



Proyecto APRENDIENDO JUNTOS

Una experiencia
de aprendizaje-servicio

Centro de Voluntariado del Uruguay (CVU)



APRENDIENDO
JUNTOS

Libro 1

Aprendizaje-servicio
Conceptos
y fundamentos

Aprendizaje-servicio:
conceptos y fundamentos

Aprender Juntos

Libro 1

©ICD,2003

Instituto de Comunicación y Desarrollo

Avda. 18 de Julio 1431 of. 601
Montevideo
Uruguay
Tel. 901 1646
Fax 902 4423

icd@adinet.com.uy
www.icd.org.uy

Serie Aprendizaje-servicio

Redacción: *Libro 1 y Libro 2:* Silvia Píriz, *Libro 3:* Anabel Cruz

Diseño Gráfico: Diego Tocco

Impreso en **Degrade SRL.**

Impreso en Uruguay

Depósito Legal:

Todos los derechos reservados

Índice

Introducción	7
El aprendizaje-servicio: ¿de qué se trata?	9
¿Por qué aprendizaje-servicio hoy?	14
Los sujetos del aprendizaje-servicio	18
La propuesta metodológica: los supuestos didácticos	22
Las bases pedagógicas del aprendizaje-servicio	26
El aprendizaje-servicio y el currículo escolar	29
El aprendizaje-servicio y la sociedad actual	35

Introducción

El material que aquí se presenta responde a una demanda del proyecto **APRENDIENDO JUNTOS**: una experiencia de aprendizaje-servicio, para atender el objetivo de brindar apoyo a las instituciones educativas -y a los docentes en particular- en su labor práctica.

El proyecto es una iniciativa del **Centro de Voluntariado del Uruguay (CVU)** que cuenta para su desarrollo en varias escuelas de Montevideo y del interior del país con la adhesión de la **Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)** y sus autoridades. Cuenta también con el apoyo técnico del **Instituto de Comunicación y Desarrollo (ICD)** y con el soporte financiero de la **Fundación W.K.Kellogg**.

Este libro forma parte de una serie de tres en la que se brindan elementos sustanciales para conocer y comprender la propuesta del aprendizaje-servicio, abarcando los siguientes temas:

Libro 1: Conceptos y fundamentos

Libro 2: Algunos antecedentes en Uruguay

Libro 3: El diseño de proyectos

Los tres libros constituyen un aporte que pretende ser un disparador para la reflexión y articulación de ésta y otras propuestas, que estando ya incorporadas al quehacer cotidiano educativo, pueden ser complementarias.

Un material audiovisual que ilustra la puesta en práctica del proyecto y algunas particularidades esenciales de la planificación y el desarrollo de experiencias de aprendizaje-servicio, complementa esta serie.

El Instituto de Comunicación y Desarrollo (ICD), en su función de apoyo técnico del proyecto **APRENDIENDO JUNTOS** ha diseñado y elaborado este conjunto de materiales impresos y audiovisuales, a los que se sumarán nuevas herramientas que documentarán los avances de la ejecución del proyecto.

El aprendizaje-servicio: ¿de qué se trata?

El aprendizaje-servicio surge en la primera mitad del siglo XX pero no se sistematiza sino entrada ya la década del 70 y del 80 cuando recobra fuerza en la enseñanza universitaria especialmente en países como España, Alemania y Estados Unidos. Luego, en países de América Latina, las experiencias de aprendizaje-servicio se han extendido a niveles pre-universitarios y secundarios. Chile y Argentina lo han hecho en la enseñanza secundaria pero existen experiencias en Argentina que partiendo de la enseñanza universitaria involucran a todos los niveles escolares ¹. Costa Rica sin embargo, lo ha incorporado en la enseñanza universitaria.

Sin lugar a dudas, los diferentes niveles escolares imprimirán sus particulares características a la incorporación de esta propuesta. Sin detenernos ahora en sus diferencias, intentaremos acercarnos a su conceptualización en términos generales, apoyándonos en varios especialistas e instituciones que la abordan.

Alice Halsted lo concibe como “...la metodología de enseñanza aprendizaje a través de la cual los jóvenes desarrollan habilidades a través del servicio a sus comunidades. Un buen programa de aprendizaje-servicio le permite a los jóvenes realizar tareas importantes y de responsabilidad en sus comunidades y escuelas; la juventud asume roles significativos y desafiantes en una variedad de lugares, tales como guarderías, museos, actividades extraescolares, proyectos ecológicos, bibliotecas o centros de jubilados. Las actividades en estos lugares pueden incluir lectura a niños, supervisión de niños en edad escolar en lugares de recreación, prestar servicios dando ayuda en tareas escolares, como guías en museos, limpiando y embelleciendo vecindarios o grabando historias orales con los ancianos”.²

Por su parte, **Jeremy Rifkin**, aunque sin definirlo propiamente, opina al respecto: “El aprendizaje-servicio es un antídoto esencial para el mundo crecientemente aislado de la realidad virtual y simulada que los niños experimentan en la clase y en sus hogares, frente al televisor o a su computadora. Darles a los jóvenes una oportunidad para una participación más profunda en la comunidad los ayuda a desarrollar el sentido de la responsabilidad y solvencia personal, alienta la autoestima y el liderazgo, y sobre todo, permite que crezcan y florezcan el sentido de creatividad, iniciativa y empatía”.³

Ambos autores brindan junto en sus opiniones, una descripción bastante acabada de la propuesta de aprendizaje-servicio. Sin embargo, podríamos intentar profundizar su conceptualización.

La profesora argentina **María Nieves Tapia**, en este sentido, acuerda con **Halsted** en que se trata de una metodología: *“podría definirse como una metodología de enseñanza y aprendizaje mediante la cual los jóvenes desarrollan sus conocimientos y competencias a través de una práctica de servicio a la comunidad”*.⁴

Aunque referido a la experiencia a nivel terciario, el concepto propuesto por la **Universidad de Colorado**, expresa otros aspectos de su esencia: *“Se trata de una forma de educación en base a la experiencia que apunta al mejoramiento y enriquecimiento del aprendizaje del alumno de los contenidos curriculares. Cuando se lo compara con otras formas de aprendizaje basados en la experiencia (...), es similar en que se centra en el alumno, se apoya en el hacer y es directamente articulable al currículum. La diferencia y la característica que distinguen al aprendizaje-servicio es su énfasis recíproco y balanceado en el aprendizaje de los alumnos y en la respuesta a asuntos comunitarios que estarían, de otra forma, desconectados”*.⁵

Así, la misma Universidad entiende que *“el aprendizaje-servicio es el proceso de involucramiento de los alumnos en actividades de servicio comunitario combinado con estrategias que permiten, a partir de la experiencia, su desarrollo personal y académico”*.

