

I - Estado de Situación

I. La juventud

Resulta casi un lugar común señalar que en América Latina y el Caribe los jóvenes son protagonistas de algunas de las iniciativas más creativas y eficaces para el mejoramiento de la calidad de vida de sus comunidades y que, sin la participación de jóvenes en comedores comunitarios, centros de apoyo escolar, cooperativas de auto-construcción, iniciativas a favor del medio ambiente, etc., muchas de estas acciones no serían posibles, o no tendrían la misma fuerza.

En las últimas décadas, los jóvenes han tomado la vanguardia en la toma de decisiones en muchas ocasiones, en temas tales como la defensa de derechos humanos y sociales y la toma de conciencia sobre las problemáticas ambientales que afligen al planeta. Convocar al voluntariado juvenil ha permitido, en muchos de nuestros países, emprender campañas de alfabetización, de reforestación, de lucha contra el hambre y otras, que no hubieran sido posibles sin la contribución de los jóvenes.

Sin embargo, se advierte que su protagonismo no aparece en los medios de comunicación ni es siempre reconocido socialmente. Esto lleva a reflexionar sobre una cuestión de visibilidad que afecta a este sector. Las movilizaciones juveniles de los '60 y los '70 que gestaron el paradigma de la juventud como sector social fueron protagonizadas por la generación de la posguerra (los "baby boomers"), la cohorte poblacional más numerosa hasta hoy en la mayor parte del mundo, y probablemente la que gozó de mayor "visibilidad" tanto en los países del Norte como en nuestra región. En Latinoamérica, si bien los jóvenes son más numerosos que nunca, ese peso numérico no siempre encuentra correlato en una "visibilidad" equivalente a la que tuvo la generación de sus padres.

En etapas anteriores, el protagonismo juvenil más visible era el de las juventudes políticas (incluidas las organizaciones guerrilleras), sindicales y estudiantiles. Este tipo de organizaciones generalmente tenían un nivel de exposición pública muy superior al de las organizaciones del voluntariado y a los grupos juveniles de base, y fueron precisamente las más desmovilizadas durante los '90 en la mayor parte de América Latina.

Pero esto no significa que un distanciamiento de los jóvenes de las estructuras políticas tradicionales haya tenido necesariamente un correlato en la menor participación de jóvenes en organizaciones. Por el contrario, algunas encuestas parecen sugerir que la proporción de jóvenes que participaba en la década del '70, si bien más visible y con mayor incidencia política, sería menor a la proporción de jóvenes que participa en organizaciones del voluntariado en la actualidad. En el caso de Argentina, por ejemplo, podemos cotejar datos respecto de los niveles de participación y visibilidad juvenil: en el año 1983, se registraba un 11% de jóvenes participando en organizaciones sociales, políticas y deportivas; para el año 2003, en cambio, se estableció que 23 % de jóvenes trabajan como voluntarios en organizaciones comunitarias.¹

¹ En el primer caso, datos de Instituto Nacional de Estadísticas y Censos - INDEC (Argentina) y Comisión de Pastoral de Juventud; en el segundo caso, encuesta Gallup para el Foro del Sector Social (Argentina)

Estos datos permiten sostener la idea de que lo que ha cambiado es sobre todo la visibilidad y el reconocimiento social hacia los jóvenes que se comprometen con su comunidad. Esta “invisibilidad” puede deberse a cuestiones demográficas, a la desmovilización de las juventudes políticas y sindicales y a la mayor integración entre voluntariado adulto y juvenil

Por otro lado, los medios de comunicación tienden a considerar a los jóvenes casi exclusivamente a partir de ciertos estereotipos negativos que los identifican como un “peligro” para la paz social y a no reconocer formas de participación diferentes o alternativas a las ya citadas.

Otro elemento que corresponde atender es casi una “verdad de Perogrullo”, pero que la experiencia de campo permite percibir como un hecho indiscutible: la juventud es un universo muy vasto y muy complejo.

