sectores agropecuarios, asesorías en diversas disciplinas, etc.

La Universidad debe intensificar su participación en la generación de conocimiento, por lo que es necesario elevar la calidad y la productividad de los procesos de investigación. Un aspecto prioritario será incrementar la vinculación de la Universidad con los principales

problemas nacionales y su participación en el diseño e implementación de políticas públicas².

La Universidad concibe la pertinencia del servicio social en términos del cumplimiento de objetivos educativos, que permiten a los alumnos vincularse con la sociedad a través del desarrollo de actividades congruentes con su perfil profesional y que beneficien a la población. Además del acatamiento del precepto constitucional, con la prestación del servicio social de 21,441³ jóvenes al año, de las 85 carreras que imparte.

Los resultados de estos aportes han permitido transformar el servicio social en una actividad fundamental para la formación integral del estudiante, han impulsado el diseño de estrategias de desarrollo local en beneficio de las comunidades más vulnerables y la elaboración de propuestas encaminadas hacia una política de y para los jóvenes. Bajo esta perspectiva, se ha trabajado para vincular a las universidades y las instituciones de educación superior con los gobiernos municipales como estrategia para impactar en el desarrollo local, poniendo a disposición de los mismos el considerable capital social con que cuenta la Universidad.

Es así que la UNAM, a través de la Secretaría de Servicios a la Comunidad, la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos y el Sistema Universitario de Servicio Social de Facultades y Escuelas, ha impulsado el servicio social como una estrategia de vinculación con la sociedad, diseñando modelos, programas y proyectos específicos para generar acciones en apoyo de la gestión y el desarrollo local, en atención a poblaciones vulnerables, urbanas y rurales.

Programa La UNAM en tu Comunidad

El propósito del programa de servicio social “La UNAM en tu Comunidad” es consolidar una política pública integral que transite por una red de esfuerzos de intervención que involucra gobiernos locales mediante la participación de brigadas multidisciplinarias estudiantiles universitarias.

A partir del programa, se ha fortalecido la vinculación Universidad- Municipio y se ha desarrollado una metodología específica con el fin de realizar estudios técnicos para el ordenamiento territorial local, con estancias en municipios marginados de diferentes estados del país, con el objetivo de apoyar la gestión de gobiernos municipales y el desarrollo local.

La vinculación de estudiantes universitarios con la sociedad y sus problemáticas locales representa una alternativa trascendente para dar solución a problemas que gobierno y sociedad, desde sus ámbitos locales en situación de pobreza y marginación no han podido resolver por falta de recursos humanos, técnicos y metodológicos.

En la última década la reflexión en la UNAM se ha orientado a revalorar el carácter social y de desarrollo, por medio del acercamiento de los universitarios a experiencias so-

2 *Dr. José Narro Robles, Rector de la Universidad. Mensaje de toma de protesta, Antigua Escuela de Medicina, 20.11.07*

3 *Agenda Estadística de 2009. UNAM- DGPL.*

ciales y escenarios locales que brindan la oportunidad para aplicar los conocimientos y las habilidades obtenidas en el transcurso de los estudios universitarios, generando además un sentido de solidaridad social y un modelo de cooperación y acción pública más amplio orientado al desarrollo integral de un territorio determinado.

El programa revalorado como una efectiva política pública, se constituye por medio de una serie de acciones que dan certidumbre al proceso mismo de su desarrollo y brinda amplias posibilidades de influir en los cambios y bienestar de la población, mediante estrategias de participación profesional apegadas a las necesidades de la sociedad.

En particular, el programa La UNAM en tu Comunidad ha sido una política proyectada no solo para cumplir con la obligación de prestar servicios profesionales de índole social, sino para reformular su carácter vinculatorio social mediante el fortalecimiento municipal y el desarrollo local. Para ello la capacidad de organización de la Universidad para cumplir con estos objetivos, la lleva a cabo desde un proceso de selección de los universitarios participantes, hasta una serie de acciones de actuación interdisciplinaria e institucional definidas por grupos de expertos universitarios para hacer propuestas viables a los problemas específicos de los municipios y sus comunidades, con capacidades de gestión limitadas en el ámbito local.

La UNAM ha trabajado en los últimos ocho años con un modelo de vinculación universidad municipio cuyo objetivo fundamental es el fortalecimiento de los gobiernos municipales, el apoyo a la gestión pública y el impulso de iniciativas locales de desarrollo, a través de esfuerzos coordinados con el apoyo de estudiantes en servicio social, las autoridades municipales y la sociedad local. El trabajo busca reforzar y establecer acciones que, a través de programas institucionales, contribuyan a impulsar una acción pública coordinada y cooperativa fortaleciendo intervenciones en temas de ordenamiento territorial y desarrollo local, propiciando elevar los niveles de los servicios de salud, de educación y de alfabetización en el ámbito de lo local.

El programa que inició hace casi una década ha logrado la participación de 1018 estudiantes de 45 diferentes carreras de las 85 de las que cuenta la UNAM. Para su operación ha concertado esfuerzos intra e interinstitucionales a través de la gestión de recursos y apoyos en instancias gubernamentales y no gubernamentales, a través de métodos flexibles de intervención y formas de aproximación a lo local, por su complejidad, acompañados por académicos que brinden asesoría académica a grupos interdisciplinarios que constituyan aportaciones de verdadero conocimiento aplicado y promuevan una eficaz opción de titulación profesional.

Para la UNAM, como institución de educación superior, es importante incorporar en el trabajo profesional a partir del servicio social universitario, la dimensión local y territorial del desarrollo mediante estrategias de acción que incentiven procesos para el desarrollo sustentable, el etnodesarrollo, el desarrollo humano, el combate a la pobreza y analfabetismo, a la desigualdad, en suma, estrategias con una visión sistémica del desarrollo que valoricen la perspectiva de lo local.

El propósito fundamental del programa es apoyar la consolidación de los gobiernos desde lo local, coadyuvando al fortalecimiento de la gestión y el desarrollo municipal, me-

dante la vinculación de los tres niveles de gobierno, las instituciones de educación superior y todas aquellas instancias que contribuyan a mejorar el nivel de vida de la población y a la solución de problemáticas comunitarias; así mismo complementar y enriquecer la formación profesional de los alumnos, a través de su participación interdisciplinaria, en torno al análisis, discusión, integración de diagnósticos y búsqueda de soluciones eficaces y sencillas con la población de las localidades, desarrollando un verdadero concepto de solidaridad social que amplíe el espectro de posibilidades para su inserción en el ámbito del trabajo.

De acuerdo a las percepciones y valoraciones de los jóvenes participantes, resultado de la evaluación externa⁴, mencionan que a pesar de ciertas dificultades operativas propias de la dimensión del programa, la totalidad de los mismos valoran muy positivamente el programa por dos razones: a) les ha permitido entrar en contacto, conocer y compartir con los sectores más desprotegidos del país su realidad social, económica y cultural, lo que ha impactado profundamente en su nivel de conciencia, compromiso y responsabilidad social como ciudadanos y profesionistas para contribuir a transformar esa realidad y b) les ha permitido conocer a compañeros de otras profesiones al integrarse en brigadas multidisciplinarias para aprender y compartir saberes, aportar su esfuerzo y solidaridad, y cultivar la tolerancia y el apoyo mutuo en el trabajo y en lo personal.

Este programa pone al alcance de los universitarios de la UNAM una propuesta de trabajo que promueve la culminación de su proceso de formación académica en un contexto de vinculación con la vida social e institucional de los municipios. Para los estudiantes representa un compromiso más consistente con distintas comunidades del país y una forma más eficaz de aplicar los conocimientos, las competencias y las habilidades adquiridas durante su formación académica.

Para la institución de educación superior este compromiso público y social con el desarrollo local de municipios y comunidades marginadas, constituye una importante política de servicio social para generar mayores niveles de cooperación e intercambio entre los sectores público, privado y social puestos al servicio de la dimensión social y territorial para el desarrollo local. La UNAM ofrece los medios indispensables para vincular los conocimientos de jóvenes universitarios con el servicio a comunidades y gobiernos municipales, contribuyendo a solucionar diversos problemas relevantes en los municipios más marginados del país.

En cuanto a la Universidad, las líneas de institucionalización del programa están relacionadas con varios aspectos. Es una política integral de y para los jóvenes, en este sentido, los estudiantes de la UNAM juegan un papel fundamental para apropiarse cada vez más de este modelo de intervención, como una valiosa herramienta metodológica que permite también incorporar a jóvenes de nivel medio superior en lo urbano y en lo rural y propicia una cultura de participación para la transformación social y se enriquece y complementa por la experiencia interdisciplinaria que aportan los diversos conocimientos de los universitarios en el ámbito local. Se convierte además en una opción eficaz para presentar el trabajo final para obtener el título profesional, junto con la posibilidad de ampliar las perspectivas de desarrollo personal. Con certeza, por los resultados obtenidos, fortalece en los jóvenes la posi-

⁴ Trabajo de evaluación externa realizado por la Red para el Desarrollo Sostenible de México A.C., de julio de 2007 a junio de 2008, pp. 76-78. Puede ser consultado en www.dgose.unam.mx

bilidad de contar con un espacio real de aprendizaje más solidario y de alto impacto social.

De igual forma, representa una opción trascendental para las escuelas y facultades de la UNAM, de los diferentes planteles, para canalizar a sus estudiantes en la etapa final de sus estudios, a tener un proceso de formación y aprendizaje intelectual y académico cualitativamente distinto, donde pueden aportar sus conocimientos para fortalecer las capacidades de comunidades y la gestión de municipios con alta marginación. Las facultades y escuelas se benefician en varios aspectos: a) al establecer alianzas estratégicas con los diversos actores y sectores público y privado, relacionados con los compromisos para solucionar las diversas problemáticas en el ámbito local, b) al lograr una mayor distribución social de conocimientos y, c) al incrementar la vinculación de la investigación con los problemas prioritarios para el desarrollo nacional, regional y local.

El programa “La UNAM en tu Comunidad, Vinculación Universidad-Municipio”, es una valiosa ventana de oportunidad para los municipios, que puede estar a su alcance mediante el establecimiento de una relación interinstitucional programada, de preferencia al inicio de la gestión trianual de los mismos, para lograr una mejor planeación estratégica de este modelo de intervención. De esta manera, llevar a cabo un proceso de información y gestión, tanto en las distintas instancias universitarias como con los gobiernos estatales y, particularmente, los gobiernos municipales que inician su periodo de gobierno y administración, representa uno de los componentes importantes para mejorar la institucionalización de esta estrategia y el programa de vinculación de la UNAM con la sociedad.

En ese sentido, la participación de la UNAM, con el respaldo institucional que brinda, permite conformar una alianza estratégica en la gestión para la formación y capacidad de operación; e incidir en la aceptación por parte de las comunidades, enfrentar problemas sociales complejos, resolver problemas de participación comunitaria, así como administrar programas sociales patrocinados por el gobierno en sus tres niveles.

Guiar a los estudiantes hacia la adopción de estructuras organizacionales más formales puede ser un proceso complejo que requiere de la participación de diversos actores, en este caso, con diversos perfiles profesionales y diferentes conocimientos; diversos intereses dentro de las estructuras, que permiten fortalecer la capacidad de organización y gestión de jóvenes universitarios para el desarrollo local y la movilización social.

Uno de los factores de éxito es el proceso de capacitación y acompañamiento en el desarrollo del programa e impulsar la transformación de los emprendimientos que van surgiendo de los jóvenes, organizados en brigadas multidisciplinarias, hasta convertirlos en verdaderos proyectos; apoyar su gestión y encaminar su puesta en marcha, debiendo ser capaces de construir un abanico de proyectos y programas construidos con la población local y programas derivados de las políticas institucionales.

Reflexión final

Por los alcances y logros obtenidos con este programa a lo largo de los años de su implementación y mejoramiento, la Universidad Nacional Autónoma de México, a través de la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos, cuenta hoy con una experiencia pedagógica, metodológica, técnica y profesional de gran relevancia para el desarrollo local.

Se trata de buenas prácticas para el fortalecimiento municipal y el desarrollo comunitario local, resultado de la participación de jóvenes universitarios, cuyos estudios técnicos de ordenamiento urbano local, constituyen una red social y de conocimientos de gran valor tanto para universitarios como para los municipios. Esta labor realizada de manera conjunta por la Universidad y los municipios, permite desarrollar mayores conocimientos técnicos y métodos de trabajo, para formar parte de una capacitación permanente de especialización de universitarios, así como base de nuevos aportes para el desarrollo local de las municipalidades.

Para los practicantes del desarrollo, como son las autoridades locales, entre los más importantes, contar con un programa de estas características implica poder avanzar sustantivamente para lograr un entrenamiento técnico y de política pública local con base en diagnósticos detallados y bien fundamentados. De manera que, los funcionarios públicos municipales y la sociedad local puedan intervenir, con mayores posibilidades de éxito, en el fomento del desarrollo, y no sólo en la producción de obras, sino en un desarrollo con sentido integral y ordenador del territorio durante su periodo de gestión.

En el caso de la UNAM, la intervención de proyectos inicia con una gran legitimidad institucional que se acompaña de procesos democráticos y participativos en las comunidades; fortalece la interacción y la adquisición de nuevas capacidades técnicas y el reconocimiento de sus saberes, en el marco del respeto de sus usos, costumbres, estructuras de acción colectiva y mecanismos tradicionales de organización en apoyo al desarrollo de proyectos diversos.

Entre los desafíos para la institucionalización del programa de servicio social se cuentan incentivar la participación e incorporación de un mayor número de académicos e investigadores de facultades, escuelas e institutos, para brindar una mayor cobertura al seguimiento y fortalecimiento de la capacidad de los alumnos y, por tanto, poder aumentar el número de municipios que pueden verse beneficiados con esta política.

Aunque el programa constituye en sí mismo un laboratorio excepcional de enseñanza-aprendizaje para los estudiantes, hay por delante una tarea enorme para la comunidad académica que es instalar una estructura curricular en las disciplinas universitarias para saber abordar, con mejores perspectivas, la acción pública local, el fomento al desarrollo endógeno y territorial y el conocimiento de la complejidad.

Referencias bibliográficas

- Anta F. Salvador y otros, (2006). "Ordenamiento territorial Comunitario, Instituto Nacional de Ecología, INE-SEMARNAT.
- Arellano G. D., (2006). Los dilemas de la gestión Local y las organizaciones comunitarias en México, México, Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Lasswell H. D., (1992). "La orientación hacia las políticas", en Luis F. Aguilar, El estudio de las políticas públicas, México, Miguel Angel Porrúa.
- Merino M., editor, (2006). La gestión profesional de los municipios en México, México, Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Miranda F, (2003). Capital social de los y las jóvenes, "Propuestas para programas y proyectos", Encuentro Internacional Movilizando el Capital Social y el Voluntariado en América Latina, Seminario "Renovando el capital social a través del servicio voluntario juvenil", BID.

INCORPORACIÓN DE PRÁCTICAS SOCIO-COMUNITARIAS AL CURRÍCULO EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO, ARGENTINA.