María Nieves Tapia propone en esta misma línea que: *“El aprendizaje-servicio podría considerarse como la intersección entre dos tipos de experiencia. Una, específicamente académica, es la de los estudios o trabajos de campo que muchas escuelas han realizado y realizan, con el objetivo de que los alumnos apliquen metodologías de investigación y tomen contacto con la realidad en función de un aprendizaje disciplinar determinado. Por otra parte, también se desarrollan actividades solidarias”*.⁶

Teniendo en cuenta los objetivos y el carácter de la educación apoyada en esta propuesta, sostiene al respecto: *“En definitiva, podríamos definir al aprendizaje-servicio como un proyecto educativo solidario protagonizado por los estudiantes, que tiene como objetivo no sólo atender una necesidad de los destinatarios de la actividad, sino orientado explícita y planificadamente a mejorar la calidad de los aprendizajes escolares”*.⁷

Así planteado y tal como su propia denominación lo indica, se visualizan dos líneas de actuación educativa: una que apunta al logro de aprendizajes y otra a concretar un servicio a la comunidad.

La característica fundamental es que estas dos líneas no son independientes o paralelas; podría decirse que se articulan casi naturalmente. Pero, ¿por qué casi naturalmente? Para responder a esto, pasaremos a exponer previamente algunos aspectos que se refieren a cada una de las vertientes o líneas de acción educativa: el aprendizaje y el servicio.

Aprendizaje: ¿quiénes aprenden, qué y cómo?

Las conceptualizaciones expuestas arriba indican claramente que son los estudiantes de los diferentes niveles escolares quienes aprenden.

Los contenidos del aprendizaje son los propios contenidos curriculares, en tanto las diferentes áreas del conocimiento, los procedimientos de cada disciplina, las habilidades y destrezas, los valores, las reglas, las capacidades, se involucran integralmente cuando se trata de actuar en el mundo real y en particular, atendiendo a una necesidad sentida por los estudiantes y la comunidad.

Los contenidos abarcan diversas áreas del conocimiento, pero interesa ahora resaltar los de naturaleza axiológica que fomenta la propuesta de proyectos de aprendizaje-servicio: solidaridad, tolerancia, respeto, confianza en el otro, empatía, son algunos de los valores que están implícitos en estas prácticas educativo-sociales.

La demanda hacia docentes e instituciones escolares se centra en que se visualice previamente, con precisión, cuáles serán los aprendizajes involucrados.

Los contenidos curriculares todos son las herramientas con las que cuentan los estudiantes para, al apropiarse o desarrollar los conocimientos particulares, llevar a cabo acciones que permitan transformar una realidad particular de la comunidad.

“Aprender en terreno -como propone el Programa de **Liceo para Todos** de Chile- sintetiza el sentido de esta innovación: verificar y aplicar lo que se aprende en

el liceo colocándolo al servicio de una necesidad real de la comunidad local y reconocer el espacio comunitario como un laboratorio de experiencias de aprendizaje auténtico y significativo”.⁸

Servicio: ¿a quién, cómo y por qué?

Los destinatarios de esta línea de acción, son todos aquellos que componen una comunidad y, la superación de sus problemas sociales, son el objetivo del servicio.

Las condiciones de vida de las comunidades, especialmente las actuales, demandan en muchas ocasiones respuestas y atenciones desde diversos ámbitos. El servicio que implica esta propuesta apunta a ser un tipo de respuesta por la cual se brinda a la comunidad la posibilidad de resolver una problemática real, haciendo partícipes de la misma a sus actores a la vez que se constituye en taller de trabajo para que los estudiantes apliquen y profundicen en situaciones concretas los aprendizajes adquiridos.

Sin embargo, este servicio, en tanto parte de una propuesta metodológica de enseñanza, está en función del proyecto pedagógico y sus objetivos y contenidos.

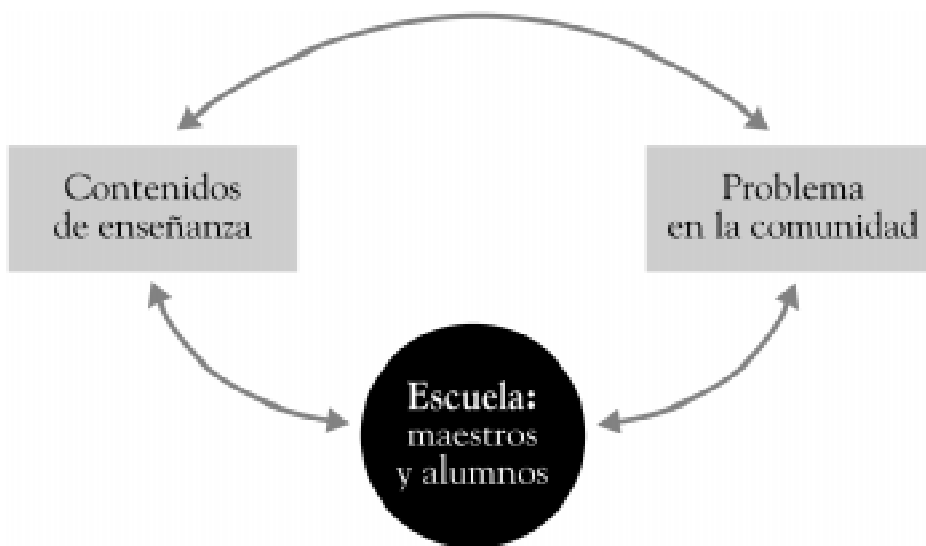
De este modo -teniendo en cuenta la variedad y complejidad de las problemáticas que una comunidad presenta- se hará necesario priorizar por un lado, las necesidades que efectivamente puedan ser atendidas,

canalizando aquellas que no se puede abordar hacia otras entidades y organizaciones y por otro, los conocimientos y aprendizajes que componen el proyecto pedagógico.

Articulación aprendizaje/servicio

Retomando entonces la idea de articulación entre las dos vertientes del aprendizaje-servicio, podemos afirmar ahora que necesariamente en el desarrollo del servicio se interpelean ciertos conocimientos para resolver problemáticas concretas y reales, muy sentidas por los estudiantes y la comunidad y que se constituyen, en consecuencia, en objeto de enseñanza. La articulación de estas dos líneas de acción educativa es casi natural en tanto no se da por si sola, requiere necesariamente de la mediación de la

enseñanza. Y no existe enseñanza ni articulación real sin la planificación didáctica. Se trata de que los estudiantes cuenten con las herramientas que demanda el obstáculo o problema a resolver por lo que la articulación deberá ser planificada.



¿Por qué aprendizaje-servicio hoy?

América Latina hoy: emergencia de aportes desde la educación

A principios de los 70 se instaló en Uruguay una crisis que inició procesos de características similares a las que presentan otros en la región y a nivel mundial: se rompió con el modelo “keynesiano” del Estado Benefactor y surgió un período caracterizado por el fin del pleno empleo, la inflación, el descenso de tasas de crecimiento y de inversiones, los problemas en las balanzas de pagos, la ineficacia de las políticas económicas para afrontar el desempleo. A partir de los 80, predominan entonces las propuestas que demandan el repliegue del Estado interventor y que se pondrán claramente en práctica en esa década.

Este proceso ha tenido consecuencias sociales significativas debido especialmente a la desarticulación de políticas y derechos sociales, al aceleramiento de la destrucción de la sociedad integrada e igualitaria y la profundización de la segmentación social.