Viviana Macchiarola (*)

Resumen

El propósito del artículo es exponer y fundamentar el inicio de la experiencia de incorporación de prácticas socio-comunitarias a los planes de estudio de todas las carreras de la Universidad Nacional de Río Cuarto, institución pública del sur de la Provincia de Córdoba de la República Argentina. Se presenta la situación inicial en el desarrollo de prácticas educativas solidarias en la UNRC. Luego se expone el ideario y situación objetivo que se propone en el Plan Institucional y los supuestos teórico-políticos en las que se sustenta el proyecto. Finalmente, se explicita la propuesta cuya idea central es la incorporación de prácticas socio-comunitarias al currículo en todas las carreras bajo la modalidad de módulos dentro de las asignaturas, seminarios, talleres, espacios de prácticas profesionales ya existentes en los actuales planes de estudio. En estos módulos los estudiantes aprenden los contenidos de las asignaturas correspondientes realizando prácticas de servicio en terreno junto a procesos de reflexión crítica sobre la génesis y construcción social de las situaciones en las que se interviene. Las prácticas socio-comunitarias implican el desarrollo de proyectos que contribuyan a la comprensión y resolución de problemas: a) sociales (salud, educación, trabajo, vivienda, organización social, pobreza), b) medio ambientales (contaminación, degradación de suelos, incendios, energías alternativas) o c) económico-productivos (organización de micro emprendimientos, nuevos modelos de producción, soberanía alimentaria). Las Comisiones Curriculares de cada Facultad son las responsables de: a) diseñar propuestas curriculares para la inserción de prácticas comunitarias, b) concertar los convenios que fueran necesarios y c) realizar acciones de formación de los grupos de trabajo.

Palabras claves: Prácticas socio-comunitarias- Aprendizaje-servicio- Innovación institucional-Universidad

Abstract

The aim of this paper is to present the experience of incorporating social-community practices into the curricula of all the Academic Programs offered at Universidad Nacional de Río Cuarto as well as justify its start. The Universidad Nacional de Río Cuarto is a public higher education institution located in the south of the province of Córdoba, in Argentina. First, we present the initial situation in the development of solidary educational practices at the UNRC. Then, we describe the situational goal proposed in the Institutional Plan and the theoretical and political assumptions that underpin the project. Finally, we explain the proposal whose central idea is the incorporation of social-community practices into the curriculum of every academic program in the form of modules organized within the already offered courses, seminars, workshops, and professional practice spaces. In these modules, the students learn the contents of the corresponding courses by carrying out field service practices and critical reflection processes on the genesis and social construction of the situations in which they participate. Social practices presuppose developing projects that contribute to the understanding and resolution of problems: a) social (health, education, work, housing, social organization, poverty); b) environmental (pollution, land degradation, fire, alternative energy); and c) economy and production (organization of micro-enterprises, new patterns of production, food sovereignty). The Curricula Committees of each Faculty [School] are responsible for: a) designing curriculum proposals for the integration of community practices, b) establishing agreements as necessary, and c) training the working groups.

Keywords: Social-community Practice – Service-Learning – Institutional Innovation - University

Introducción

El propósito de este artículo es exponer y fundamentar el inicio de la experiencia de incorporación de prácticas socio-comunitarias a los planes de estudio de todas las carreras de la Universidad Nacional de Río Cuarto, institución pública del sur de la Provincia de Córdoba de la República Argentina. En efecto, el 16 de diciembre de 2009 el Consejo Superior de esta casa de altos estudios resolvió:

***Artículo 1:** Aprobar la incorporación de prácticas socio-comunitarias a los planes de estudio de las carreras de la Universidad Nacional de Río Cuarto bajo la modalidad de módulos dentro de las asignaturas, seminarios, talleres o espacios de prácticas profesionales ya existentes en los actuales currículos.*

***Artículo 2:** Establecer que cada Facultad reglamente los diferentes aspectos vinculados a la implementación del proyecto contemplando, además, aspectos éticos y de seguridad implicados en el mismo.*

***Artículo 3:** Establecer que el proyecto mencionado se incorpore, luego se articule y realice un seguimiento institucional de su implementación en el ámbito del Centro de Investigación, Formación y Desarrollo (CIFOD) sobre Problemáticas Educativas.*

Artículo 4: *Encomendar a las Secretarías y Comisiones Curriculares Permanentes de cada Facultad: a) Diseñar propuestas curriculares, de cátedras o intercátedras, para la inserción de prácticas comunitarias (asignaturas en las que se incorporan, carga horaria, requisitos para su cursado, etc.), b) Concertar los convenios y/o protocolos de trabajo que fueran necesarios para iniciar progresivamente la implementación de las experiencias y c) Implementar acciones de formación de los grupos de trabajo (seminarios, talleres, análisis de experiencias, etc.). Todo ello en el marco de los lineamientos políticos generales y las reglamentaciones que elabore cada Facultad, con el fin de iniciar la ejecución de este proyecto en el transcurso del año 2010.*

Para una mejor comprensión de la génesis y proyección de la norma recientemente aprobada presentamos la situación inicial o de partida en el desarrollo de prácticas educativas solidarias en la Universidad Nacional de Río Cuarto; en segundo lugar, el ideario y situación objetivo que se propone en el Plan Institucional o bases teórico-ideológicas en las que se sustenta el proyecto y, finalmente, el contenido del proyecto y algunas acciones iniciales que nos permitirán transitar desde la situación inicial hacia la situación objetivo deseada.

La situación inicial

En la UNRC se desarrollan en la actualidad diversas experiencias educativas solidarias que articulan intenciones y acciones comprometidas con la construcción de una ciudadanía democrática y con valores de solidaridad social en estudiantes y docentes.

Todas ellas responden a la lógica de proyectos específicos entendidos como conjunto de acciones organizadas y circunscriptas en tiempo y espacio; proyectos que se inician, por convocatorias externas (Proyectos de Responsabilidad Social Universitaria y de Voluntariado Universitario convocados por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación; Premio Presidencial de Educación Solidaria organizado por el Programa de Educación Solidaria del mismo Ministerio) o internas (Proyectos de Extensión, Proyectos de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado) o bien por iniciativas de los propios equipos docentes o de los estudiantes.

En la mayoría de los casos, la sustentabilidad de las experiencias queda supeditada a la continuidad de estas convocatorias o a la voluntad de los equipos que las implementan. Por otra parte, se encuentran integradas, en mayor o menor grado, a los aprendizajes académicos formales. En efecto, las experiencias asumen diversas modalidades considerando los “cuadrantes del aprendizaje y el servicio”, instrumento desarrollado en la Universidad de Stanford y adaptado en Argentina por Nieves Tapia (2000). De este modo, entre nuestras experiencias encontramos: 1) prácticas de voluntariado o de extensión paralelas a la actividad académica, 2) algunas experiencias de aprendizaje-servicio, 3) trabajos de campo, salidas a la comunidad o pasantías con finalidades académicas sin objetivos solidarios y 4) iniciativas solidarias no sistemáticas, ocasionales, aisladas con fines asistenciales y no educativos.

Refieren a áreas diversas como: salud humana y animal (por ejemplo¹, proceso de educación para la salud con un grupo de vecinas tendiente a mejorar la calidad de su alimentación; evaluación del estado nutricional de niños y jóvenes de escuelas primarias y

¹ Se mencionan sólo algunas de las experiencias desarrolladas en la UNRC a título de ilustración.

secundarias; atención a grandes animales en barrios populares; asesoramiento a productores familiares que comercializan carne y leche en las Ferias Francas de Misiones; apoyo técnico en sanidad animal a Granja Siquem); educación (prácticas psicopedagógicas en escuelas marginales; apoyo escolar en vecinales); comunicación (producción de revista de la Vecinal La Agustina); desarrollo social (investigación sobre las vivencias de un grupo de vecinos que comparten la experiencia de haber participado de la autoconstrucción de sus viviendas a partir de un programa municipal de “relocalización”; pasantías extracurriculares de estudiantes de las ciencias agropecuarias en un proyecto productivo social; apoyo a emprendimiento de producción avícola de familias de un barrio); educación física, deporte y recreación, (desarrollo de sensopercepción y habilidades motrices en niños de un barrio, “Club Escolar” como espacio lúdico y de socialización e inclusión comunitaria); medio ambiente (prevención de inundaciones).

Constituyen innovaciones en tanto rupturas con prácticas preexistentes: significan quiebres con una formación tradicional sólo centrada en la teoría y en los aspectos conceptuales de disciplinas específicas; introducen como novedad el aprendizaje en contextos prácticos reales, la integración interdisciplinaria para abordar problemas complejos, la formación en valores de solidaridad, la integración entre la teoría y la práctica profesional, el servicio en contextos de marginación social.

Sin embargo, resta aún extender, institucionalizar, acreditar y profundizar estas prácticas de modo que pueda articularse la acción social transformadora con la formación académica de los estudiantes, la responsabilidad social de la universidad con el desarrollo de prácticas educativas solidarias como proyectos curriculares institucionales.

En otras palabras, el desafío es transformar estas prácticas en dirección a la pedagogía del aprendizaje-servicio e incorporarlas al Proyecto Institucional de la UNRC.

2. La situación objetivo

El Estatuto Universitario y el Plan Estratégico Institucional (PEI) de la UNRC proporcionan el marco político ideológico que otorga direccionalidad a la propuesta. El Estatuto define a la Universidad como “un bien social, que debe contribuir a la definición y a la resolución de problemas sociales de los grupos o sectores más vulnerables, al desarrollo económico nacional, a la preservación del medio ambiente y a la creación de una cultura y una conciencia nacional y solidaria”. El PEI, por su parte establece como lineamiento estratégico la pertinencia social y solidaria de la universidad entendida como producción, enseñanza y utilización de conocimientos científicos y tecnológicos para contribuir a pensar y resolver los problemas críticos de la región; se enfatiza la valoración de la dimensión socio-crítica en la formación de los estudiantes que les posibilite el estudio, análisis e intervención en problemáticas sociales, políticas y culturales. Se propone la construcción de un currículo “que integre: formación general, profesional específica, científico-técnica y socio-humanística; que coadyuve a la creación de conciencia social y ciudadana, en el marco de una función crítica de la Universidad” (PEI-UNRC).

A fin de implementar el PEI, desde la Secretaría de Planificación y Relaciones Institucionales² se convocó en el año 2008 a la presentación de Proyectos de Innovación e Investigación para el Mejoramiento Estratégico Institucional (PIIMEI). Uno de estos proyectos fue el denominado “Incorporación de prácticas socio-comunitarias al currículo” aprobado por Resolución Rectoral N° 226/08.

Dicho proyecto se propuso la conformación de un equipo interfacultades con la participación de docentes y estudiantes y las áreas de Bienestar Estudiantil, Extensión y Académica³ a fin de: a) sistematizar y categorizar las prácticas socio-comunitarias solidarias existentes en función de áreas problemáticas, carreras que involucran, inserción curricular, cantidad de participantes y alcance territorial; b) reunir a los equipos de los diversos proyectos a fin de evaluar y comparar los logros obtenidos por cada uno de ellos; c) difundir por diversos medios los proyectos (TV, radio, periódicos, jornadas); d) discutir, analizar y proponer junto a Comisiones Curriculares Permanentes de las correspondientes carreras la inserción, extensión y acreditación curricular de estas prácticas. En el marco del este PIIMEI se realizaron, el día 31 de Julio de 2009, las Primeras Jornadas de Prácticas Socio-comunitarias Solidarias en la Educación Superior con la participación de integrantes del Programa Nacional Educación Solidaria del Ministerio de Educación de la Nación quienes llevaron a cabo acciones de formación y asesoramiento a autoridades, docentes y estudiantes. Se realizó, además, como parte de las acciones de relevamiento de antecedentes, una visita a la Universidad Nacional de Mar del Plata, institución con una experiencia relevante en la realización de prácticas profesionales comunitarias.

Como consecuencia del trabajo desarrollado en el PIIMEI se acordaron los siguientes supuestos en los que se sustenta la experiencia:

En primer lugar, se pretende transitar desde la lógica de proyectos específicos a la lógica del proyecto institucional. Esto significa lograr que estas iniciativas formen parte de los planes de estudio y de los proyectos institucionales de modo que le garanticen continuidad, sustentabilidad y coherencia. Se trata de articular e incorporar diferentes prácticas y experiencias en un proyecto institucional común.

La experiencia se sustenta en la concepción de aprendizaje-servicio, esto es, la integración de los servicios sociales con el aprendizaje de contenidos curriculares. Esto supone el desarrollo de competencias concebidas como saberes en acción, como praxis que articula conocimiento y práctica. Adaptando el concepto que construimos conjuntamente en esta universidad sobre competencias y ajustándolo al contexto del aprendizaje-servicio decimos que en estas situaciones los estudiantes construyen capacidades complejas y potenciales para actuar en contextos comunitarios reales, integrando y usando conocimientos y procedimientos de las disciplinas y actitudes o valores solidarios, de manera estratégica y con consciencia ética y social. Se trata de saberes más que de conocimientos ya que el saber no se reduce a la dimensión conceptual o declarativa del conocimiento sino que integra sus

2 *Este proyecto se desarrolló y aprobó durante la gestión del Dr. Jorge Anunziata como Secretario de Planificación y Relaciones Institucionales y el Ingeniero Oscar Spada como rector.*

3 *El equipo de trabajo de este Proyecto está conformado por: Ayesa Franco; Biasi, Norma; Broll, Leonilda; Daniele, Miguel; Donadoni, Mónica; Granato, Florencia; López, Miriam; Lladser, Cecilia; Macchiarola, Viviana; Moyano, Fernando; Quiroga César; Schneider, Manuel; Schwartz, Gladys; Valentinuzzi, Carlos.*

dimensiones procedimentales, actitudinales, valorativas y éticas. Por otro lado, son saberes en acción ya que se construyen en contextos de acción y para la acción. Como señala Beillerot (1996), “el saber tiene lugar en la realización” y, agregamos nosotros, en realizaciones solidarias.

Las prácticas socio-comunitarias que queremos construir requieren miradas interdisciplinarias. Esto supone concebir el conocimiento como complejo, distribuido, generado a partir de problemas socialmente relevantes, y orientado a su resolución. Cuando se intenta conocer y actuar sobre situaciones reales, su complejidad interpela a la inter o multidisciplinariedad.

Las prácticas deben acompañarse de una sistemática e intencional reflexión crítica en los espacios curriculares en que se incluyan y desde la perspectiva de cada campo disciplinar específico. La reflexión crítica supone desentrañar y problematizar la trama socio-política-económica que condiciona, genera y produce las situaciones de injusticia o desigualdad en las que se actúa. Por otro lado, sería deseable que la inserción e intervención en las diversas comunidades posibiliten también analizar, pensar y proponer diversas alternativas en el campo de las políticas de salud, la educación, la producción económica, la intervención social, etc. que podrían coadyuvar a la resolución de las problemáticas abordadas. No obstante, queremos destacar que ninguna reflexión crítica es relevante si no parte de comprender las situaciones de marginalidad a través de la comunicación y las vivencias compartidas con quienes las padecen.

Las prácticas socio-comunitarias articulan las diferentes funciones de la educación superior: docencia, investigación y extensión en torno a genuinas demandas sociales y no sólo a exigencias definidas desde el campo académico. La idea es que las prácticas de aprendizaje y servicio se puedan transformar en objetos de conocimiento y acción que disparen y, a su vez, anuden actividades de producción de conocimientos, de aprendizajes de conceptos y actitudes solidarias, de capacitación de docentes, de formación de posgrado dando lugar a tesis, trabajos finales de grado, etc.