Según **José Rivero**: *“Una crítica de economistas, empresarios e iglesias a las políticas neoliberales aplicadas en los últimos 12 años es que han incrementado, aún en el mundo desarrollado, la desigualdad social y el desempleo”*. Y anota -citando a **Pío Rodríguez**- algunas consecuencias: *“El hecho es tan importante que hoy la pérdida del empleo, que cada vez conduce más al desempleo crónico, se traduce en una pérdida profunda de identidad personal, esto es, en una pérdida de la existencia social de la persona, en la exclusión”*.⁹

De esta forma, en los últimos años comienza a dividirse o clasificarse a la población según su relación con el entramado social y se identifica a los incluidos, vulnerables y excluidos. Esta clasificación conforma el discurso de los diagnósticos y políticas económicas y sociales de nuestro tiempo. Se cuenta así entre los excluidos, a la población en situación de pobreza estructural, histórica y también aquellos “nuevos pobres”. En situación de vulnerabilidad se encontrarían, para **Alberto Munijin**¹⁰, aquellos sectores pobres que buscan alternativas de inclusión y sectores medios empobrecidos que han ido perdiendo canales de inclusión; población que aún contando con empleo, se mueve en los servicios semicualificados y mercado informal.

Por último, en situación de inclusión social se puede contar a aquellos sectores de la población que se mueven en el mercado formal, ubicados en los sectores altos y medio-alto, reciben ingresos medios y altos, tienen fuertes lazos sociales y acceso a servicios básicos, sobre todo a educación y salud.

Ante esta situación, el debate sobre la potencialidad de la educación para enfrentar estas problemáticas y abordar una solución al desempleo, la pobreza y la exclusión, se ha profundizado. Algunas de las interrogantes respecto a este aspecto pueden resumirse básicamente en tres: ¿puede la educación, por sí sola, abordar esta tarea?; ¿le corresponde a la educación asumirla?; ¿es posible que una política y estrategia educativa supere, por sí sola, la pobreza y la falta de equidad?

Mientras se asigna a la educación gran relevancia como mecanismo de inclusión social y de fortalecimiento democrático, la escuela -o si se quiere, el sistema educativo formal-, sin embargo, no logra responder por sí solo a las problemáticas de desintegración social. Y, al tiempo que se procesa el repliegue del Estado en funciones directamente relacionadas con las condiciones de igualdad social, la escuela muchas veces busca apoyarse y articular su labor educativa con otros actores, espacios educativos y agentes sociales, especialmente del llamado “tercer sector” que adquieren, en este sentido, un rol cada vez más protagónico persiguiendo el objetivo de dar su aporte para frenar el proceso de exclusión y trabajar por la inclusión.

Estos espacios educativos y sociales que se desarrollan en los ámbitos comunitarios, se corresponden con aquellos inscritos en el sistema de educación no-formal y con la atención primaria a la salud, la promoción del empleo y de capacidades laborales, entre otros. Atienden acuciantes realidades de exclusión y se conforman en un entramado de instituciones: merenderos, clubes de niños, guarderías sociales, instituciones que trabajan con niños y adolescentes en situación de calle, instituciones que atienden a jóvenes con cuadros de adicción, madres adolescentes, instituciones y hogares religiosos para niños y ancianos, policlínicas, entre otros, que en muchos casos y cada vez con más frecuencia establecen un vínculo con las instancias gubernamentales y el sistema formal de educación.

La escuela en la comunidad

Tradicionalmente, la escuela ha establecido vínculos con la comunidad de la que es parte. Estos vínculos se explican parcialmente, en el concepto clásico de educación que el sociólogo francés **Emile Durkheim** ha aportado y que ha dado sentido a la educación moderna en tanto supone la transmisión de la cultura que realiza la generación adulta a la nueva generación. Dicho en palabras de su autor: *“Para que haya educación es necesario que estén en presencia una generación de adultos y una generación de jóvenes, y una acción ejercida por los primeros sobre los segundos”* ¹¹ .

Los sistemas educativos modernos se han organizado basados en la creencia en esta posibilidad de transmisión absoluta de la cultura. Y los vínculos que se establecieron en este marco, implicaron de alguna manera, unidireccionalidad de la acción educativa hacia la comunidad.

Las experiencias que han relacionado a la escuela con su comunidad, han caído muchas veces en acciones paternalistas, basados en esta concepción y en la creencia de la omnipotencia del sistema y de la educación en sí para atender y responder a problemáticas de la comunidad.

Con la mejor de las intenciones, muchas acciones protagonizadas por la escuela hacia la comunidad han resultado una respuesta espontánea y, aunque solidaria ante un problema acuciante, generalmente es una respuesta puntual y a veces demasiado voluntarista y por lo tanto incapaz de dar solución al problema más allá de lo momentáneo. Experiencias de estas características, con frecuencia atienden a las consecuencias y efectos de algún problema pero no cuentan con las herramientas necesarias para resolver el problema en realidad.

Sin embargo, la escuela uruguaya cuenta con grandes excepciones a esta regla. La vinculación que la escuela rural planteaba con la comunidad, especialmente las experiencias sistematizadas por el maestro **Jesualdo Sosa** son un ejemplo notable de escuela abierta. Lamentablemente, muchas circunstancias vinculadas a la interrupción de la vida democrática en el país hicieron que estas líneas de trabajo pedagógico fueran truncadas y aunque la restitución de la democracia intentó retomarlas, no se ha logrado en su totalidad.

Actualmente, el fenómeno de la exclusión social cuestiona como dijimos, por un lado la idea de homogeneización cultural y social a través de la educación: sin

mirar muy lejos, en Uruguay cada vez son más los niños que no tienen lugar en la escuela y los adolescentes que no acceden a la enseñanza media. Por otro, también cuestiona la idea de la potencialidad de la educación para resolver por sí misma problemas sociales más profundos.

Esta constatación ha permitido que en las últimas décadas surgieran concepciones que intentan mostrar que la escuela no es el único espacio educativo con que cuentan las comunidades y que éstas en sí mismas son un “espacio” educativo.

El nuevo rol de la escuela y el aprendizaje-servicio

La escuela, en tanto parte de la comunidad, deberá atender a los cambios y las nuevas condiciones que hacen a la comunidad y deberá responder reformulando su papel en ella, abriendo sus puertas para incorporar en sus aulas con más frecuencia los contextos de la vida cotidiana de la comunidad. **Tharp y Gallimore** sostienen en este sentido que “*las escuelas tienen mucho que aprender de la pedagogía informal de la vida cotidiana*”.¹² para lo que deberán superar la visión de vinculación unidireccional, para abrirse a la comunidad. No sólo permitir a la comunidad “entrar” en sus proyectos pedagógicos sino especialmente, interactuar con ella y sus organizaciones de modo que sus proyectos pedagógicos las incluyan.

En este sentido parece clave entender la propuesta que trae el aprendizaje-servicio, no como una “alternativa”, sino mejor aún, concibiéndola como un instrumento que permita formas más democráticas de educación y que abarquen al conjunto de los ciudadanos de una comunidad.

Los proyectos de aprendizaje-servicio, viabilizan mayores posibilidades a la escuela para reformular su vínculo con la comunidad.

Los sujetos del aprendizaje-servicio

Como ha sido afirmado ya, en el aprendizaje-servicio están involucrados muchos actores. Es importante tener presente quienes de todos ellos tienen un papel protagónico y activo; quienes tienen participación y quienes tienen un papel de conducción.