En estas prácticas se conjugan diversos saberes: académicos, científicos, humanísticos, técnicos, cotidianos, prácticos, populares, etc. Por ello la propuesta responde a lo que Souza Santos (2005) ha denominado “ecología de saberes”. Se trata de un conjunto de prácticas que promueven un diálogo y convivencia entre diversos saberes que pueden enriquecerse en la interacción. Se trata de comunidades de aprendizaje de ciudadanos, trabajadores, profesionales, profesores, investigadores, estudiantes, organizaciones de la sociedad civil y del estado, que comparten y construyen un conocimiento común en situaciones de horizontalidad. Desde otras perspectivas de análisis la ecología de saberes insta a la conformación de redes sociales de conocimiento. Cuando se gesta una innovación como es el caso que nos ocupa, cuando emergen cambios o rupturas con las prácticas tradicionales normales se requieren nuevas formas de organización, nuevas relaciones sociales más flexibles y abiertas donde las comunidades de prácticas interactúen en red.

El proyecto toma como punto de partida lo existente ya que no creemos en los cambios inaugurales sino en aquéllos que integran lo nuevo con lo previo en síntesis superadoras. Esto supone, además, implementar cambios como innovaciones, que se prueban, se ensayan, se evalúan y se mejoran progresivamente. Esto remite a la idea de estrategia más que a la de programación. El programa es una secuencia de acciones determinadas enca-

minadas al logro de objetivos. Si las circunstancias no son favorables, si no hay adecuación medios-fines, el programa fracasa. La estrategia, en cambio, está diseñada para modificarse en función de las informaciones provistas por la realidad durante el proceso y por elementos imprevistos que pueden sobrevenir y perturbar la acción. Estrategia es imaginar escenarios que pueden modificarse en función de la información que nos llega durante la acción. El buscar información nos ayuda a reducir la incertidumbre o sacar ventaja de ella. Gestionar este proyecto significa, entonces, buscar, sistematizar, interpretar información emergente de los mismos de manera continua para repensar y rediseñar las acciones en función de ella; significa estar alerta a lo nuevo, a lo inesperado, a las interpretaciones que van haciendo los sujetos para intervenir en función de esas nuevas necesidades o coyunturas.

3. El proyecto

La idea central de este proyecto, como ya dijimos, es la incorporación de prácticas socio-comunitarias al currículo en todas las carreras de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Se propone, como primera etapa de transición, su incorporación bajo la modalidad de módulos dentro de las asignaturas, seminarios, talleres, espacios de prácticas profesionales ya existentes en los actuales planes de estudio, para transitar, progresivamente, hacia la generación de nuevos espacios curriculares destinados específicamente a estos aprendizajes. Entendemos los módulos como unidades que integran enseñanza, investigación y servicio, organizadas en torno a problemas vinculados con las prácticas profesionales que se constituyen en objetos de conocimiento y acción. En estos módulos los estudiantes aprenden los contenidos de las asignaturas correspondientes realizando prácticas de servicio en terreno junto a procesos de reflexión crítica sobre la génesis y construcción social de las situaciones en las que se interviene.

Las prácticas socio-comunitarias implican, desde nuestra concepción, el desarrollo de proyectos que contribuyan a la comprensión y resolución de problemas: a) sociales (salud, educación, trabajo, vivienda, organización social, pobreza, discapacidad, etc.), b) medio ambientales (contaminación, degradación de suelos, incendios, energías alternativas, etc.) o c) económico-productivos (organización de micro emprendimientos, cooperativismo, nuevos modelos de producción, soberanía alimentaria, etc.). En el diseño, desarrollo y evaluación de estos proyectos convergen actividades de aprendizaje de los contenidos de las disciplinas de las correspondientes carreras, actividades de investigación de equipos científicos de la UNRC y elaboración de tesis de posgrado o tesinas de grado. Suponen, necesariamente, abordajes interdisciplinarios y la cooperación entre diversos actores o instituciones: UNRC, instituciones educativas, de la salud, colegios profesionales, vecinales barriales, pequeñas empresas, organismos públicos, municipalidades, medios de comunicación locales, constituyendo verdaderas comunidades de aprendizaje.

En suma, se pretende que los estudiantes aprendan en estos módulos actitudes solidarias junto con los contenidos de las disciplinas, a la vez que aprenden competencias propias de sus respectivas prácticas profesionales que le faciliten una futura inserción laboral autónoma, crítica y solidaria.

En este momento se está realizando un trabajo sistemático con las Comisiones Curriculares Permanentes de cada carrera de la UNRC a fin de que las mismas:

1) Realicen un relevamiento de las prácticas de socio-comunitarias en el marco de proyectos de aprendizaje-servicio, voluntariado, extensión en ámbitos comunitarios, innovación, investigación, responsabilidad social, etc. que están realizando equipos de docentes y/o estudiantes de la carrera.

2) Releven las demandas existentes en diversas organizaciones del medio.

3) Identifiquen el o los espacios curriculares en los que resulta más viable la incorporación de los módulos en función de sus contenidos, objetivos o modalidad de trabajo, disposición y perfil del equipo docente, antecedentes o experiencias previas.

4) En caso que fuera necesario, establezcan o amplíen acuerdos o convenios con instituciones donde se realizarán las experiencias, en el marco de los lineamientos políticos de cada unidad académica.

5) Diseñen los módulos: conformación del equipo interdisciplinario, intencionalidades, contenidos, acciones, recursos necesarios, carga horaria y requisitos para su cursado (cantidad de materias aprobadas, correlatividades, número de alumnos, etc.).

Paralelamente, se están programando acciones de formación de los equipos docentes que llevarán adelante la propuesta.

Consideraciones finales

El proyecto muestra una comunidad universitaria comprometida con la educación pública, con la transformación de su medio y la formación integral de sus estudiantes. Resta ahora el desafío mayor: gestionar el proyecto aprobado lo que implica “hacer que las cosas sucedan” (Blejman, 2005), articular actores e instituciones, lograr acuerdos, crear condiciones de posibilidad, construir capacidades en los actores, garantizar la necesaria vigilancia ideológica y ética de la propuesta y evaluar logros y dificultades para superarlas.

Referencias bibliográficas

Beillerot, J. (1996). La formación de formadores. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Blejman, B. (2005) Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Buenos Aires: Noveduc.

Souza Santos, B. (2005) La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. Buenos Aires: LPP- Miño y Dávila Editores.

Tapia, M. N. (2000). La Solidaridad como Pedagogía. El aprendizaje –servicio en Argentina y América Latina. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

PROCESO DE INCORPORACIÓN DEL APRENDIZAJE SERVICIO EN LA UNIVERSIDAD SEÑOR DE SIPÁN. CHICLAYO, PERÚ

Alcibíades Sime Marques, Antonio Sánchez Chacón (*)

Resumen

Cuando hablamos de desarrollo local nos referimos a la dinamización de los territorios viendo sus potencialidades locales, mirando el mundo globalizado. Conceptualizar el Desarrollo es complicado, sin embargo, lo concebimos de manera holística, el cual tiene una serie de dimensiones que van desde los educativo, social, cultural, productivo, tecnológico, etc. Esto hace pensar entonces acerca del rol de las Universidades que cuenta con las capacidades y conocimientos para aportar al desarrollo de las comunidades. Sin embargo a través de esta vinculación se puede aprovechar en el aprendizaje de la comunidad universitaria.

Es así que nace el Programa para el Desarrollo Local – PADEL, la cual vincula a la Universidad con el Desarrollo local, desarrollando diversas iniciativas, con activa participación de la comunidad universitaria (docentes y alumnos). Son ellos los que impulsan los proyectos desde un curso, practicas preprofesionales, trabajos de investigación o tesis. Esto indica que a través del servicio que se brinda se aprende.

(*) *Abogado. Magister en Docencia Universitaria por la Universidad Cesar Vallejo. Vicerrector Académico de la Universidad Señor de Sipán. Ex Secretario General de la Universidad Señor de Sipán. Adscrito a la Escuela Profesional de Derecho de la Universidad Señor de Sipán.*

(*) *Ingeniero de Sistemas, Magister en Docencia Universitaria. Postgrados en Gestión del Desarrollo Local, Desarrollo Económico Local y Gerencia Política. Director de Relaciones Internacionales y Docente de la USS. Consultor y desarrollador de Proyectos de innovación tecnológica y social.*

Esta labor se desarrolla en 20 Municipios de la Región Lambayeque, teniendo una participación importante de la sociedad civil y las municipalidades, con quienes se tiene un estrecho vínculo.

En el Proceso se incorporó el Aprendizaje servicio, asumiéndolo, como filosofía, metodología y estrategia pedagógica. En estos proyectos la participación de los estudiantes ha ido en aumento y se viene diseñando los mecanismos formales de articulación a los planes curriculares.

Palabras clave: Aprendizaje significativo, Desarrollo local, competencia, Aprendizaje servicio.

Abstrac

When we speak about local development we refer to the dynamization of the territories seeing its local potentials, looking at the included world. To conceptualize the Development is complicated; nevertheless, we conceive it in a holistic way, which has a series of dimensions that go from them educationally, socially, culturally, productively, technologically, etc. This makes think then it brings over of the role of the Universities that possesses the capacities and knowledge to reach to the development of the communities. Nevertheless across this entail it is possible to be useful in the learning of the university community.

It is so the Program is born for the Local Development - PADEL, which links to the University with the local Development, developing diverse initiatives, with active participation of the university community (teachers and pupils). They are who there stimulate the projects from a course, pre - professional practices, works of research or thesis. This indicates that across the service that is offered they learn.

This labor develops in 20 Municipalities of the Region Lambayeque, having an important participation of the civil society and the municipalities, with whom a narrow link is had.

In the Process the Learning joined service, assuming it, as philosophy, methodology and pedagogic strategy. In these projects the participation of the students has gone in increase and one comes designing the formal mechanisms of joint to the curricular plans.

Key words: significant Learning, local Development, competition, learning service.

1. Introducción

La Universidad Señor de Sipán fue fundada en el año 1999, estando inmersa inicialmente en un proceso de autorización provisional de funcionamiento regulado por la legislación peruana e implementado través del CONAFU (Consejo Nacional para la Autorización y Funcionamiento de Universidades), que duro cinco años, obteniendo la Autorización Definitiva de Funcionamiento y Plena Autonomía en marzo del 2005. Como es natural durante el periodo de tiempo descrito el margen de acción estaba circunscrito al cumplimiento del Proyecto de Desarrollo Institucional 2000-2004 que motivara y justificara la creación de la universidad.

En el año 2005 iniciamos una nueva etapa de planificación estratégica que duro un año y que marcara la pauta del desarrollo institucional con el PDI 2006-2010 en el que nos involucramos consciente y deliberadamente en los diversos procesos socioeconómicos, productivos y educativos de nuestra región y del país, comprometiendo el que hacer de cada uno de los miembros de la comunidad universitaria y de cada una de las unidades académicas de nuestra institución en las funciones propias de la universidad como son:

- La Formación profesional de humanistas, científicos y académicos de alta calidad, de acuerdo con las necesidades del país, desarrollando en sus miembros los valores éticos y cívicos, las actitudes de responsabilidad y solidaridad y el conocimiento de la realidad nacional, latinoamericana y universal.
- La investigación científica, innovación tecnológica y producción intelectual, entendida como el ejercicio metódico dentro de una o más disciplinas, de una secuencia de tareas intelectuales específicas destinadas a generar conocimientos nuevos o re-crearlos, ya sean éstos de carácter teórico o de aplicabilidad práctica
- La extensión universitaria direccionando la acción educativa a la comunidad, organizando actividades de promoción y difusión de la cultura, el arte y la educación continua, así como la prestación de servicios profesionales vinculados a las necesidades de desarrollo del país y de la región.

A mediados del año 2007 el Dr. Cesar Acuña Peralta, Presidente Fundador de la USS, convocó a sus autoridades a una reunión de coordinación y trabajo, participando el Rector, el Gerente General, los Vicerrectores, el Secretario General, los Decanos de Facultad y los Alcaldes de los distritos de Kañaris, Pucalá, Nueva Arica, Pisci y Olmos. Esta reunión tenía por finalidad lograr la articulación de las actividades de extensión universitaria de la USS con las municipalidades distritales aludidas.

Es así como a partir de la demanda de municipalidades distritales y la sociedad civil organizada se logra el compromiso de la USS en la implementación de un programa que se denomina PADEL (Programa de Apoyo al Desarrollo Local). Para el desarrollo de cada una de las iniciativas se realizó un diagnóstico situacional observando las diferentes aristas e implicancias que tendría la intervención de la USS en el desarrollo local, promover el desarrollo integral de la comunidad, a partir de sus necesidades, demandas y potencialidades, dinamizando los territorios y articulándolos a la comunidad universitaria, quienes extienden sus capacidades y conocimientos, generando una retroalimentación recíproca en la que la Universidad también se beneficia del conocimiento adquirido. La articulación se sustenta en la relación Universidad, Estado (Municipalidad) y Sociedad Civil.

El objetivo general del PADEL (Programa de Apoyo al Desarrollo Local) es haber logrado un círculo virtuoso articulando la participación del Estado por medio de las Municipalidades, la Sociedad Civil a través de la participación de la comunidad y sus miembros en su calidad de beneficiarios finales de los proyectos implementados y de la Universidad. Estos proyectos son trabajados, a lo largo de este tiempo, con más de 20 Municipalidades y una serie organizaciones sociales de base.

En el Proceso se incorporó la propuesta del Aprendizaje servicio, siendo asumida como filosofía pedagógica y estrategia metodológica. Estos proyectos se caracterizan por la participación de los estudiantes, docentes y comunidad universitaria, estrechamente relacionados a los aprendizajes significativos de experiencias curriculares y el desarrollo de competencias profesionales, permitiendo que comunidades con múltiples necesidades puedan ser atendidas.

El estudiante en la Universidad Señor de Sipán es concebido como aquel sujeto en proceso de formación al que hay que brindar los espacios y la posibilidad para construir su propia ruta de vida integrando las estructuras que definen la integralidad y constituyendo el núcleo de la persona humana como:

- Estructura Cognitiva: Es el sistema que conecta intelectivamente a la persona con la realidad. La integran los instrumentos intelectivos, las operaciones intelectivas y los conocimientos.
- Estructura Afectiva: Es el sistema que conecta axiológicamente a la persona con la realidad. La integran los instrumentos afectivos, las operaciones afectivas y las valoraciones.
- Estructura Volitiva: Es el sistema que conecta autónomamente y con voluntad a la persona con la realidad. La integran los rasgos de la autoafirmación, la conciencia y la prospección.
- Estructura Activa: Es el sistema que contiene los comportamientos, los actos, la acción y toda la actividad humana. La integran los rasgos de la praxis y la proactividad.

Así mismo integramos las dimensiones que definen la multidimensionalidad de la persona como:

- Dimensión Humana: Expresa la relación de la persona consigo misma. La persona toma conciencia de sí, y desde esa toma de conciencia se autodefine, autoafirma y autoestima, establece su autonomía y consolida su yo. En esta dimensión la persona aprende a ser en, con y para la humanidad, aprende a ser en el mundo.
- Dimensión Natural: Designa la relación de la persona con su entorno natural. La persona interioriza el valor de la naturaleza, la unidad que forma con ella, y se incorpora en prácticas de conservación, preservación, estudio y promoción natural. En esta dimensión la persona aprende a ser en, con y para la naturaleza, aprende a estar en el mundo.
- Dimensión Social: Alude la relación de la persona con su entorno social. La persona se socializa, es ella en relación con los demás, es grupo, familia, región, nación, país, comunidad, estrato, institución, comunicación; es individuo en sociedad, su interacción permanente define su ser colectivo. En esta dimensión la persona aprende a ser en, con y para la sociedad, aprende a convivir con el mundo.
- Dimensión Cultural: Designa la relación de la persona con su entorno cultural. En sus interacciones sociales la persona construye concepciones y valoraciones acerca del mundo, interioriza una manera de pensar y sentir el mundo, asume la mentalidad del grupo histórico al que pertenece, una mentalidad heterogénea, una cognición social que le permite posición discursiva y axiológica como ser cultural. En esta dimensión la persona aprende a ser en, con y para la cultura, aprende a saber en el mundo.