Hagamos un repaso de todos ellos, analizando el involucramiento comprometido por cada uno. Para ello, utilizaremos una primera división: los actores de la escuela y los actores de la comunidad, a los efectos de visualizarlos en sus espacios más cercanos y familiares.

La escuela

En torno a la escuela se conforma una “comunidad educativa” que aunque no se trata de una “institución” formalizada tiene, como toda comunidad, una existencia real percibida por todos. Generalmente cuenta entre sus miembros a los alumnos, maestros, autoridades escolares (directores, inspectores), padres, psicólogos, trabajadores sociales, médicos. También, se incluyen a las Comisiones de Fomento de las escuelas, constituidas en su mayoría por vecinos, comerciantes de la zona, profesionales, padres, abuelos que se vinculan y comprometen con la educación y aportan de una u otra forma a la labor y actividades escolares. La comunidad educativa expresa opiniones, realiza acciones, participa en el hecho educativo.

En el aprendizaje-servicio la comunidad educativa en su conjunto está necesariamente involucrada, pero la participación activa de algunos de sus miembros es insustituible. Veamos quienes y por qué.

Los alumnos

Es hacia quienes está dirigida la intencionalidad educativa del aprendizaje-servicio.

Tal como las definiciones del aprendizaje-servicio lo indican, el proceso que los alumnos realizan tiene implicancias directas e intencionadas de incorporación y profundización de conocimientos y desarrollo de competencias y valores. La carac-

terística distintiva es que esta incorporación se lleva adelante activamente, a través de la aplicación de conocimientos ya adquiridos, en la búsqueda de solución a problemáticas sentidas por la comunidad y abandonando la adquisición pasiva y a veces exageradamente encerrada en las fronteras escolares del aula.

De esta forma, los alumnos son quienes protagonizan en primer lugar, todo el proceso de cualquier proyecto de aprendizaje-servicio.

Los docentes

Una vez más, teniendo en mente la intencionalidad educativa del aprendizaje-servicio, a los docentes les toca el papel de conductores del proceso: para que los objetivos educativos se cumplan efectivamente, el aprendizaje-servicio y los proyectos diseñados en este sentido deberán estar perfectamente articulados con los contenidos curriculares y esta tarea de articulación sólo puede ser llevada a cabo por los docentes.

Son quienes están formados, además, para conducir la enseñanza: el aprendizaje-servicio permite la profundización de conocimientos previamente adquiridos pero también demanda la elaboración de estrategias de enseñanza de contenidos nuevos.

Autoridades escolares

El aprendizaje-servicio sólo puede obtener positivos resultados si se lo concibe en el marco de objetivos educativos e institucionales mayores y globales. Si, por el contrario, se lo asume en forma aislada, corre el riesgo de perder su fundamento.

Los directores y también inspectores o supervisores son quienes están a cargo de la conducción del equipo docente y de la proyección de la labor escolar. A la vez, cuentan con las herramientas para involucrar a otros miembros de la comunidad educativa y para manejar recursos y tiempos institucionales. Por esto, son quienes pueden apoyar a la sistematización de las propuestas de aprendizaje-servicio y también a dotarle de solidez pedagógica al incorporarla al proyecto institucional.

El compromiso del “directivo” como lo proponen materiales del Ministerio de Educación argentino, es imprescindible, “*ya que es el responsable de moldear la cultura institucional*”.¹³ **Andrew Furco**, por su parte, agrega: “*Los programas de aprendizaje-servicio más exitosos son aquellos en los que los directores hacen del aprendizaje-servicio una parte de la vida cotidiana en la cultura escolar*”.¹⁴

Los padres, las madres, la Comisión de Fomento

El rol que cumplen estos actores, es muy importante. Las escuelas y los maestros tienen claridad respecto a la necesidad del involucramiento de los padres, en particular en el proceso de aprendizaje y socialización que desarrollan sus hijos, y cuentan además con una larga trayectoria y experiencia en la promoción de estos vínculos.

Los padres y las madres dan apoyo y confianza a sus hijos, acompañan su educación y las tareas de la escuela y pueden ser el nexo con otros actores de la comunidad.

La **Comisión de Fomento**, por su parte, tiene vínculos directos con la escuela, apoya sus actividades y por lo general ayuda a que las condiciones educativas sean las adecuadas. Pero sus miembros son parte además de la comunidad más amplia. Son los comerciantes y profesionales del barrio o de la localidad, son abuelos, son empresarios, son vecinos y son en definitiva, quienes estructuran el cuerpo social en el que se entronca la escuela.

De esta forma, los padres, las madres y la Comisión de Fomento, pueden tener un doble papel: por un lado, en el apoyo específico a las propuestas de aprendizaje-servicio que la escuela aborde y, por otro, en el nexo entre la escuela y otras organizaciones sociales que pueden participar en las intervenciones comunitarias concretas para atender a problemáticas sentidas por todos.

La comunidad: organizaciones, grupos, individuos

La comunidad puede ser entendida como el conjunto de individuos y grupos que comparten una misma localidad o un barrio y que tienen en común un espacio, recursos, reglas y valores de relacionamiento además de una cultura que imprime organización y sentido compartidos.

El espacio comunitario, de las relaciones “cara a cara”, la familia, el barrio, la barra de la esquina, la escuela, es un espacio básico desde el cual toma forma lo cotidiano.¹⁵ Sin embargo, a partir de la revolución científico-técnica, este espacio está atravesado por el impacto que ésta supone y la expansión que ha desarrollado de los medios de comunicación y de circulación de informaciones, por lo que la noción de territorio en la que se basa debe incluir otros espacios a los que se accede mediáticamente. Esta realidad responde a lo que algunos autores entienden como un proceso de desterritorialización en la constitución de las identidades sociales, proceso que marca el entrecruzamiento entre lo local y lo global en la realidad de la vida cotidiana.

El aprendizaje-servicio supone que la intervención educativa vinculada a las comunidades no ignore esta realidad y sus límites pero también las posibilidades que plantea a la tarea.

El aprendizaje-servicio se caracteriza por una intervención de la escuela: con y en la comunidad. Son proyectos con la comunidad: la participación de la comunidad en cualquier proyecto de aprendizaje servicio es crucial. Los proyectos para los que la escuela de alguna manera la convoca, apuntan a que tenga un compromiso fuerte con la solución de los problemas que le aquejan.

En este sentido, se entiende a los proyectos del aprendizaje-servicio como lugares de encuentro, es decir ámbitos en los que una comunidad encuentra espacios educativos que quizás fundamentalmente abarcan un grupo de niños, de adolescentes o de jóvenes de la comunidad, pero que necesariamente involucran un espectro más amplio. De esta forma la práctica educativa a través del aprendizaje-servicio puede realizarse plenamente.

Actuando en la comunidad: muchas veces los canales para dar solución a problemáticas sociales acuciantes se encuentran en la propia comunidad. Los apoyos externos a ella, aunque imprescindibles, no resuelven por sí solos los problemas. Muchas veces, resulta en acciones asistencialistas puntuales que traen soluciones parciales y momentáneas a los problemas. Además de buscar el soporte y cooperación de entidades estatales y no estatales supra-comunitarias, es clave identificar los recursos comunitarios propios para luego vincularlos y combinarlos de modo que ambos sean potenciados.