Las estructuras de la persona se integran como totalidad en cada una de las dimensiones de la persona. Esta integración entre estructuras y dimensiones es la que aporta una configuración de la persona como sujeto integral y multidimensional.

La Universidad Señor de Sipán actualmente cuenta con cinco Facultades y 18 Escuelas Académico Profesionales, albergando a más de 9500 estudiantes.

La Misión de la Universidad es:

Somos una Universidad comprometida con la creación del conocimiento, basado en la investigación Científica, con la finalidad de:

- Formar profesionales emprendedores, humanistas, críticos y creativos.
- Promover el desarrollo integral de la Comunidad.
- Preparar profesionales capaces de enfrentar retos para el desarrollo socio económico, cultural, tecnológico, político, regional e internacional.

El compromiso social es un eje importante en la concepción de qué tipo de Universidad deseamos.

2. Detalle de la experiencia

La Universidad comenzó a gestar diversas iniciativas de Extensión Universitaria, muchas de ellas impulsadas por el ímpetu de docentes y estudiantes que las desarrollaban. Una de estas iniciativas fue presentada en el año 2005 al “1er Concurso Andino de Voluntariado: Aprendizaje servicio”, promovido por la Corporación Andina de Fomento (CAF) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en el que se reconoció y premió el proyecto de voluntariado denominado “Disminuyendo la Brecha Digital”, cuyos protagonistas fueron los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería de Sistemas. Esta iniciativa respondió a demandas de diversas comunidades rurales de la región Lambayeque permitiéndoles acercarse a las Tecnologías de la Información y la Comunicación – TIC. Lo anterior y unido a otras iniciativas permitió que en el 2007 se inicie el Programa de Apoyo al Desarrollo Local – PADEL.

El Aprendizaje Servicio no fue incorporado como tal desde un inicio. La idea primigenia era fortalecer el vínculo Universidad-Estado-Sociedad, pero es la dinámica propia del programa que permitió la incorporación de una serie de elementos que caracterizan al AS. La articulación con diversas instituciones como CLAYSS, Ministerio de Educación de Argentina, la Red Talloires, la Red Iberoamericana de Voluntariado y Compromiso social REDIVU y otras más, permitió sustentar y justificar la implementación de los proyectos bajo esta perspectiva.

De acuerdo a los cuadrantes del Aprendizaje Servicio (propuesta por la Universidad de Stanford y adaptada a otros contextos por María Tapia), la Universidad se encontraba en el cuadrante I y II, caracterizándose por relaciones con la comunidad a nivel de visitas de trabajo y de iniciativas que desarrollaban los alumnos y docentes, pero que respondían a necesidades temporales y que no eran sistematizadas. Tenían un enfoque asistencialista.

Sin embargo existían proyectos desarrollados por estudiantes y docentes que eran tomados como complementarios a las actividades “académicas”.

Actualmente es política de la Universidad, que cada Escuela Académico Profesional asuma una iniciativa que tenga participación activa de estudiantes y docentes, la cuales respondan a necesidades reales de la comunidad y se planifiquen considerando los planes curriculares. Mayormente los estudiantes son de los dos últimos años de estudios y los docentes cuentan con horas de la semana para la realización de estas actividades.

El AS ha sido incorporado ya como estrategia metodológica y también como una filosofía del trabajo académico, y que responde al compromiso social contemplado en nuestro plan estratégico.

Al inicio las acciones venían siendo realizadas por sentido común, pero luego de conocer diversas metodologías, escogimos la promovida por el Ministerio de Educación de Argentina y que es plasmada en el módulo “Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio”. A pesar de no haber utilizado todas las herramientas, si vimos correspondencia entre los pasos y etapas propuestas y lo que hemos realizado en el programa. Algunas de las acciones destacables en cada etapa son:

Diagnóstico y planificación

- Sensibilización a los Docentes y Autoridades en temáticas pertinentes tales como Relación Universidad - Sociedad, Aprendizaje Servicio, etc.
- Diagnóstico situacional participativo y revisión de experiencias exitosas.
- Análisis de las políticas regionales y locales.
- Generación de capacidades en los equipos de trabajo.
- Elaboración de perfiles de proyectos basados en el Sistema Nacional de Inversión Pública.

Ejecución

- Convocatoria de equipos de trabajo, tanto a nivel de docentes y alumnos.
- Formalización de Alianzas estratégicas con Municipalidades y sociedad civil a través de la firma de los convenios interinstitucionales.
- Articulación con el plan curricular.
- Ejecución de los proyectos.

Evaluación y sistematización final

- Vinculación con organizaciones nacionales e internacionales, para el reconocimiento de la experiencia y búsqueda de financiamiento.
- Generación del banco de proyectos de investigación, que puedan ser desarrollados por los Tesistas, así como para los docentes.
- Reconocimiento a los beneficiarios del programa (participantes de la comunidad, docentes y estudiantes)
- Sistematización, publicación y difusión de los resultados

3. Modelo de Incorporación del Aprendizaje Servicio en la Universidad Señor de Sipán.

La Universidad Señor de Sipán ha tomado la determinación de incorporar la propuesta metodológica de aprendizaje servicio como parte integral de nuestra dinámica de trabajo.

Es importante destacar que las iniciativas de actividades que incorporen la metodología de aprendizaje servicio pueden ser diversas y provenir de distintas fuentes, de manera enunciativa podemos mencionar algunas:

- **Iniciativas Externas:** Son las promovidas por la sociedad civil organizada o no; el estado por medio de sus diversos estamentos nacional, regional y local así como por las entidades que lo conforman y por último las organizaciones no gubernamentales. Todas estas responden a intereses exógenos a la universidad y no por ello menos importantes, sin embargo canalizadas las mismas es necesario articularlas con las actividades de extensión universitaria.
- **Iniciativas internas:** Son las promovidas por los estamentos de la comunidad universitaria tales como los docentes, egresados y alumnos. Estas responden a los intereses de dichos estamentos conjugados con la sociedad y en las que la universidad debe participar promoviendo el desarrollo conjunto de sus miembros y de la sociedad.
- **Iniciativas institucionales:** Son las promovidas por la universidad como política institucional.

El presente año 2010 la Universidad Señor de Sipán se encuentra inmersa en procesos muy complejos y que demandan mucho esfuerzo individual e institucional que son la Planificación Estratégica para el periodo 2011-2015, Actualización normativa, reingeniería de los modelos educativo, pedagógico, curricular, metodológico, tecnológico y de gestión académica.

Dentro de las Iniciativas institucionales se toma la decisión de realizar la reestructuración curricular considerando el Aprendizaje-Servicio dentro del modelo metodológico para el desarrollo de las competencias profesionales en las diversas carreras que se imparten.

A partir del proceso de reestructuración curricular aspiramos a lograr alinear la formación profesional, la investigación y la extensión universitaria, enriqueciendo el proceso enseñanza aprendizaje, posibilitando la formulación de nuevas investigaciones sin perder de vista y teniendo en cuenta los proyectos de extensión universitaria iniciados.

Los estudiantes deben participar en proyectos de desarrollo social a largo de su carrera que les permita formarse como profesionales y ciudadanos.

Se han definido en los currículos de estudios cinco ejes transversales, que constituyen el conjunto de conocimientos, actitudes, comportamientos, principios y valores que la universidad espera imprimir en sus estudiantes y egresados a lo largo de la formación profesional. Dentro de la planificación silábica de las experiencias curriculares que integran cada uno

de los ejes transversales se incluirá la implementación y puesta en marcha de proyectos de desarrollo social específicos. Los ejes transversales son:

- 1.- Derechos Humanos: Nuestro profesional debe ser un irreductible luchador por la defensa de los Derechos Humanos y promover el respeto por las libertades y derechos básicos que toda persona posee por el mero hecho de su condición de humana, contribuyendo a la creación de las condiciones necesarias para una relación de integración entre la persona y la sociedad, que permita a los individuos identificarse consigo mismo y con los otros.
- 2.- Desarrollo Sostenible Y Medio Ambiente: Nuestro profesional debe entender el Desarrollo Sostenible como aquel que satisface las necesidades de las generaciones presentes sin comprometer las posibilidades de las del futuro, para atender sus propias necesidades, en sus dimensiones ambiental, económica y social.
El Medio Ambiente como dimensión del Desarrollo Sostenible constituye el entorno que afecta y condiciona especialmente las circunstancias de vida de las personas o la sociedad en su conjunto, comprendiendo los valores naturales, sociales y culturales.
- 3.- Identidad Y Diversidad Cultural: Nuestro profesional reconoce como identidad cultural al conjunto de características que permiten distinguir a un grupo humano del resto de la sociedad y por la identificación de un conjunto de elementos que permiten a este grupo autodefinirse, sin perjuicio de aceptar la diversidad cultural lo que implica reconocer, respetar, valorar y aceptar las diferencias culturales. Promoviendo la participación y aportes efectivos de todas las personas.
- 4.- Emprendedorismo: Nuestro profesional está dotado de un espíritu emprendedor y concibe al emprendedorismo como un sistema que propende al desarrollo socio económico sustentable de una comunidad de la que el es parte.
- 5.- Gestión de la seguridad y del riesgo de desastres: Nuestro profesional estará capacitado para fortalecer la cultura de prevención y la seguridad para la gestión de actividades sociales y económicas que requieran de medidas especiales para garantizar la salud y seguridad de las personas y la protección del ambiente.

Actualmente se encuentra en ejecución el cuarto año del Programa de Apoyo al Desarrollo Local con la implementación de 13 proyectos en convenio con 20 municipalidades de la región Lambayeque.

Los proyectos son los siguientes:

- 1) Gestión Turística Municipal: Implementación de oficina de gestión turística municipal, elaborando un diagnóstico e inventario del potencial turístico.
- 2) Centros Productivos Municipales de Procesamiento de Alimentos CEPROA: Implementación de centros municipales de procesamiento de alimentos, capacitación y organización a la población de los distritos para la producción y comercialización de alimentos con productos locales.
- 3) Disminuyendo la Brecha Digital: Aumentar el grado de conocimiento y empleo de las tecnologías de la información por parte de comunidades rurales de la región.

- 4) Afrontamiento contra la Violencia Familiar “Estoy Contigo”: proteger y promover los derechos de las mujeres, hombres, niños y niñas que son vulnerables a la violencia familiar y el maltrato infantil, con un enfoque sistémico y participativo en las zonas marginales.
- 5) Formando lectores competentes: motivar la lectura en estudiantes de los primeros grados de comunidades rurales, desarrollando la capacidad de diálogo, crítica, reflexión y creatividad.
- 6) Ciudad Cultural: Promover, organizar y desarrollar talleres artísticos en las diferentes municipalidades de la región.
- 7) Perfiles Urbano Ambientales en Gobiernos Locales: valorar las dimensiones ambientales tanto en la planificación concertada del desarrollo, como en la formulación de presupuestos participativos.
- 8) Educación para la Salud: participar en la solución de problemas educativos en salud, relevantes de la comunidad.
- 9) Corresponsales distritales: constituir corresponsalías en los distritos de la región Lambayeque para difundir sus actividades a través de USS radio.
- 10) Conociendo mis Derechos y Obligaciones: orientación jurídica para educar a la comunidad sobre sus derechos y obligaciones, dando solución a conflictos de interés e incertidumbre jurídica.
- 11) Salud oral: elevar el nivel de conocimiento en salud bucal en niños y adolescentes, logrando una higiene adecuada.
- 12) Vigilancia sanitaria y control de calidad: impartir conocimientos respecto a las normas y procedimientos de higiene de los alimentos en restaurantes y servicios afines, capacitando en el manejo adecuado de los alimentos y bebidas.
- 13) Extracción de agua de pozo con energía eólica: responder a la necesidad regional y así disminuir la dependencia tecnológica mediante el aprovechamiento de fuentes no convencionales de energía con tecnología alternativa.

4. Conclusiones.

- El compromiso social esta institucionalizado, dado que está contemplado en plan estratégico, así como en los planes operativos y en la ejecución de diversos proyectos, las cuales cuentan con presupuesto y participación de estudiantes y docentes.
- Se han beneficiado más de 15,000 personas de la región Lambayeque, quienes provienen de estratos sociales menos favorecidos.
- Se logró dar visibilidad y reconocimiento a las diversas actividades al vincularnos con Redes internacionales entre las que destaca: La Red Iberoamericana de Aprendizaje- Servicio, la Red Talloires y la Red Iberoamericana de Voluntariado y compromiso social REDIVU. Además se obtuvo el tercer lugar del Premio Mac Jannet, la cual fue promovida por la Red Talloires y Fundación Mac Jannet.
- Se ha generado alianzas estratégicas con el 80% de Municipalidades de la Región Lambayeque, en la cual los diversos proyectos atendían necesidades de la zona.
- Realización de un inventario interno de iniciativas de AS que no habían sido inicialmente tomadas en cuenta pero tienen un alto potencial. Entre ellas el Consultorio jurídico gratuito, Teacher In Service Program - TISP, el Festival Señor de Sipán, el canal USS Satelital, la radio USS, brigadas ambientales, plan lector, vigías universitarios, etc.

- La USS aporta financieramente con el 60%, las Municipalidades con 30% y la Organizaciones sociales de base el 10%.
- Se está incorporando el aprendizaje servicio en el Rediseño Curricular de todas las carreras profesionales que cuenta la Universidad.

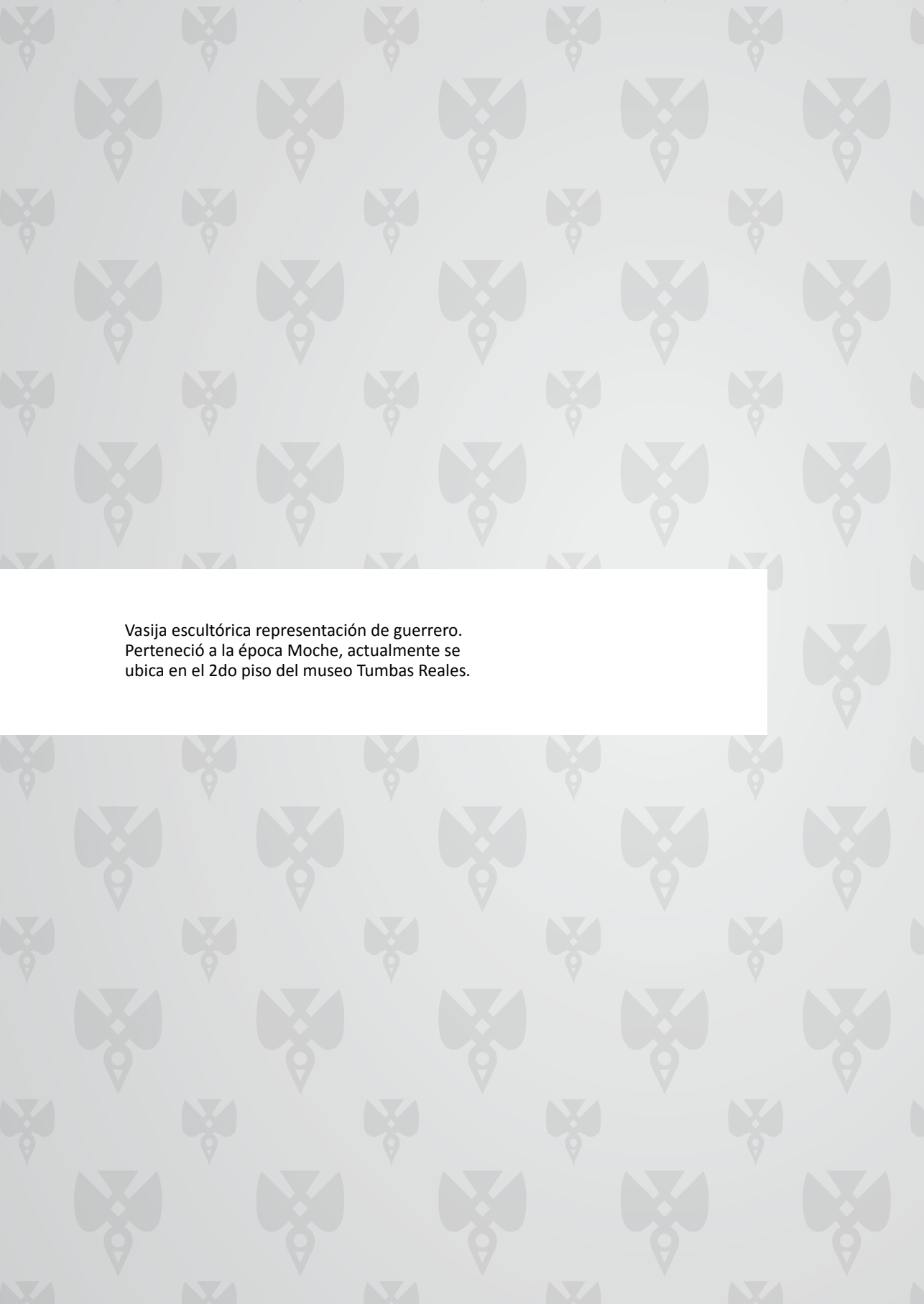
Referencias Bibliográficas

González, A., Giorgetti, D. (2005). Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio. Buenos Aires

Tapia, M.N. (2007). El Aprendizaje y servicio solidario en la misión de la Educación Superior. El Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior (5-10). Buenos Aires.



**EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE-SERVICIO
EN LA EDUCACIÓN NO FORMAL Y LAS
ORGANIZACIONES JUVENILES**



Vasija escultórica representación de guerrero.
Pertenece a la época Moche, actualmente se
ubica en el 2do piso del museo Tumbas Reales.

EL APRENDIZAJE-SERVICIO DE ADOLESCENTES EN ORGANIZACIONES COMUNITARIAS DEL CONURBANO BONAERENSE

Maximiliano C. Estigarribia (*)

Resumen:

A partir de la experiencia de trabajo en poblaciones vulnerables de los barrios más pobres en los alrededores de la Ciudad de Buenos Aires, ETIS propone una categorización conceptual de los proyectos de aprendizaje-servicio que permiten a los educadores acompañar a los adolescentes en un proceso de creciente concientización y participación en la vida de la comunidad.

Los espacios de reflexión grupales sobre las prácticas realizadas y los aprendizajes realizados, tienden a promover en los participantes no sólo un mayor compromiso con la comunidad local, sino a constituirlos como agentes del cambio social y recuperar el sentido de su propia formación.

Palabras claves:

Participación comunitaria - Educación - Aprendizaje y servicio - Cambio social - Formación de agentes de cambio

(*) *Docente. Estudios de Sociología. Posgrado en Gestión de Organizaciones Sociales. Es consultor del Ministerio de Desarrollo Social de la Argentina y Director de ETIS (Equipo de Trabajo e Investigación Social). direccion@etis.org.ar*

Abstract

From the work-experience among vulnerable populations of the poorest quarters in the surroundings of Buenos Aires City, ETIS proposes a conceptual categorization of the Learning-Service projects that allow the educators to accompany the teen-agers in a process of increasing involvement and participation in the community life.

The group reflection spaces on the realized practices and learnings tend to promote in the participants not only a wider commitment with the local community, but to constitute them as brokers of social change and to recover the sense of his own formation.

Key words:

Community participation, Education, Learning- Service, Brokers of social change

Encuadre institucional

ETIS (Equipo de Trabajo e Investigación Social)¹, es una Asociación Civil sin fines de lucro que tiene por misión el desarrollo e implementación de programas socioeducativos para el cambio social en Argentina. A través de la investigación, el diseño y la implementación de proyectos y programas que promuevan la educación y la participación comunitaria, ETIS busca construir respuestas concretas al problema de la exclusión social en la Argentina. Por ello trabaja en las zonas de mayor pobreza del país.

ETIS pretende incidir en el diseño de políticas públicas. Participa por ello en diversos espacios de articulación con otras organizaciones y con organismos públicos. Ha sido incorporado a la Red Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio Solidario en el año 2008.

En el marco del Programa Grupos Comunitarios de Estudio (GCE), un programa de acompañamiento socioeducativo de adolescentes y jóvenes de barrios urbano marginales, que se encuentra implementado –en alianza con organizaciones de la comunidad- en doce barrios del Gran Buenos Aires y del que participan actualmente más de 450 adolescentes y jóvenes los cuales se reúnen durante todo el año, una vez por semana, en un grupo reducido (de cinco a siete miembros) con un “tutor” que coordina la reunión y acompaña la realización de una serie de actividades grupales (talleres, salidas recreativas, etc.).

En el marco de este programa se desarrollan los proyectos de servicio comunitario, los cuales se constituyen en uno de los componentes fundamentales del Programa GCE.

El Programa GCE ha sido declarado de Interés Municipal en Vicente López y premiado por el BID-Juventud como una de las mejores prácticas de la región de América Latina y el Caribe para el desarrollo juvenil, entre otras menciones. Fue un insumo fundamental para el diseño del Proyecto Adolescentes, del Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Buenos Aires.

¹ Para mayor información consultar en www.etis.org.ar

El Aprendizaje-Servicio en ETIS

Los proyectos de servicio comunitario que realizan los grupos de adolescentes pueden solicitar a la organización el presupuesto necesario para llevarlo a cabo. Para ello, deben cumplir con los siguientes requisitos:

- Partir de una necesidad de la comunidad o un problema detectado por el grupo.
- Involucrar, en la implementación del proyecto, contenidos curriculares (saberes adquiridos en la escuela).
- Brindar un beneficio concreto a la comunidad.
- Comprometer a otros actores de la comunidad.
- Presentar a la coordinación una planificación del Proyecto de Servicio Comunitario (en el modelo provisto por ETIS)

Cabe destacarse que estos proyectos parten de una mirada grupal sobre los problemas que afectan a la comunidad en la que viven los niños, niñas y adolescentes. Analizando las posibilidades del grupo, planifican –junto con el tutor- un proyecto de intervención para modificar una situación determinada. Esta planificación es plasmada en una Ficha de Planificación de Proyecto y luego de una evaluación por parte de los coordinadores de ETIS, se adquieren los recursos materiales para llevarlos a cabo y se comienza la ejecución. Una vez realizada, los grupos reflexionan sobre los aprendizajes adquiridos, el sentido de la acción realizada y las sugerencias a futuro.

Una categorización de los proyectos de aprendizaje-servicio:

La experiencia de trabajo nos ha permitido proponer (Estigarríbia, 2009:37-46) una clasificación de los proyectos desarrollados en tres tipologías:

- 1.- Proyectos de mejoramiento de la comunidad
- 2.- Proyectos de desarrollo comunitario
- 3.- Proyectos de cambio social.

Sus características las podemos resumir en el siguiente cuadro:

Tipo de proyecto Características	Proyectos de mejoramiento de la comunidad	Proyectos de desarrollo comunitario	Proyectos de cambio social
Tipo de acción	Acción directa en la comunidad	Acción de desarrollo de la comunidad	Acción político-liberadora
Incidencia sobre el nivel de conciencia social	Identificación de necesidades en el entorno. El contacto con el otro: sensibilización.	Identificación de dificultades, condicionantes y facilitadores.	Análisis de las causas de los problemas y situaciones. Concientización
Incidencia sobre las prácticas	Intervención directa sobre las cosas y las personas. Efectividad inmediata, aunque (a veces) efímera.	Intervención planificada sobre las conciencias de las personas. Articulación con otros. Innovación. Perdurabilidad en el tiempo	Intervención sobre las cosas, las personas y las organizaciones. Creación de nuevas formas organizativas. Constitución como actor social. Difusión de la práctica realizada.
Experiencia compartida	El hacer con otros (pares).	El hacer con otros (diferentes).	Organización comunitaria.
Momento crítico en la planificación	Evaluación de lo realizado: qué hicimos, cómo lo hicimos, cómo nos sentimos, qué cambiamos	Planificación de las actividades a llevar a cabo: cómo hacerlo (mejor), con quién.	Diagnóstico: por qué
Agente de cambio que promueve:	Agente con compromiso comunitario	Agente promotor del desarrollo local	Agentes del cambio social

Cuadro N° 1: Tipología de proyectos desarrollados en ETIS. Elaboración propia. Proyectos de mejoramiento de la comunidad

Son acciones directas en la comunidad. Los grupos realizan una intervención sobre las cosas o las personas en forma directa, como por ejemplo la pintura de los bancos del centro comunitario, el arreglo de la capilla, la visita a los abuelos que están solos o el servir el desayuno en el comedor comunitario.

La efectividad es inmediata, ya que el resultado de la acción se observa apenas finalizada la actividad. Pero también es efímera, ya que no perdura en el tiempo. Los participantes observan cómo, con el paso del tiempo (quizás al día siguiente), los resultados de su esfuerzo se van desvaneciendo y quedando sólo el recuerdo de una grata experiencia compartida.

Sin embargo, la experiencia de descubrimiento realizada, el “abrir los ojos” a una realidad que le rodea pero que hasta el momento le era ajena, deja su impronta en los participantes. Con la acción, aparece la necesaria reflexión, sobre la forma en que hicimos las cosas, los resultados de lo realizado y, sobre todo, si hemos contribuido a cambiar la realidad. Las respuestas abren nuevos desafíos y modificaciones en el hacer futuro de los grupos.

Otra de las vivencias importantes en este tipo de proyectos es la sensibilización frente al padecimiento del otro. Una sensibilización que conmueve. Que hace sentir el padecimiento del otro, como propia. Pero para ello se requiere el contacto directo con el otro. Se trata de promover el surgimiento de la compasión (compartir el padecimiento del otro), pero que no se vincula de manera alguna con la lástima o el asumir actitudes paternalistas para con el otro. Se trata de una experiencia personal, interior y fundamental que consiste en notar el dolor de un otro, cuando éste es producido en un momento determinado. Es “intuir la vulnerabilidad de un ser digno que requiere (y anima a) ser protegida por todos” (Arteta, 1996:266) y que, por ello, mueve a la acción grupal.

Esta experiencia de compasión genera indignación y compromiso personal de “hacer algo”. Surgen así las primeras acciones grupales, quizás de modo poco planificado, sin un análisis profundo ni reflexiones grupales sustanciales en términos de aportes conceptuales a las causas y orígenes de las situaciones. Pero, con la orientación adecuada, esta experiencia puede ser muy significativa si se profundiza el análisis en la instancia de la evaluación del proyecto realizado.

Con estas experiencias de intervención y reflexión, contribuimos a formar jóvenes con fuerte compromiso comunitario.

Proyectos de desarrollo comunitario

La intervención en este nivel adquiere elementos complejos de planificación para intervenir sobre las conciencias de los miembros de la comunidad barrial (talleres, campañas temáticas, acceso a medios de comunicación) y busca articular con otros actores, sumando voluntades y esfuerzos para la implementación de las acciones. Las acciones que se llevan a cabo por lo general son novedosas en la comunidad, en el sentido de que nadie las desarrolla en ese momento (carácter de innovación). Además, las acciones que se realizan generan productos que perduran en el tiempo.

El proceso de reflexión en esta etapa es mayor en relación a los modos de hacer (mejor) las cosas y los actores que potencialmente se pueden ver involucrados. Hay un

incipiente análisis de las dificultades y condicionantes que se deberán afrontar para llevar a cabo el proyecto, así como una identificación de los elementos que podrán facilitar la realización del mismo.

La experiencia vital de este tipo de iniciativas se refiere a que es posible (y conveniente) trabajar con otros, pero ya no unos otros que son pares, sino unos otros que son diferentes. Y que sin dudas, trae aparejada la necesidad de confrontar visiones, intereses y modalidades de intervención. Es un aprendizaje para la participación en la diversidad.

En este nivel de proyectos, los jóvenes se constituyen como promotores del desarrollo local, con capacidad de articular con otros y movilizarlos para la realización de acciones conjuntas.

Proyectos de cambio social

Son acciones político- liberadoras en el sentido que se fundamentan en un análisis un poco más profundo de las causas de los problemas y situaciones sobre los que se quieren intervenir. Se busca desarrollar en los participantes el mayor grado de concientización, es decir, "elevar el nivel de la conciencia de una persona mediante el tránsito de un estado de conciencia mágica y pasiva a estados superiores de conciencia crítica y política. Esto implica la capacidad de comprender la ubicación que se tiene en la naturaleza y en la sociedad y la voluntad de actuar con la finalidad de transformarlas" (Ander-Egg, 1995:67).

Los criterios para la acción se construyen en relación al análisis del contexto y a una lectura de la realidad social. Con este análisis, y la necesidad de la práctica, los grupos se constituyen como actores sociales y políticos, que disputan con otros los espacios de poder. Intervienen sobre las cosas, las personas y las organizaciones preexistentes (asociaciones barriales, redes de organizaciones, el Estado). Incluso crean nuevas institucionalidades (nuevos grupos, nuevos espacios de articulación que antes no existían). Se organizan y reclaman al estado municipal, provincial o nacional. Articulan con organizaciones en vistas a consolidar un poder alternativo que "haga hacer". Y promueven la difusión de sus propias prácticas: sistematizan, documentan y difunden a otros los logros que supieron conseguir. Toman la palabra para comenzar a debatir sobre "las cuatro grandes vergüenzas político-morales" (Habermas, 1991:129-130) que hoy oscurecen a la humanidad: la miseria, la violación de la dignidad humana, la hiriente distribución de la riqueza, y el peligro de la autodestrucción del planeta.

Los participantes, así, se van constituyendo como verdaderos agentes del cambio social.

La esperanza del cambio social

El contexto latinoamericano exige de nuestras intervenciones educativas, una clara orientación en la generación de crecientes niveles de análisis, reflexión y planificación de nuestras propias prácticas, de modo que contribuyan a convertir las acciones puntuales y efímeras de mejora de la comunidad en proyectos de desarrollo de la comunidad, primero, y en proyectos de cambio social, después.

Se trata de un proceso continuo de experiencias vividas y saberes adquiridos: el “abrir los ojos” a la realidad, el ser sensibilizados por la situación del otro (compasión), el experimentar la reacción del otro frente a nuestras intervenciones, el reflexionar en grupo sobre las dificultades del hacer, sobre los actores intervinientes, sobre los fundamentos de nuestro hacer (¿por qué hacemos esto?, ¿por qué no hacemos otra cosa? ¿Con quién hacemos las cosas?), el vivenciar la planificación (el ordenamiento racional de recursos y acciones hacia el logro de fines preestablecidos), todas ellas son experiencias que queremos que nuestros adolescentes vayan compartiendo en vistas a afianzarse como agentes de cambio social.

Referencias bibliográficas:

Ander-Egg, Ezequiel. (1995). Diccionario del trabajo social. Buenos Aires: Lumen

Arendt, H. Sobre la Revolución. (1988). Madrid: Ed. Alianza.