La propuesta metodológica: los supuestos didácticos

Propuesta metodológica

El aprendizaje-servicio se propone como metodología de enseñanza que, a través del diseño de proyectos educativos-sociales, resulta un instrumento que la escuela utiliza para guiar la adquisición y profundización de conocimientos de los estudiantes de diversos niveles escolares de forma activa y, trascendiendo los límites del aula, tiene a la comunidad como escenario y destinatario. Los proyectos son educativos y sociales desde que se diseñan con la doble intencionalidad de cuidar de la comunidad y de enseñar a los estudiantes contenidos curriculares.

El aprendizaje-servicio, es una propuesta metodológica que admite coherencia con los contenidos centrales que se promueven en sus proyectos.

Deseamos hacer énfasis en esto, en tanto no es posible concebir metodología como realidad independiente de los contenidos de enseñanza. Son dos caras de la misma moneda, elementos necesariamente coherentes en el desarrollo de cualquier práctica educativa.

Así, un proyecto de aprendizaje-servicio no podrá abordar el contenido de democracia, si no establece formas de relación educativa en las que la democracia esté presente, como realidad vivida. De la misma forma, no es posible abordar el contenido respeto, si no se promueven formas respetuosas de relacionamiento.

De este modo, un primer elemento para dar forma a esta propuesta metodológica en el marco de un proyecto de aprendizaje-servicio tiene que ver con la existencia de una necesaria coherencia entre método y contenido.

La estructura de los diferentes saberes es distinta. No es lo mismo enseñar matemáticas que enseñar historia. Las propias disciplinas interpeladas para el desarrollo de los proyectos tienen recursos y explicaciones y formas de resolución de problemas diferentes y desarrollos conceptuales específicos y un proyecto que integra saberes de diferentes disciplinas requiere acuerdos y opciones en relación a los aportes y requeri-

mientos particulares de cada una de las disciplinas involucradas de modo de enriquecer y completar las posibilidades de conocimiento y abordaje de la problemática a ser atendida.

Supuestos didácticos

La elección metodológica, al igual que todos los componentes de la práctica educativa, nunca es neutra ni socialmente indiferente. La elección de una u otra forma de conducción y desarrollo de la práctica está en consonancia con la intencionalidad desde la cual se concibe dicha práctica y supone opciones y conceptualizaciones.

De este modo, la propuesta de aprendizaje-servicio, en consonancia con las intencionalidades de su práctica, supone también una cierta noción de enseñanza.

En forma genérica es posible afirmar, tal como **Daniel Feldman** la presenta, que la enseñanza “*incluye como rasgo central el compromiso de dos personas, una que posee algún conocimiento o habilidad y otra que carece de ella, en algún tipo de relación para que el primer sujeto traspase lo que sabe (...) a la persona que no lo sabe. La enseñanza supone, entonces, una situación inicial asimétrica con respecto al conocimiento y el establecimiento de una relación que permita el cambio en esa situación mediante la obtención, por parte de quien no lo tiene, de aquello que no poseía inicialmente*”.¹⁶

En la misma línea de análisis, se entiende que la enseñanza busca promover aprendizajes y no un logro, es decir que su fin es el aprendizaje y no el resultado de éste. Por esto además, cuando se discute el concepto de enseñanza, entonces inevitablemente debe estar en conexión con el de aprendizaje.

En primer término, subyace la noción por la cual el aprendizaje es un fenómeno social esto es, un proceso que se construye con otros en un contexto social y comunitario. Las personas aprenden mejor ayudándose a realizar una tarea.

¿Cuál es el concepto de aprendizaje subyacente en la propuesta de aprendizaje-servicio?

El aprendizaje-servicio requiere del trabajo cooperativo de un equipo de estudiantes y docentes que asume en conjunto la atención de una necesidad de la comunidad.

El conocimiento es así construido por quien aprende y lo hace a partir especialmente de modos de explicación o sistemas de representaciones previos, que el sujeto posee sobre la realidad y que le permiten organizar y comprender la información y el modo de conducir su acción.

Esto quiere decir que el sujeto que aprende no incorpora la información sumándola a la que ya posee. **Philippe Meirieu** sostiene: “*Un sujeto no pasa de este modo de la ignorancia al saber, va de una representación a otra más elaborada que tiene un poder explicativo más amplio y le permite poner en práctica un proyecto más ambicioso, el cual contribuye a estructurarla. Y cada representación es al mismo tiempo un progreso y un obstáculo, cuanto mayor es el obstáculo, más decisivo es el progreso y en consecuencia el sujeto quedará más vinculado a ella*”.¹⁷

Así entendido, es posible afirmar que el aprendizaje-servicio habilita aprendizajes significativos. ¿Por qué? ¿Qué implica que un aprendizaje sea significativo?

Serán significativos entonces aquellos conocimientos que pueden ser interpretados por el alumno de acuerdo a las ideas y nociones previas con que cuenta y que le permiten insertarlos en una trama de sentido.

Muchas veces llamamos aprendizaje o conocimiento significativo a aquel conocimiento que es “interesante” para los alumnos y que es de alguna manera valorado en forma positiva por asociación con la motivación y el interés.

Entendemos que conceptualizarlo así trae implícita una limitación del concepto que no permite trabajar más allá de aquello de lo que “a los alumnos les interesa”, es decir, con lo que ellos -por motivaciones sociales, culturales y afectivas, la mayoría de las veces-, se “enganchan”.

Sin subestimar este tipo de motivación e interés, creemos que lo significativo se apoya muy especialmente en el desarrollo cognitivo de los alumnos. De esta manera y de acuerdo con el concepto de aprendizaje mencionado antes, el sujeto que aprende puede encontrar significación cuando cuenta con esquemas asimilativos y representaciones previas a partir de las cuales puede darle sentido.

Es importante anotar que se trata de conocimientos previos estructurantes y no simplemente información previa. La información como tal, no reúne rigurosamente las condiciones adecuadas y puede llegar a ser irrelevante, según el caso. Por esto,

para atender a este concepto de aprendizaje significativo, la enseñanza deberá utilizar estrategias y materiales que se relacionen con los conocimientos ya adquiridos de forma no arbitraria y sustancial.

También supone que el aprendizaje incluye *cognición* y *metacognición*, porque la sola adquisición de conocimientos no hace que las personas puedan llegar a ser reflexivos y autónomos. La metacognición se refiere a la capacidad que se desarrolla para “aprender a aprender”, para que el sujeto que aprende conduzca su propio aprendizaje en condiciones de mayor autonomía. La aplicación de los conocimientos en el desarrollo de una tarea concreta, la resolución de problemas reales, el tener que aplicar un mismo conocimiento en situaciones diversas, contribuyen al desarrollo autónomo de los estudiantes.

La enseñanza debe apoyarse en las representaciones previas que los alumnos tienen y es aquí donde el aprendizaje-servicio entra en juego. El “hacer” que supone el aprendizaje-servicio brinda posibilidades reales de actuación y de aplicación específica de conocimientos que ya conforman la estructura cognoscitiva de los alumnos y permite a la vez, la aparición del conflicto cognitivo y la re-estructuración necesaria para resolver los obstáculos reales que se presentan en tal aplicación.