Arteta, A. (1996). La compasión: apología de una virtud bajo sospecha. Madrid: Paidós

Estigarribia, M. (Coord.) (2009). Participación Comunitaria de niños, niñas y adolescentes. Fundamentos, experiencias y desafíos. Buenos Aires: ETIS.

Habermas, J. (1991). Escritos sobre moralidad y eticidad. Barcelona: Paidós-ICE

PLAN NACIONAL DE VOLUNTARIADO EN PERÚ FORMACIÓN EN VALORES Y CIUDADANÍA DESDE LA ESCUELA

Oscar Bravo Castillo (*)

Resumen

El artículo destaca la metodología participativa con la que se elaborará próximamente el Plan Nacional de Voluntariado en Perú, y refiere como antecedente la celebración del Año Internacional de los Voluntarios, que permitió esfuerzos concertados entre diversos actores sociales. Esta metodología, contribuiría además, a la identificación de buenas prácticas y a asumir compromisos conjuntos.

Pone como evidencia empírica, el nivel de incidencia y reconocimiento logrado por el Centro Nacional del Voluntariado, CENAVOL Perú, quien forma parte de la Comisión Nacional de Voluntariado – CONVOL, que es la instancia del Estado, encargada de promover, facilitar, fortalecer y reconocer el voluntariado, objetivos coincidentes con los de CENAVOL.

El autor señala que el voluntariado es una forma de educación no formal, de participación ciudadana y de contribución al desarrollo, que va más allá de la acción caritativa o filantrópica, o de la simple “ayuda” a la atención de un problema, dado que reconoce la

(*) *Lic. en Educación, Segunda Especialidad en Gerontología Social, especialista en diseño y desarrollo de Programas de Capacitación, Marketing Social y elaboración de Material Educativo. Vicepresidente de CENAVOL. Representante en Perú de IAVE – International Association for Volunteer Effort. Coordinador para América Latina de Misión Urbana y Rural América Latina – MUR – AL. Director Asociación de Comunicación y Educación Comunitaria ACECO*

necesidad de investigar las causas para la superación de las carencias identificadas, privilegiando en este proceso, los esfuerzos conjuntos y concertados.

Finalmente, señala que el Plan Nacional de Voluntariado, es una magnífica oportunidad de incorporar el tema en la currícula educativa escolar y universitaria, tal como viene ocurriendo en otros países de la región, y de alentar la formación de asociaciones autónomas de voluntariado que sin duda contribuirían al desarrollo comunitario, a la participación ciudadana, al fortalecimiento de la democracia y a la superación de la inequidad.

Palabras clave

Participación ciudadana, concertación.

Abstract

The article stands out the participative methodology with which the National Plan of Voluntary work will be elaborated soon in Peru, and recounts as precedent the celebration of the International Year of the Volunteers, which allowed efforts coordinated between (among) diverse social actors. This methodology, he(he) would help in addition, to the identification of good practices and to assume joint commitments.

CENAVOL puts as empirical evidence, the level of incident and recognition achieved by the National Center of the Voluntary work, Peru, who forms a part of the National Commission of Voluntary work - CONVOL, which is the instance(authority) of the State, entrusted to promote, facilitating, strengthening and recognizing the voluntary work, coincidental aims(lenses) with those of CENAVOL.

The author indicates that the voluntary work is a form of not formal education, of civil participation and of contribution to the development, which goes beyond the charitable or philanthropic action (share), or of the simple "help" for the attention of a problem, but, that recognizes the need to identify the reasons for the overcoming of the identified lacks, favouring in this process, the joint and compound efforts.

Finally, he indicates that the National Plan of Voluntary work, is a magnificent opportunity to incorporate the topic in the educational school and university currícula, as it comes happening in other countries of the region, and of encouraging the formation(training) of autonomous associations of voluntary work that undoubtedly they would contribute(pay) to the community development, to the civil participation, to the strengthening of the democracy and to the overcoming of the inequity.

Key words

Civil participation, conciliation.

Antecedentes

La declaración y celebración por las Naciones Unidas del Año 2001 como el Año Internacional de los Voluntarios, fue una extraordinaria oportunidad para que en el Perú se ponga en la agenda pública el tema del voluntariado, haciendo visible su contribución al desarrollo, a la participación ciudadana, al fortalecimiento de la democracia y en particular

a la formación en valores, así como al reconocimiento histórico de prácticas ancestrales de solidaridad y autoayuda como la minka y el ayllu del Perú de épocas prehispánicas.

Permitió además, una singular experiencia exitosa de esfuerzos conjuntos e integración de 18 instituciones de voluntariado que se unieron para conformar el Comité Nacional de Celebración del Año Internacional de los Voluntarios “Comité AIV – Perú”, constitución a la que contribuyó el Ministerio de Promoción de la Mujer y del Desarrollo Humano, PROMUDEH, (actualmente Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social, MIMDES) que desarrolló una nutrida agenda de acciones de sensibilización, reconocimiento, celebración y educación, dirigidas a la sociedad en su conjunto y en particular al Estado y a la empresa privada.

Finalizada la celebración del Año Internacional de los Voluntarios, quienes constituyeron el Comité de Celebración AIV-Perú, acordaron conformar el Centro Nacional del Voluntariado CENAVOL – Perú, el primer centro de este tipo en el país, fijándose los siguientes objetivos:

- Promover la integración del voluntariado nacional.
- Alentar la formación de nuevas organizaciones de voluntarios.
- Contribuir al perfeccionamiento y desarrollo personal y profesional de los voluntarios del país.
- Estimular el intercambio de experiencias nacionales e internacionales.
- Sensibilizar a la sociedad y al estado acerca de los valores del voluntariado.
- Impactar en los espacios de decisión de gobierno a fin de que se establezcan políticas públicas que permitan una mejor calidad de vida en la población, sobre todo la más pobre.

Inicialmente, en el año 2002, fueron 16 los miembros fundadores de CENAVOL, en la actualidad se encuentran registradas más de sesenta organizaciones, dos de las cuales son redes de carácter regional, convirtiéndose así, en la primera experiencia exitosa de integración del voluntariado nacional.

CENAVOL es reconocido como interlocutor y referente válido sobre el tema ante el Estado y la sociedad en general, tanto a nivel nacional como internacional, ha formado parte de la Comisión Multisectorial encargada de elaborar la propuesta de Reglamento de la Ley General de los Voluntarios y su posterior modificación, habiendo recibido además del estado peruano, en representación de los voluntarios del país, la Condecoración “Orden al Mérito por Servicios Prestados” en el Grado de Gran Oficial.

Por su parte, el Estado recogiendo las aspiraciones de los voluntarios, y las expresas recomendaciones que al respecto hacía las Naciones Unidas, además de desarrollar acciones de reconocimiento al voluntariado nacional, aprueba la Ley General del Voluntariado, estableciendo que es el Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social – MIMDES, el ente rector en el tema y reconociendo derechos y responsabilidades de los voluntarios, voluntariados y del propio Estado.

Algunos artículos de esta ley han sido modificados en el ánimo de encargarle al Estado, un rol más promotor que fiscalizador.

La Ley General del Voluntariado crea además, la Comisión Nacional de Voluntariado (CONVOL), con los siguientes objetivos:

- Promover la ampliación de la cobertura del voluntariado a nivel nacional.
- Contribuir con la mejora de la calidad de los servicios voluntarios en todas sus modalidades.
- Incentivar y difundir la solidaridad y la responsabilidad social entre la población del país.
- Contribuir con el fomento de la vocación de servicio social de la ciudadanía.
- Contribuir con la unificación de los esfuerzos de las organizaciones de voluntarios, evitando que las acciones desplegadas se dispersen.

Cabe destacar, que CENAVOL es miembro de la CONVOL en representación de la sociedad civil, lo que es un reconocimiento a su trayectoria de promoción del voluntariado y en particular a la práctica de esfuerzos concertados con diferentes actores sociales, en particular, con el Estado.

Voluntariado en cifras

La Universidad del Pacífico a través de su Centro de Investigación (CIUP), ha realizado una serie de estudios sobre voluntariado en el Perú. Uno de ellos, correspondiente al primer semestre del año 2001, mostró que el 34% de la población mayor de 18 años realizó trabajo voluntario el año anterior, y que el 43% de estas personas eran miembros de dichas organizaciones y no solo colaboradores/as esporádicos, dedicando anualmente una media de 195 horas.

Según la metodología de Portocarrero y Millán, autores de dicha investigación, la mínima valoración del trabajo voluntario en las principales ciudades del país asciende a US \$ 323.5 millones y equivale al 0.6% del PBI del año 2000. Estas cifras refuerzan la afirmación del nivel de contribución de los esfuerzos voluntarios al desarrollo de nuestras comunidades.

Por otro lado, en estos últimos años venimos observando un incremento de los programas de voluntariado universitario, como parte de las acciones de proyección social o de responsabilidad social de las universidades, así como ONGs que convocan a jóvenes universitarios sobre todo durante sus periodos vacacionales, de igual forma desde la empresa privada vienen incrementándose los programas de voluntariado corporativo, como consecuencia de la creciente incorporación del concepto de responsabilidad social empresarial que viene adoptándose en el país.

De igual manera, desde el Estado, se vienen impulsando programas de voluntariado juvenil, en apoyo a programas de los diferentes sectores, así como desde los gobiernos locales.

Este impulso que viene cobrando el voluntariado sería una valiosa contribución al fortalecimiento de la democracia en el país, si incorporara el componente organizativo, es decir, si contribuyera a la formación de nuevas asociaciones de voluntariado.

Percepciones del voluntariado

Podemos distinguir dos grandes enfoques frente al voluntariado, por un lado, aquel que responde prioritariamente a un sentimiento humanitario, de solidaridad, de compartir

el dolor o la necesidad del otro, a partir de lo cual colabora en la búsqueda de atención y solución a dicha situación, sin profundizar mayormente en las causas de esta situación.

Este enfoque es un aporte y esfuerzo valiosísimo, sin el cual seguramente no se podrían enfrentar con posibilidades de éxito muchas situaciones extremas.

Por otro lado, tenemos el enfoque del voluntariado como un ejercicio de ciudadanía, como una manera de participar en la búsqueda del bien común, que aúna al sentimiento solidario y humanitario, el compromiso por el reconocimiento de las causas de dicha situación y la superación de las mismas.

Más que “ayudar” a atender un problema, pretende influir en los espacios de decisión de gobierno, a través del diálogo, la concertación y los esfuerzos en coalición para superar dicha situación.

Sobre el voluntariado

El voluntariado obedece en primer término a sentimientos superiores de solidaridad y entrega, así como a un sentido de responsabilidad social y de deseo de participar activamente en el mejoramiento de las condiciones de vida de la comunidad.

El voluntariado no reemplaza, ni debe reemplazar puestos remunerados, tampoco libera al Estado de su responsabilidad de búsqueda del bienestar comunitario, su tarea fundamental es el fortalecimiento de una determinada acción o servicio para la comunidad.

Busca la realización personal, a través de la acción en servicios, sin más aspiración que la mejor condición de vida para su entorno, no por esto renunciando al reconocimiento moral, social o afectivo, o a la retribución de gastos de movilidad, refrigerio, capacitación o suma simbólica de compensación económica, que el desempeño de su tarea voluntaria requiera.

Plan Nacional de Voluntariado

La CONVOL, en el marco de sus funciones y responsabilidades viene impulsando la elaboración del Plan Nacional de Voluntariado, para lo que en el mes de noviembre del año 2009, convocó a un Foro Nacional, que permitió compartir enfoques y experiencias, desde el estado y la sociedad civil, entre cuyas principales conclusiones, podemos destacar:

- El ánimo de participación conjunta de sectores del Estado, sociedad civil y empresa privada.
- La coincidencia de las experiencias presentadas en la valoración de la persona humana y la búsqueda de su bienestar como parte del desarrollo.
- La valoración del rol de los voluntarios, y el compromiso pendiente de la cuantificación económica de este aporte.
- El reconocimiento de la necesidad de sistematizar las experiencias y la identificación y réplica de buenas prácticas.
- La valoración del voluntariado como oportunidad para la promoción de la inclusión y participación social de todas las personas, de todas las edades.

- El reconocimiento del voluntariado como una valiosa forma de educación no escolarizada, que puede y debe ser promovida desde la escuela, para la formación en valores y ciudadanía.
- “Las presentaciones efectuadas ratifican el ánimo de la CONVOL de elaborar el Plan Nacional de Voluntariado 2009 – 2015 de manera participativa y democrática, pues generará tareas y responsabilidades conjuntas”.

Y es precisamente este último señalamiento el que debemos destacar, pues efectivamente, la decisión de convocar a la participación de diferentes actores sociales para la elaboración conjunta del Plan Nacional de Voluntariado, permitirá este sea expresión de quienes hacen voluntariado, lo promueven, respaldan o facilitan, y por qué no, incluyendo además, a quienes reciben el apoyo del voluntariado.

A continuación una relación de sectores considerados o que debiera considerar la CONVOL en su convocatoria a estos talleres participativos de elaboración del Plan Nacional de Voluntariado:

- Adulto Mayor
- Discapacidad e inclusión
- Educación, escolar
- Emergencias
- Empresa privada
- Gobierno central: educación, salud, medio ambiente, trabajo, etc.
- Gobiernos locales y regionales
- Iglesias
- Juventud
- Medio Ambiente
- Niñez /Adolescencia
- Organizaciones comunitarias
- Promoción del desarrollo
- Salud
- Superación de la pobreza
- Universitaria

Formación en valores y ciudadanía desde la escuela

La proximidad de la elaboración del Plan Nacional de Voluntariado, nos permite la oportunidad de reconocer al voluntariado como una forma de educación en valores y ciudadanía, que se da en el marco del principio educativo de la educación permanente.

CENAVOL, el año 2007, convocó a la II Conferencia Nacional de Voluntariado y V Encuentro Nacional de Voluntarios: “Voluntariado Juvenil y Universitario para el desarrollo y la participación ciudadana” que permitió una Declaración Conjunta de los participantes que señalaba entre otros aspectos, la necesidad de establecer una política educativa y de promoción del voluntariado en este ámbito, de igual manera hacía referencia a la necesidad de generar conocimiento sobre el tema, alentando la investigación por parte de diferentes actores sociales

En esta Conferencia participaron como expositores invitados representantes de Faca Parte de Brasil y del Centro de Aprendizaje y Servicio Social CLAYSS de Argentina, quienes expusieron sus valiosas experiencias en el tema, evidenciando la posibilidad de incluir en la currícula educativa de la escuela, al voluntariado y/o al aprendizaje servicio, coincidiendo ambas en la oportunidad de involucrar a los estudiantes en acciones de promoción y desarrollo comunitario.

Por otro lado, la currícula de la Educación Básica en nuestro país, alienta el aprendizaje vivencial, el involucramiento con la comunidad de la que la escuela forma parte, promueve una educación que contribuya a formar una sociedad democrática, equitativa, inclusiva, reconoce además determinado número de horas de “libre disponibilidad” precisamente para el acercamiento a la realidad de la que forma parte y a su intervención en ella, para modificarla en aquello que sea necesario modificar.

Y es aquí donde consideramos cobra mayor valor la decisión de la CONVOL de utilizar una metodología participativa para la elaboración del Plan Nacional de Voluntariado, que permita que desde el Sector Educación y la comunidad educativa en general, la sociedad toda, se opine al respecto, se presenten las experiencias de voluntariado que diversas escuelas vienen desarrollando, así como desde las universidades y las comunidades locales, donde los niños, niñas y jóvenes se hacen presente para poner su energía y dotes, por el bienestar de la comunidad.