Las bases pedagógicas

El aprendizaje-servicio es una propuesta nueva pero también vieja, ¿por qué?

Es vieja, porque se construye sobre principios tradicionales de aprendizaje. La propuesta está basada en tradiciones educativas como el aprendizaje experiencial, o aprendizaje basado en proyectos o métodos de aprendizaje a través de la práctica; tradiciones promovidas por educadores como **John Dewey** y **Celestine Freinet** en las últimas décadas del siglo XIX y primeras del XX

Es nueva, en tanto propone la articulación del servicio comunitario con la currícula escolar. Esta noción se desarrolla mayormente como innovación educativa en la década del 70 en muchos países.

Algunos antecedentes pedagógicos: Dewey, Makarenko y Freinet

Trayendo a la memoria las propuestas de estos grandes educadores, y sin desconocer la complejidad de sus obras y las condiciones particulares en las que fueron desarrolladas, es importante destacar algunos puntos que mantienen en común. Se trata de supuestos que se constituyen en antecedentes pedagógicos muy fuertes de las prácticas educativas actuales y también del aprendizaje-servicio.

A los efectos de este análisis, tomaremos las que guardan mayor relevancia como bases del aprendizaje-servicio. Así encontramos:

- *el educando: sujeto, protagonista activo del aprendizaje*

Es explícito en estas propuestas que éste es el punto de partida fundamental para que se logre el aprendizaje. Sin este prerequisite cualquiera de ellas está destinada a fracasar. Es el sujeto “educando” quien realiza su propio proceso de aprendizaje que -aunque no se trata de un aprendizaje en solitario y siempre está la presencia de algún tipo de guía, de acompañamiento-, se trata de un aprendizaje que el sujeto construye individualmente. En la base de este concepto está además la confianza en el otro, en sus posibilidades de alcanzar el conocimiento buscado.

• *la reflexión*

el conocimiento no existe si no hay reflexión. El espíritu de búsqueda, de indagación es característico del carácter del trabajo de **Makarenko** y las técnicas de **Celestine Freinet**. El educando debe realizar este proceso, pero nuevamente se marca la presencia y necesidad de guía para la reflexión. El papel del educador, del docente, del maestro, no está para nada despreciado en ninguna de las propuestas, muy por el contrario cumple una tarea clave: sin su conducción las posibilidades de problematización de la realidad y de reflexión son muy limitadas.

• *la producción, la creación*

la propuesta involucra de una u otra forma la producción y se apoya en la creación para alcanzar el conocimiento, La práctica está implícita en ella, no es posible creación alguna sin un “hacer”, sin la experiencia, lo que permitiría afirmar que supone buscar la superación de la dicotomía teoría-práctica. Pero a la vez, esta creación está estrechamente vinculada a la reflexión y es ahí, en ese vínculo donde justamente se superan las tentaciones de separación de la teoría y de la práctica.

• *lo colectivo*

la presencia de lo colectivo en la propuesta involucra sin lugar a dudas al educador, pero no se limita a ello y quizás esté más relacionado aún con las posibilidades que brinda el trabajo en equipo, especialmente el trabajo entre pares para el aprendizaje. La reflexión se ve favorecida y también la socialización. El saber trabajar con el otro y aceptar sus opiniones, el poder tomar como válidas sus hipótesis y apoyarse en él es un elemento sustancial en el aprendizaje y refuerza la idea de que ningún aprendizaje -aunque proceso individual- se realiza en solitario. Este supuesto cuenta con fuertes componentes axiológicos: la cooperación y la solidaridad, la participación y la complementariedad.

• *la construcción del conocimiento*

los supuestos anteriores refuerzan este concepto. Así, en tanto tiene lugar la reflexión, el conocimiento no se adquiere por simple transmisión, “llenando” la mente del sujeto que aprende de los nuevos conocimientos. Las propuestas respecto a apoyarse en la experiencia y en la reflexión dan cuenta entonces de que el sujeto construye

conocimiento. En esta construcción juega un papel decisivo el educador, pero sin lugar a dudas los otros sujetos del aprendizaje, los pares, el colectivo.

A este respecto, vale la pena, traer aquí lo que **Ezequiel Ander-Egg** indica respecto al trabajo de taller: *“En el taller forman un “grupo de trabajo” llevando a cabo un proceso de aprendizaje en equipo, ya sea por el trabajo de reflexión como por la acción. De este modo, los saberes, capacidades y habilidades de cada uno son tenidos en cuenta como un elemento fundamental de la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje. El conocimiento de cada uno y de todos confluye en el trabajo colectivo”*.¹⁸

De este modo, tiene relevancia que se proponga que se trata de una construcción guiada del conocimiento: Los estudios sobre el papel del lenguaje y de la interacción social en el desarrollo cognitivo del niño planteados por **León Vygotsky** tienen actualidad en este sentido y refuerzan esta idea.

Jerome Bruner continúa esta línea con su idea de aprender con “andamiajes”, es decir, según palabras de **Niel Mercer** este concepto implica: *“una clase particular de apoyo cognitivo que un adulto puede proporcionar a través del diálogo, de manera que el niño pueda dar sentido más fácilmente a una tarea difícil. (...) “Andamiaje” es un concepto atractivo tanto para la psicología como para la educación porque ofrece una metáfora clara de la implicación activa y sensible de un profesor en el aprendizaje de un estudiante”*.¹⁹

El aprendizaje-servicio y el currículo escolar

Para llevar adelante la tarea educativa se han creado ciertas instituciones escuela, sistema escolar- que seleccionando las porciones de cultura que entiende necesario, crea y propone un currículum escolar, es decir, construye una propuesta de enseñanza explicitando objetivos, fines, contenidos y metodologías conforme a una teoría educativa. Podría decirse que el curriculum es el “instrumento” que materializa la intencionalidad educativa.

A la vez, algunas teorías sostienen la existencia de un currículum no explícito, también nombrado “oculto” o “implícito”. Este concepto ha sido debatido ampliamente en los últimos 15 o 20 años, pero todos los análisis lo entienden “como aquellas normas, creencias y valores no declarados, implantados y transmitidos a los alumnos por medio de reglas subyacentes que estructuran las rutinas y las relaciones sociales en la escuela y en la vida de las aulas”.²⁰ Es decir, referido a aquellos componentes, dimensiones o contenidos de la educación: valores y normas, prácticas de convivencia, etc.

Así entendido, el currículum estructura la práctica educativa y, aceptando la perspectiva del currículum oculto, podríamos suponer entonces que igualmente esta práctica está atravesada por un cierto “currículum implícito”, es decir, atravesada por ciertas “normas, creencias y valores no declarados”

Luego, ¿qué implicancias tienen estos conceptos para la propuesta del aprendizaje-servicio?

Siguiendo con esta línea de análisis, la educación toda, es decir, cualquier proyecto educativo tiene implícitos valores, creencias, mitos, normas que junto con el currículum explícito conforman su hacer. Los proyectos de aprendizaje-servicio, como vimos, facilitan las posibilidades de articulación de la vida cotidiana con contenidos de la propuesta curricular pero a la vez, incorporará implícitamente reglas, normas y valores que pre-existen en la educación y también aquellos de la vida cotidiana comunitaria.

Los proyectos de aprendizaje-servicio permiten desarrollar los programas de estudio de los sectores de aprendizaje que integran el proyecto y realizarse por lo tanto

como una actividad de aprendizaje regular y también, promueven la educación de valores muy necesarios en la vida comunitaria, por ejemplo y muy especialmente, la solidaridad.

En este sentido, la realidad de la sociedad actual demanda que la educación tome a su cargo los valores claves para la formación de sujetos críticos y responsables y siendo así no hace otra cosa que reclamar que aquellos valores implícitos desde siempre en sus currícula y en sus prácticas educativas, sean explicitados.

Los proyectos de aprendizaje-servicio habilitan tal explicitación y permiten fomentar capacidades para el desempeño responsable y la actuación y participación ciudadana.

¿De qué manera pueden éstos ser explicitados y quién se encargaría de hacerlo?

En tanto “conductor” del proceso de aprendizaje, el educador es a quien le toca un rol exclusivo en la construcción de las estrategias de enseñanza, es quien define y despliega ciertas configuraciones didácticas, esto es, al decir de **E. Litwin**, ciertos “modos” particulares para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. A su vez, **Eldestein y Coria**, proponen que se trata de una “construcción metodológica”. Para ellos esta expresión “*implica reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar dicha propuesta de la enseñanza (...) La adopción por el docente de una perspectiva axiológica incide en las formas de vinculación con el conocimiento cuya interiorización se propone y por tanto, tiene también su expresión en la construcción metodológica*”.²¹

El educador no es neutral a la hora de realizar su tarea, “trae” sus propias concepciones, valores, creencias y hábitos. La construcción de estrategias, el trabajo en el aula, estará siempre mediada, “atravesada” por sus propios valores no siempre hechos conscientes en cada persona ni tampoco en el educador. Estos valores también conformarán ese currículum oculto de la educación a menos que exista una reflexión permanente de cada educador sobre su propia práctica.

A la hora de la elaboración de estrategias, debe hacer opciones y privilegiar ciertos conceptos y valores frente a otros. Esta tarea y la permanente reflexión lo ponen en el camino de la explicitación del currículum oculto y la conducción de la necesaria problematización de la realidad.

El educador trabajando a través de propuestas de aprendizaje-servicio, tiene una tarea nada menor que no se limita por tanto, a “aportar elementos cognitivos, procedimientos y técnicas de trabajo”, sino que estará contribuyendo a una formación global de los sujetos, parte de un proyecto educativo mayor.

Así planteada su tarea, el educador es casi el principal “hacedor” del currículum escolar y de la articulación con los proyectos de aprendizaje-servicio y, por lo mismo resulta el “lector” privilegiado del currículum oculto.

En este sentido, interesa analizar tres aspectos fundamentales de una formación semejante que el aprendizaje-servicio viabiliza con especial énfasis. Se trata de: el fortalecimiento de la capacidad de resiliencia, el desarrollo de actitudes pro-sociales y la formación para el ejercicio de una ciudadanía responsable.

Capacidad de resiliencia

El término y concepto resiliencia, tiene su origen en el campo de la psiquiatría y se define como “la capacidad de hacer frente a las dificultades de la vida, a superarlas y a ser transformados positivamente por ellas”.²²

Los especialistas e investigadores en este campo, han encontrado que existen determinados “factores protectores” o “pilares” de la potencialidad de resiliencia de las personas que les permiten capacidad para hacer frente y resolver situaciones límite y otras circunstancias complejas en el transcurso de sus vidas.

Estos factores protectores son:

- **la autoestima,**
- **la capacidad de actuar con independencia e iniciativa personal,**
- **la creatividad, la capacidad de relacionarse positivamente con otros,**
- **la capacidad de introspección,**

- **el sentido del humor y,**
- **el compromiso moral, ético o religioso** ²³

La educación y en especial los proyectos de aprendizaje-servicio tienen particular incidencia en la formación y fortalecimiento de estos “factores protectores”.

Las posibilidades de “hacer” en situaciones reales y de aportar exitosamente para resolver situaciones problemáticas para un colectivo, genera confianza en si mismo y fortalece la autoestima al tiempo que promueve la creatividad para responder y superar dificultades.

La planificación de los proyectos, significa muchas veces la necesidad de la adopción de decisiones estratégicas para la superación de obstáculos, lo que permitiría la iniciativa personal y la independencia.

Asimismo, el trabajo en equipo que supone, promueve la cooperación y la aceptación del otro y de un relacionamiento positivo.

Actitudes prosociales

Se entiende por actitudes o comportamientos prosociales “*aquellos comportamientos que sin la búsqueda de recompensas externas, favorecen a otras personas, grupos o metas sociales y aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva, de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales o sociales consecuentes, salvaguardando la identidad, creatividad e iniciativa de las personas o grupos implicados*”.²⁴

Robert Roche también entiende que los comportamientos prosociales enriquecen y superan las nociones tradicionales del altruismo en la medida que incluyen una dimensión social, tienen carácter de reciprocidad, una motivación centrada en el “otro” y aceptan solamente recompensas internas o morales.

Pero se indica también que muchas veces un comportamiento prosocial puede necesitar un impulso o una iniciación decidida y que en este sentido el altruismo puede resultar una base motivacional adecuada.

María Nieves Tapia citando a **Staub**, subraya la diferencia entre el altruismo y la prosocialidad y afirma que mientras el altruismo “*pone de relieve la intención del “dador” de beneficiar al “receptor”, el énfasis está puesto en las motivaciones y en la actitud de servir, más que en el servicio efectivamente prestado y en la virtud de la persona altruista más que en la relación establecida con la persona beneficiada. La prosocialidad, por el contrario, se define específicamente por la satisfacción efectiva del receptor, así como por la reciprocidad o solidaridad generada*”.²⁵

Estudiando los efectos de los comportamientos prosociales, **Roche Olivar**²⁶ indica que se han encontrado los siguientes:

- **Previene o extingue los antagonismos y violencias**
- **Promueve la reciprocidad positiva y solidaria en las relaciones inter personales**
- **Incrementa la autoestima y la identidad de las personas o grupos**
- **Alimenta la empatía interpersonal y social**
- **Aumenta la flexibilidad y evita el dogmatismo**
- **Estimula las habilidades para la comunicación**
- **Aumenta la sensibilidad respecto a la complejidad del otro**
- **Dota de salud mental a la persona egocéntrica**
- **Estimula la creatividad y la iniciativa**
- **Modera las tendencias y comportamientos dependientes**

La educación aporta a la promoción de actitudes prosociales, especialmente a través de sus prácticas cooperativas. Pero éstas no son suficientes, en tanto una genuina prosocialidad debe generar reciprocidad. Los proyectos de aprendizaje-servicio sin embargo, dan un marco más adecuado y fértil.

Ciudadanía responsable

La necesidad y posibilidades que aportan los proyectos de aprendizaje-servicio para tomar decisiones, asumir responsabilidad ante otros sujetos o grupos de la comunidad, hace a la formación de los ciudadanos.