Finalmente, consideramos, que estas propuestas deben apuntar a promover la formación de asociaciones de voluntariado, organizaciones autónomas que sean expresión de la propia comunidad, independientemente de la edad y del ámbito de su intervención, pues es así como sobre todo los más desfavorecidos del sistema podrán hacer oír su voz y avanzar en la búsqueda de la superación de la inequidad que lamentablemente caracteriza a nuestro continente.

Referencias Bibliográficas

- Bravo C., Oscar (2005). Panorama del voluntariado en el Perú. Summa de Voluntades. Revista del voluntariado social desde Andalucía Nº 5. Junta de Andalucía.
- Centro Nacional de Voluntariado (2007). Memoria 2006 - 2007. Lima: Cenavol.
- García O., (2004). La pasión de seguir. Voluntariado transformador; sin excusas, sin fronteras...Buenos Aires. Seguir creciendo.
- Gonçalves K., (2006). Voluntariado Educativo. Una tecnología social. Sao Paulo. Faça Parte.
- Ley General del Voluntariado, Perú 2007.
- Ministerio de Educación, Perú, (2009). Currícula Educativa.
- Portocarrero, F. y otros, (2002). Más allá del individualismo: el tercer sector en el Perú. Lima. Tarea.
- Kliksberg B. (2004) Más ética, más desarrollo. Buenos Aires. Temas.
- Sen A., Kliksberg B. (2007). Primero la gente. Barcelona. Deusto.

UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE SERVICIO Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS. EN URUGUAY (MONTEVIDEO-FLORIDA)

Ana María Scala Eduán (*)

Resumen

La problemática social y cultural que conlleva índices de violencia, pobreza y marginalidad crecientes, que afecta particularmente a nuestros jóvenes, entraña un importante deterioro de los hábitos y valores, que en ocasiones llevan a conductas de grave riesgo social.

El Chajá, con un perfil marcadamente educativo, de ingerencia en el ámbito rural, preocupado por esta problemática, ha querido también ocuparse de ella, intentando un abordaje con metodologías de corte pedagógico-educativa, que permitieran atender en parte, esta realidad.

Desde el conocimiento e impregnación iniciales de los aportes recibidos desde el APS, hemos transitado a propuestas y proyectos alternativos que nos ha permitido aplicarla actualmente en otra modalidad: APS y Resolución de conflictos.

El abordaje teórico- práctico propuesto es conciliar y hacer confluir la Pedagogía de la Solidaridad, del Perdón, con la praxis de una convivencia social que tienda al entendi-

(*) *Licenciada. Profesora de Historia. Postgrados, especialización en Gestión de Centros Educativos. Master, Educación en Valores en Iberoamérica (Universad de Barcelona). Ha sido Orientadora Pedagógica, Directora de Liceos, Tutora de Proyectos, docente en UNIVERSIDAD CATÓLICA (UCUDAL) y UNIVERSIDAD DE LA EMPRESA (UDE). Actualmente es Inspectora de Institutos y Liceos de ANEP.*

miento y a la paz entre los actores sociales, a la vez que se realiza un aprendizaje y vivencia de valores a través de propuestas curriculares significativas para la comunidad de jóvenes mediante el Programa de Conflicto y Reconciliación, en procesos de integración social y violencia.

En el marco del Programa de “Pedagogía Solidaria y Resolución de Conflictos”, hemos profundizado la línea educativa de Convivencia democrática y participativa, con proyectos acotados a comunidades juveniles de algunos barrios del departamento de Florida como el que presentaremos, “Proyecto de Convivencia Juvenil” de “El Chajá”, en comunidades de Florida.

Palabras claves: jóvenes, El Chajá, Florida, convivencia, solidaridad

1. introducción

El Centro de Formación Rural “El Chajá” de Uruguay, es un ámbito no gubernamental en el cual se promueve la formación profesional en programas de competencias de actividades productivas para el medio rural y zonas periféricas urbanas, así como de formación de formadores y facilitadores sociales.

Nuestra Asociación ha implementado diversos proyectos tendientes a lograr desde lo instrumental, la formación de formadores, a través de diversas modalidades de formación (cursos, talleres de capacitación) especialmente durante el último quinquenio.

Desde el conocimiento e impregnación iniciales de los aportes recibidos desde el APS, que nos ha permitido un gran enriquecimiento, hemos transitado por propuestas y proyectos alternativos con componentes de una y otra “filosofía”, lo cual nos ha permitido aplicarla en otra modalidad: APS y Resolución de conflictos.

Actualmente, como en el resto del mundo y de América Latina, el Uruguay, no escapa a la acuciante problemática social y cultural que abarca índices de violencia, pobreza y marginalidad crecientes. Estos problemas afectan particularmente a nuestros jóvenes, entrañan un importante deterioro de los hábitos y una pérdida de valores, que en ocasiones llevan a conductas de grave riesgo social con un menoscabo de sus proyectos de vida, poniendo en verdadero peligro, tanto la propia, como la de sus semejantes.

Con un perfil marcadamente educativo, de presencia sistemática en el ámbito rural, El Chajá, preocupado por esta problemática, ha querido también ocuparse de ella, intentando un abordaje con metodologías de corte pedagógico-educativa, que permitan atender en alguna medida, esta realidad acuciante a un sector de jóvenes que lo necesitan. Nuestra organización, representa un ámbito independiente de la promoción de la identidad cultural rural del Uruguay, favoreciendo la recreación de actividades, la docencia y la investigación.

Por ello ha desarrollado propuestas que emanan de proyectos aplicables a determinados núcleos poblacionales, especialmente rurales y semiurbanos en uno de los departamentos del país, Florida, a unos 100 Km. de la capital. En el marco del Programa de “Pedagogía Solidaria y Resolución de Conflictos”, hemos profundizado la línea educativa de Convivencia

democrática y participativa, con proyectos acotados a comunidades juveniles de algunos barrios del departamento de Florida como el "Proyecto de Convivencia Juvenil".

2. Marco teórico

Nuestro proyecto actual se fundamenta en una línea pedagógica y de Educación en Valores que se sustenta en el Aprendizaje Servicio, así como en las Escuelas de Perdón y Reconciliación (con la metodología de ES.PE.RE contextualizada a nuestra realidad).

El abordaje teórico-práctico propuesto es la conciliación y la confluencia de la Pedagogía de la Solidaridad, de la Ternura, del Perdón, con la praxis de una convivencia social armónica, que tienda al entendimiento y a la paz entre los actores sociales, mientras y a la vez, se realiza un aprendizaje y vivencia de valores a través de propuestas curriculares significativas para la comunidad de jóvenes en la cual se aplica cada proyecto.

Sustenta nuestra experiencia desde lo teórico, la pedagogía constructivista que implica a un sujeto partícipe y en proceso de liberación permanente, quien aprende siempre y se resitúa en cada contexto vivencial y experiencial.

Asimismo marcos teóricos como el de Ausubel, Vigotsky, Freire y Rebellato nos facilitan el encuadre para tender a la formación de una persona participativa, solidaria, política y sujeto de su propio desarrollo. En esta concepción, el docente posibilita el desenvolvimiento de las potencialidades ilimitadas de los jóvenes, por lo que se posiciona en la idea de que todos somos educables y libres de optar.

Para Pablo Freire, quien afirma que "los hombres se educan, entre sí, mediatizados por el mundo"¹, el docente representaría ese guía que orienta el aprendizaje, quien permite a sus alumnos, reflexionar y criticar la realidad para modificarla.

En este proceso de aprendizaje la figura del guía o tutor docente-educador les permite a estos jóvenes progresar en el trayecto de su propio descubrimiento hacia una autonomía que los empuje a una vida más libre e independiente de las limitadas condicionantes sociales y económicas en las que se hallan inmersos.

La participación apunta a "la toma de conciencia de la situación o problemática existente"² por lo que los individuos asumen un rol activo, de protagonistas ciudadanos y autónomos para aproximarse a la solución de sus problemáticas. Coincidimos en que "una concepción integral de la participación debe contener al menos tres de los sentidos principales que connota el término: formar parte, tener parte y tomar parte"³.

Estas concepciones que compartimos, consideran que la educación es un proceso de construcción que tiende a formar al hombre-sujeto de derecho, constructor de su propia

1 Freire, P (1992). *La educación como práctica de libertad*.

2 Sánchez Vidal (1990). En: Luque Domínguez, P. (1995) *Espacios educativos. Sobre la participación y transformación social*.

3 Rebellato, J.L, Giménez, L (1997). *Ética de la autonomía. Desde la práctica de la Psicología con las Comunidades*.

historia, y no objeto, en un proceso continuo, a lo largo de toda la vida. Es decir que “no basta con repetir información, conocimiento de otros, sino que el sujeto debe apropiarse de ese conocimiento, hacerlo suyo, significarlo desde su historia construyéndose así autor de su pensar”⁴.

Pablo Freire, expresa al respecto que: “La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de coraje. No puede temer el debate, el análisis de la realidad; no puede huir a la discusión creadora, bajo pena de ser una farsa”⁵. De este modo, el acto de educar no tendría que implicar una imposición del educador hacia el educando. Este proceso implica una interacción continua entre educador y educando, que conlleva al diálogo permanente, como herramienta y valor, que favorece el debate y la formación como ciudadanos involucrados en todo lo que nos rodea.

Es así que nuestra propuesta desde el ámbito de la educación no formal, plantea brindar las herramientas necesarias para que dichos jóvenes puedan aprender libremente, haciendo, a la vez que sirviendo a sus semejantes, a fin de lograr un aprendizaje significativo, para sí mismos y para los demás, siendo multiplicadores e interlocutores válidos en sus propias comunidades y en otras.

Desde la realidad y desde el contexto correspondiente, nuestro país presenta desafíos que hacen imperiosas las propuestas de intervención tanto desde la educación formal como desde la informal, considerando que históricamente la educación laica, gratuita y obligatoria reproducía también el deterioro de la estructura social ante la falta de políticas redistributivas que atendiera a los hogares menos favorecidos. A partir del 2005 con la llegada del nuevo gobierno, se instaura un debate educativo con vistas a una nueva Ley de Educación, actualmente en inminente proceso de aplicación. Pero a pesar de todos los esfuerzos, las oportunidades educativas siguen estando mal distribuidas “El logro educativo es desigual: una de cada cinco personas (21,7%) de entre 25 y 29 años, tiene primaria completa como máximo nivel alcanzado (...) el 16% de la población de 25 años o más, ha alcanzado estudios terciarios”⁶.

Donde ha habido menos progreso, es respecto al abatimiento de la deserción en el pasaje de primaria a enseñanza media (secundaria y escuelas técnicas), donde casi un 12% del alumnado no continúa estudiando, y casi un 30% de los que pasan a secundaria no completan el segundo ciclo de enseñanza media (bachillerato). Algunas de las consecuencias para el futuro de los alumnos que este hecho conlleva, se reflejan en las menores oportunidades que estos jóvenes tendrán al momento de incorporarse al mercado de trabajo, pues se los considera menor calificados, lo que significa inferiores ingresos y una disminución de la capacidad emancipadora en su proyecto de vida.

Es significativo también que la reciente publicación de la Encuesta Nacional de Ado-

4 *Martínez, E, Rama Montaldo, B. et al. (2005) La integración en la escuela: desafíos e Interrogantes Investigación, comunicación y procesos de aprendizaje.*

5 *Ob. Cit. Freire, P.*

6 *Marrero, A; Toledo, A (2006) A diez años de la reforma educativa uruguaya. Una mirada desde la perspectiva de los docentes.*

lescencia y Juventud del año 2008⁷, revelara que el 26,8% de jóvenes entre 15 y 19 años no asiste a ningún centro educativo, lo cual aumenta a un 60,3% entre los 20 y 24 años.

3. detalle de la experiencia

Nuestro centro principal, llamado El Tornero, sede de formación, se localiza en el Departamento de Florida, en la región centro del país, a 145 Km. de Montevideo y a 50 Km. de la ciudad de Florida-capital, en la ruta 6 Km. 123, en plena zona ganadera, con serios problemas demográficos y de desarrollo productivo.

Nuestra asociación lleva adelante, en esta zona, entre otros, dos programas que se vinculan a esta experiencia: de Pedagogía Solidaria para organizaciones y centros educativos que trabajen con jóvenes y Programa de Conflicto y Reconciliación en procesos de integración social y violencia.

La experiencia se encuadra en el Programa de Pedagogía Solidaria para jóvenes en organizaciones y centros educativos, va dirigido a organizaciones sociales y agentes educadores que trabajan con jóvenes y niños en condiciones adversas, localizados en tres lugares: Florida, barrios de Montevideo y de Las Piedras (Dpto. de Canelones).

En el mes de junio de 2008, se inician las primeras fases de sensibilización y diagnóstico de situación. Posteriormente se inician acciones de formación y acompañamiento de proyectos en las cuales se aplica la metodología con un grupo de voluntarios de El Chajá. En la sede del centro, se realizan actividades de capacitación e integración con grupos de 40 personas de unas 15 organizaciones que intervienen en la temática en las zonas de referencia.

El Programa de Conflicto y Reconciliación en procesos de integración social y violencia se encuentra en las primeras etapas de su implementación, originándose en el año 2008. Su objetivo primordial es generar espacios de integración social en los sectores de la sociedad civil donde existan problemáticas importantes concernientes a conflictos, violencia doméstica, juvenil, analfabetismo, privación de libertad, entre otros.

Para su desarrollo se ha realizado una alianza estratégica con otras organizaciones nacionales, que nos permitirán intervenir en otros departamentos (además de Florida, Durazno y Montevideo). Actualmente existen dos nodos de trabajo: uno en Florida y otro en Montevideo, habiendo logrado interactuar con organizaciones públicas y de la sociedad civil interesadas en la temática.

La Fundación para la Reconciliación de Colombia con la orientación del Soc. Pdre Leonel Narváez en los módulos del PERDÓN y de la RECONCILIACIÓN, realiza la transferencia y orientaciones metodológicas pertinentes, a nuestra organización. Se han definido trabajos de intervención en varios puntos: Ciudad de Florida, Barrio Burastero, con jóvenes que ni estudian ni trabajan; Sarandí Grande (Depto de Florida), con el Hogar Diurno del INAU (Instituto del Niño y del Adolescente del Uruguay), con el grupo de jóvenes del Rotary Club para la estimulación temprana; en el Centro El Tornero, de El Chajá, interior de Florida, con las Escuelas Rurales (Primaria) cercanas al mismo; Barrio Casavalle de Montevideo y de Las

7 Fuente: Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud del año 2008.

Piedras, donde existen acciones preparatorias para implementar el proyecto.

Este programa en ejecución ha formado a varios profesionales y animadores sociales tanto en lo que denominamos la Pedagogía Solidaria a través del apoyo y asesorías permanentes de CLAYSS como en lo que es Resolución de Conflictos, por medio de las ES.PE.RE. para aplicar dichas pedagogías y metodologías, contextualizadas a nuestra realidad.

Se ha concretado en la experiencia cuya población objetivo son grupos de Jóvenes del Barrio Burastero de la ciudad de Florida. Las acciones emprendidas han sido acompañadas por la Parroquia San Miguel de dicho barrio, con dos responsables, representantes de la misma, una religiosa y un laico, que son de la zona y coordinadores de los jóvenes, colaboradores con nuestra Asociación, pero no pertenecientes a ella.