La realidad de la sociedad actual exige un ciudadano que participe activa, responsable y comprometidamente en decisiones que afectan a toda su comunidad, al

tiempo que cuente con herramientas concretas y apropiadas para intervenir en la realidad. Los proyectos de aprendizaje-servicio, permiten fomentar en los estudiantes este espíritu y una nueva concepción de ciudadanía, en especial, el ejercicio de ésta. También viabiliza las condiciones para que los estudiantes multipliquen el compromiso ciudadano de otros grupos de la comunidad.

El aprendizaje-servicio y la sociedad actual

Lo planteado en este libro respecto a la potencialidad del aprendizaje-servicio para la incorporación de nuevas prácticas en la educación conectadas con la comunidad, se vincula estrechamente con la promoción de la práctica de pluralismo desde una perspectiva que considere al “otro” y combata el individualismo.

Asumir la importancia de lo colectivo es clave para poder hacer algo con el otro. Esta perspectiva tiene su centro de atención en la posibilidad de repensar las formas de relacionamiento que una comunidad se da y las formas de acción que tengan como objetivo proponer vías más democráticas de convivencia.

No se trata, sin embargo, de apostar a una noción idealista por la que la sociedad se transformaría a partir de una propuesta educativa o de la acción de una comunidad particular, pero, trabajar en la línea aquí planteada no es poca cosa en una época en la que el modelo de sociedad hegemónico produce fragmentación y exaltación del individualismo y no genera la capacidad de concebir futuros diferentes al presente.

El aprendizaje-servicio, en tanto trae una propuesta concreta de involucramiento de la comunidad en la actividad educativa, potencializa el rol conductor de la escuela y los educadores.

Por un lado, los procesos educativos que la escuela promueva no estarán limitados al “espacio escolar” sino que en un concepto de escuela abierta, los protagonizarán los niños y los jóvenes y la propia comunidad que hará experiencia junto a ellos.

Por otro, la propia comunidad puede entenderse como un “espacio educativo”, que bajo la conducción de la escuela, conjuga acciones de sus diversos actores para resultar en enriquecimiento y aprendizaje para los niños y jóvenes escolares, a la vez que busca soluciones a los problemas sociales que la aquejan.

Notas al pie

¹ Un ejemplo de ello es la experiencia “*Utilización de estrategias educativas en la gestión de recursos hídricos en áreas rurales*” presentada por la Ing. Agrónoma **Alejandra Herrero** del Departamento de Producción Animal. Área Agrícola de la Facultad de Veterinaria. Universidad de Buenos Aires en las VI Jornadas del CONAPHI, Chile.

² **Halsted, Alice**. “*Educación redefinida: la promesa del aprendizaje-servicio*” en Ministerio de Cultura y Educación, República Argentina. El servicio a la comunidad como aprendizaje escolar. Actas del 1º Seminario Internacional “*Educación y Servicio Comunitario*” Argentina, 2000, p. 23-24.

³ **Rifkin, Jeremy**. *Rethinking the mission of American Education. Preparing the next generation for the Civil Society*. En Education Week, enero 1996, p. 33.

⁴ **Tapia, María Nieves**. “*El valor pedagógico de las experiencias solidarias*” Actas del 3º y 4º Seminario Internacional “*Escuela y Comunidad*” Ministerio de Educación, República Argentina. Programa Nacional Escuela y Comunidad. Argentina, 2001.

⁵ **Colorado State University**. Web: <http://csf.colorado.edu/sl/>

⁶ **Tapia, María Nieves**. “*El valor pedagógico de las experiencias solidarias*” Actas del 3º y 4º Seminario Internacional “*Escuela y Comunidad*” Ministerio de Educación, República Argentina. Programa Nacional Escuela y Comunidad, Argentina, 2001, p. 10-34.

⁷ *Ibidem*

⁸ **Liceo Para Todos**. Gobierno de Chile. Web: www.mineduc.cl/media/lpt

⁹ **Rivero, José**. “*Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de globalización*”. Cap. I *Globalización pobreza y desempleo* Miño y Dávila Editores. Madrid, 1999, p. 36.

¹⁰ **Munijin, Alberto**. Citado por **José Rivero** en “*Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de globalización*”. 1999, p. 64.

¹¹ **Durkheim, Emile**. *Educación y Sociología*. México, Colofón, 1984 (1º edición de 1911)

¹² **Tharp, R. y Gallimore, R.** *Rousing Minds to Life: Teaching, learning and schooling in Social context*. New York Cambridge University Press, 1988.

¹³ Ministerio de Educación. Secretaría de Educación Básica. Programa Nacional Escuela y Comunidad, República Argentina. Módulo 3, p. 5.

- ¹⁴ **Furco, Andrew**, “*El rol docente en el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio*”, videoconferencia en el 3º Seminario Internacional “Educación y servicio comunitario”, Buenos Aires 1999, Ministerio de Educación. Secretaría de Educación Básica. Programa Nacional Escuela y Comunidad, República Argentina. Módulo 3, p. 5.
- ¹⁵ **Heller, Agnes** “*Sociología de la Vida Cotidiana*”. Ed Península. Barcelona, 1997.
- ¹⁶ **Feldman, Daniel** “*Ayudar a enseñar*” Cap. I *Enseñanza y Didáctica*. Editorial Aique, Buenos Aires, 1999, p. 17.
- ¹⁷ **Meirieu, Philippe** “*Aprender, sí. Pero ¿cómo?*” Ediciones Octaedro. Barcelona, 1992. p. 65.
- ¹⁸ **Ander-Egg, Ezequiel**: “*El taller una alternativa de renovación pedagógica*” Cap. 3 *Las Relaciones pedagógicas en el taller*. Editorial Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires, 1991, p. 57.
- ¹⁹ **Mercer, Neil**: “*La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*” Cap. 5 *Una teoría de la práctica*. Editorial Paidós, Barcelona, 1997, p. 86.
- ²⁰ **Giroux, Henry** “*Teoría y Resistencia en Educación*” Siglo Veintiuno Editores, 1992, p.72.
- ²¹ Citado por **Edith Litwin** en “*Las configuraciones didácticas*” Paidós Educador, 1997, p. 66.
- ²² **AAVV Actualizaciones en resiliencia**. Fundación Bernard Van Leer. Ediciones de la Universidad de Lanus, 2000. Citado en Actas del 3º y 4º Seminario “*Escuela y Comunidad*” Ministerio de Educación, Rep. Argentina, 2001.
- ²³ Ministerio de Educación. Secretaría de Educación Básica, “*El valor pedagógico de las experiencias solidarias*” en Actas del 3º y 4º Seminario Internacional “*Escuela y Comunidad*” , República Argentina, 2001, p. 10-34.
- ²⁴ **Roche Olivar, Robert** “*Psicología y Educación para la Prosocialidad*” Ciudad Nueva, Buenos Aires, 1998, p. 16
- ²⁵ **Tapia, María Nieves** “*El valor pedagógico de las experiencias solidarias*”. En Actas del 3º y 4º Seminario Internacional “*Escuela y Comunidad*” Ministerio de Educación, Rep. Argentina, 2001, p. 10-34
- ²⁶ **Roche Olivar, Robert** “*Psicología y Educación para la Prosocialidad*”. Editorial Ciudad Nueva. Buenos Aires, 1998, p.18-19