Se trata en su mayoría de menores de edad, que ni estudian, ni trabajan. En la misma zona hay un Club Juvenil, pero, no son aceptados. Por lo tanto, con la Parroquia y el apoyo de El Chajá se ha realizado un trabajo de integración y contención social permanente.

Con El Chajá estos jóvenes comienzan un Proyecto de Huertas Familiares, en el cual se aplicó la metodología de Aprendizaje - Servicio Solidario con integrantes adultos de nuestra Asociación y los miembros más jóvenes, animadores juveniles, de ésta.

El proceso se vio alterado ante la ausencia obligada de su guía natural que era la Hna Religiosa, se continuó hasta que los jóvenes que habían iniciado huertas en su domicilio fueron desalojados, debiendo abandonar la huerta. Si bien durante la aplicación del proyecto se dieron algunas dificultades (uno de los principales apoyos, responsables, se retiró al exterior, lo cual hizo que por un año se tuvieran que sortear obstáculos importantes), no obstante, se siguió adelante.

En el 2009, se trata de recomenzar y continuar con la propuesta, para lo cual se realiza una Jornada de Pedagogía del Cuidado con un experto en Juegos Cooperativos y de Convivencia. Participa un docente, maestro, colaborativamente, una estudiante de psicología, un animador, generando un buen grupo de apoyo.

Como dificultad se plantea la intermitencia de los recursos asignados por medio de un convenio con la casa de las religiosas, hermanas de la Congregación de la Parroquia que definitivamente cerró y se fueron. Dos de sus integrantes siguen yendo con frecuencia a Florida para trabajar con nosotros pero se ha perdido la sede donde se desarrollaban las principales actividades con los chicos.

Nuestra propuesta de seguimiento es crear con los jóvenes un grupo con alternativas diversas, donde se hagan dinámicas de convivencia, resolución de conflictos y puedan así entrar en un Proyecto Solidario con la Huerta Comunitaria y la Elaboración de Bloques para construir sus propias viviendas. Se plantea el que aprendan a convivir y resolver conflictos para poder a la vez ir avanzando en su proyecto solidario. La propuesta es combinar la Pedagogía del Cuidado con la Pedagogía Solidaria y la Resolución de conflictos.

4. Conclusiones

Por la alta viabilidad e impacto que este Proyecto está demostrando, nuestra organización se plantea su aplicación, continuación y extensión para los próximos años en una búsqueda incesante de respuestas para lograr la mejora en las condiciones de vida de nuestros jóvenes.

El espacio de aprendizaje y recreación que se les brinda a estos jóvenes que no lo tienen naturalmente, o les ha sido vedado, apoyándolos de forma gratuita y desinteresadamente, ha beneficiado su autoestima y ha cundido como ejemplo hacia actores de la comunidad floridense que han deseado ayudar en esta obra.

Referencias bibliográficas

- Freire, P (1992). La educación como práctica de libertad. México, Siglo veintiuno editores.
- Martínez, E, Rama Montaldo, B. et al. (2005). La integración en la escuela: desafíos e interrogantes. Investigación, comunicación y procesos de aprendizaje. Montevideo, Instituto Interamericano del niño, la niña y adolescente. Organización de los Estados Americanos.
- Junta Nacional de Drogas, Presidencia de la República, Montevideo, Uruguay, (2009). Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud del año 2008.
- Marrero, A; Toledo, A (2006). A diez años de la reforma educativa uruguaya. Una mirada desde la perspectiva de los docentes (CEPAL-PNUD, 2001:47). Universidad de la República, Uruguay.
- Rebellato, J.L. (2000). Ética de la Liberación. Textos inéditos in memoriam. M.F.A.L. (Multiversidad Franciscana de América Latina). 65. Montevideo Nordan-Comunidad.
- Rebellato, J.L, Giménez, L (1997). Ética de la autonomía. Desde la práctica de la Psicología con las Comunidades. 128. Montevideo, Roca Viva – Laquinta S.R.L.
- Sánchez Vidal (1990). En: Luque Domínguez, P. (1995). Espacios educativos. Sobre la participación y Transformación social. Barcelona, EUB.



Reconstrucción de los ornamentos, tocados, emblemas y atuendos que integraban los bienes del Señor dispuestos también como ajuar funerario.

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

ESTUDIOS SOBRE LA NUEVA LEY DE SERVICIO COMUNITARIO DEL ESTUDIANTE DE EDUCACIÓN SUPERIOR. CREANDO ESPACIOS PARA LA PARTICIPACIÓN.

AAVV, (2006): Estudios sobre la nueva Ley de Servicio Comunitario del estudiante de educación superior. Creando espacios para la participación, Caracas, Ediciones Paredes.

Diversos profesionales integrantes de la nueva asociación civil PorPaz con la colaboración de prestigiosas instituciones y profesionales de reconocida trayectoria, se han congregado para presentar esta obra que reúne diversos estudios sobre la Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior y cuyo propósito es promover la difusión de la Ley e incentivar la participación.

Como se presenta en el prólogo, el libro se divide en tres partes. Los primeros cuatro artículos se encuentran relacionados con los derechos humanos, la responsabilidad social y la ética. Esto es así pues se considera que la sensibilización e identificación con estas tres áreas son fundamentales para lograr el pasaje de la Ley como mero mandato legal destinado a los estudiantes hacia un proceso de transformación en el que el saber empírico de las comunidades se reúna con el compromiso y la internalización en los educandos de los valores fundamentales.

Los siguientes siete capítulos presentan una introducción a la Ley, con consideraciones generales sobre la misma: reflexiones sobre la “letra chiquita de la Ley”, un artículo sobre antecedentes de la aplicación del aprendizaje servicio como herramienta pedagógica, un examen sobre el aprendizaje servicio que comprende tanto aspectos conceptuales como operativos, la materia atinente a recursos, alianzas y los consejos Locales de Planificación Pública y, finalmente, un artículo sobre los retos de la Ley.

En la última parte, se presentan tres artículos relacionados con el concurso universitario “Promoviendo Líderes Socialmente Responsables” organizado en Venezuela por Rotary y Venamcham.

Es interesante destacar que a lo largo del libro se percibe la gran oportunidad que representa esta Ley, marcando el inicio de nuevos tiempos con la formación de profesionales idóneos tanto en el área del conocimiento como de los valores. Pero además, se plantea con claridad el reto que constituye. En este sentido se señala que, para lograr su efectiva vigencia, será necesario que las autoridades de las instituciones de educación superior, así como su personal docente, asuman un auténtico compromiso.

En resumen, el libro se constituye en un aporte importante pues introduce al lector en un ágil recorrido donde encuentra elementos valiosos que le permiten analizar y evaluar seriamente los retos que se presentan para la plena vigencia de la Ley en Venezuela.

Alicia Tallone

APRENDIZAJE-SERVICIO (APS) EDUCACIÓN Y COMPROMISO CÍVICO

PUIG, Josep M. (coord.) Batlle, Roser; Bosch, Carme; De la Cerda, Marible; Climent, Teresa; Guijón, Mónica; Graell, Mariona; Martín, Xus; Muñoz, Álex; Palos, José; Rubio, Laura; Trilla, Jaume (2009): *Aprendizaje servicio (ApS)*. Educación y compromiso cívico, (Crítica y fundamentos, 26), Barcelona, Graó, 168 pp.

Desde su fundación, el Centro Promotor del aprendizaje-servicio de Cataluña viene ofreciendo valiosos aportes a la reflexión iberoamericana sobre aprendizaje-servicio. La obra que ahora comentamos reúne las voces de varios miembros de ese centro en una suerte de obra coral, en la que más allá de los matices y riquezas individuales se percibe el peso de una reflexión y una experiencia compartidas durante el año en que todos los autores se reunieron periódicamente para debatir y acordar la estructura y contenidos de este libro.

Encontramos así aportes de prestigiosos catedráticos de la Universidad de Barcelona, como Josep Puig, Xus Martínez, José Palos, Jaume Trilla, Laura Rubio, Maribel de la Cerda y Mónica Guijón, junto con la de especialistas en políticas educativas del gobierno catalán como Carme Bosch, y líderes sociales de probada trayectoria en el campo de la educación formal y no formal, como Teresa Climent, Roser Batlle y Álex Muñoz.

El libro aborda la pedagogía del aprendizaje-servicio desde lo conceptual y desde las prácticas, focalizando en las que tienen lugar en escuelas o centros educativos y en ámbitos de la educación no formal y las organizaciones juveniles.

La obra se inicia con un prólogo de Josep Puig Rovira, una pequeña obra maestra en la que ofrece a especialistas y legos ocho excelentes razones para ocuparse del aprendizaje-servicio.

El primer capítulo, *Aprendizaje servicio: ejemplos y definiciones*, escrito por un grupo de autores de la Universidad de Barcelona, aborda el concepto de aprendizaje-servicio desde el relato de seis experiencias desarrolladas en Cataluña, y a través de la comparación de varias definiciones de aprendizaje-servicio acuñadas en Estados Unidos, España y América Latina. En el segundo capítulo, Jaume Trilla recorre la pedagogía contemporánea para señalar puntos en común con la propuesta del aprendizaje-servicio. En *Aprendizaje servicio y necesidades sociales*, Mónica Guijón analiza la mirada con que la escuela puede abordar las necesidades sociales. El cuarto capítulo, de Roser Batlle, se centra en *El servicio en el aprendizaje servicio*, y ofrece valiosos aportes para superar un servicio asistencialista, que resonarán particularmente cercanos a los lectores latinoamericanos. Laura Rubio se centra en el aspecto del aprendizaje en el aprendizaje servicio, y despliega la complejidad de aprendizajes y competencias involucrados en esta particular manera de aprender. El sexto capítulo, de Xus Martín, analiza al aprendizaje-servicio como pedagogía, y ofrece un recorrido metodológico para las actividades. En el capítulo séptimo, *Partenariado y redes para el aprendizaje servicio*, Josep M. Puig, Carme Bosch y Teresa Climent plantean los diversos modelos de relación posibles entre escuela y comunidad, y abordan la compleja cuestión de la construcción de redes en torno a las experiencias de aprendizaje-servicio. Por último, José Palos se pregunta *¿Por qué hacer actividades de aprendizaje servicio?*, y despliega algunas de las principales razones educativas y sociales que lo vuelven recomendable.

Si bien la obra parte de una experiencia europea en muchos aspectos intransferible a la realidad latinoamericana, la preocupación por la formación para la ciudadanía que atraviesa toda la obra la vuelve particularmente relevante para nuestro continente. En definitiva, una obra sumamente recomendable tanto para quienes se inician en la temática del aprendizaje-servicio como para los especialistas.

María Nieves Tapia

PATRIMONIO, ESCUELA Y COMUNIDAD

González, Alba (2009): *Patrimonio, Escuela y Comunidad*, Buenos Aires, Editorial Lugar.

Se trata del último libro de la profesora Alba González, quien investiga aprendizaje-servicio desde hace años y es frecuente colaboradora de CLAYSS.

En el mismo, aborda el tema de la cultura y el patrimonio histórico en relación con proyectos de aprendizaje-servicio. Para ello establece un diálogo entre los conceptos teóricos (patrimonio histórico, museos, ciencias sociales, comunidad) y la experiencia práctica de varias instituciones educativas. Entre las escuelas analizadas, cabe mencionar a la escuela “Corbeta Uruguay” de General Las Heras y la EGB 9 de Berisso, (ambas de la provincia de Buenos Aires), el Colegio William Morris de Dolavon (Provincia de Chubut), la escuela Hipólito Vieytes de Pueblo Liebig, (Colón, provincia de Entre Ríos) y el colegio Martín Miguel de Guemes de Miguel Cané (provincia de La Pampa).

La profesora González se hace una serie de preguntas teóricas antes de abordar estas prácticas. Entre ellas, analiza la idea de comunidad, la nueva museología y las perspectivas actuales de patrimonio histórico. Luego establece comparaciones entre las distintas modalidades de aprendizaje-servicio que sostienen las experiencias mencionadas y su impacto en los procesos educativos de cada una de las instituciones.

Se convierte, de este modo, en un eficaz instrumento de reflexión y análisis para docentes, directivos y jóvenes interesados en esta estrategia pedagógica.

Daniel Giorgetti

APRENDIZAJE Y SERVICIO SOLIDARIO EN EL SISTEMA EDUCATIVO Y LAS ORGANIZACIONES JUVENILES

TAPIA, María Nieves (2006): *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*, Buenos Aires, Ciudad Nueva, 254 pp.

Reseñar este libro de la Prof. María Nieves Tapia supone el desafío de sintetizar uno de los aportes más significativos que se ha realizado a la pedagogía del aprendizaje-servicio desde América Latina.

La autora es una de las referentes principales en la temática, dada su vasta experiencia en la investigación, promoción y difusión del aprendizaje-servicio, tanto desde la función pública como desde CLAYSS, organización que fundó y dirige desde 2003.

A lo largo de los seis capítulos que comprende la obra, el lector puede realizar un repaso de los principales lineamientos teóricos que sustentan esta pedagogía, conocer los orígenes y desarrollos contemporáneos en la región, como así también incorporar elementos imprescindibles para la puesta en marcha y desarrollo de un proyecto de aprendizaje-servicio, desde una escuela, una institución de educación superior o una organización juvenil.

Los tres primeros capítulos del libro permiten identificar los fundamentos teóricos y las principales definiciones del aprendizaje-servicio, conocer los antecedentes y comienzos de las prácticas en la región; como así también adentrarse en las características que adquieren los tres rasgos fundamentales del aprendizaje-servicio.

El capítulo cuarto merece un párrafo aparte porque resume las contribuciones principales para resolver dos de los objetivos primordiales que tiene la obra. Por un lado, responder a las críticas y objeciones más frecuentes que recibimos quienes trabajamos en la promoción del aprendizaje-servicio, tanto de parte de autoridades educativas, como de los docentes, padres y muchas veces de los propios destinatarios del servicio. Por el otro, hacer una detallada revisión de las evidencias de impacto positivo de las prácticas de aprendizaje-servicio en la calidad educativa y en la vida social. Ambos objetivos se ven cumplidos con creces cuando repasamos una a una las distintas “respuestas” que la autora brinda a cada una de las resistencias que suelen aparecer, y cuando revisamos la abundante cantidad de estudios y experiencias que nos muestran los impactos de estas prácticas en los desempeños académicos de los estudiantes como así también en la calidad de vida de los destinatarios.

Los dos últimos capítulos muestran, con claridad y detalle, cómo han comenzado y se han desplegado algunos proyectos de excelente calidad en los distintos niveles educativos y en organizaciones de la sociedad civil. Sumado a esto, brindan al lector una guía práctica para el “paso a paso” que requiere el desarrollo de una práctica de aprendizaje-servicio. Las herramientas indicativas, resumidas en lo que la autora denomina un “itinerario” común, muestran las etapas, pasos y procesos que directivos, educadores y líderes comunitarios necesitan transitar para poner en práctica la teoría revisada.

Por último la autora nos brinda una significativa cantidad de reseñas bibliográficas de sumo interés para que el lector complemente la lectura y pueda profundizar en las distintas miradas que, desde los cinco continentes, se brindan a la temática.

En un momento de expansión del movimiento de promoción y difusión del aprendizaje-servicio en América Latina -tanto por el número de prácticas, como por la cantidad de países que lo incorporan en el plano de las políticas públicas- esta obra es un sustento clave para entender el progresivo crecimiento de esta propuesta en la región.

Enrique M. Ochoa



Vista Nocturna del Museo Tumbas Reales Lambayeque - Perú, que alberga los restos del Señor de Sipán y otros descubrimientos.

USS



UNIVERSIDAD
SEÑOR DE SIPÁN