Puede ser vista como un mercado consumidor al que se presiona, puede ser estudiada como una cultura, una subcultura o una contracultura, o podemos considerarla un estado vital al que se entra y del cual se sale en distintos momentos de la historia personal de cada uno. Otra variable a considerar es el “medio” en el que los jóvenes se desenvuelven: la juventud como etapa es vivenciada, obviamente, de manera distinta en un gran centro urbano que en una pequeña comunidad rural. Tampoco se vive de igual manera contando con recursos económicos que careciendo de ellos, o de acuerdo a la clase social de la que se proviene.

En definitiva, los jóvenes pueden y deben ser vistos simultáneamente desde todos estos puntos de vista, ya que –al igual que los adultos o los niños- son un conjunto de población demasiado heterogéneo y dinámico como para ser abarcado desde una visión unilateral o excesivamente simplificada.

Otra consideración que corresponde hacer es la del contexto histórico de principios de siglo XXI. Con el final de los proyectos políticos de transformación social, surgió un nuevo individualismo que impactó de manera específica en los sectores juveniles. Se instaló un discurso de eficiencia económica y desmovilización política, junto con la mercantilización de la cultura juvenil y la exacerbación del consumo.

El mundo del siglo XXI es un mundo “globalizado”, donde casi no existen problemas que sean exclusivamente locales. La humanidad ha pasado de una etapa en la que existían mundos cerrados e independientes entre sí a otra, en la que los adelantos tecnológicos, la dinámica económica y las comunicaciones han logrado que las situaciones vividas en los puntos más apartados del planeta se afecten mutuamente. Esto favorece que se imponga el estilo de vida de una potencia mundial a través de la televisión, los videos o la música, y que las caídas o ascensos de la Bolsa en Tokio o en Amsterdam, por ejemplo, repercutan en la economía cotidiana del resto del mundo.

¿Significa esto creer que los jóvenes del siglo XXI no aceptan comprometerse en nada, que lo único que les importa es la música y la pareja, que han descreído absolutamente de la política, que ya no les interesan las grandes causas? No. Sin negar el evidente “reflujo hacia lo privado” que caracteriza a enormes sectores de la población juvenil en todo el mundo, es necesario subrayar que la realidad es siempre más compleja que los estereotipos, y que una política tendiente a revertir la desmoralización de los jóvenes debiera antes que nada identificar lo más lúcidamente posible sus características y sus causas. Hoy el compromiso se orienta hacia movilizaciones populares no-violentas y a la integración en sistemas pluripartidistas y multietarios, así como los liderazgos con mayor grado de pragmatismo y capacidad de negociación.



La situación de la juventud en América Latina y el Caribe adoptó algunas características propias. La recuperación de la democracia, que se inició en los años 80 por caminos diversos, no favoreció la equidad y la integración de la sociedad. Los procesos económicos, políticos, sociales y culturales que acompañaron la globalización expusieron a los adolescentes y jóvenes a influencias múltiples, agudizando las diferencias en el acceso a las oportunidades y en las condiciones de vida de los grupos en mejor situación socioeconómica en relación con grupos que se suelen denominar “adolescentes y jóvenes con menos oportunidades”. La juventud se convirtió en un sujeto heterogéneo, expuesto a diversos grados de vulnerabilidad y exclusión, caracterizado por la desocupación, el abandono escolar y la falta de perspectiva de futuro. Esta situación castiga con mayor rigor aún a las adolescentes y a mujeres jóvenes.

La problemática de adolescentes y jóvenes en situación de pobreza adquirió relevancia por razones de ética y justicia, pero también por cuestiones de seguridad: se los comenzó a percibir como un factor de riesgo. Se fue incorporando como un tema de la agenda pública, tanto de gobiernos como de movimientos y organizaciones sociales.

Al mismo tiempo, la construcción de la identidad juvenil, que se volvió más compleja a partir de la globalización, tuvo un componente adicional en el caso latinoamericano, ya que heredaban una modernidad trunca (las “culturas híbridas”, al decir de García Canclini) y recibían el impacto de los cambios sociales en ambientes de pauperización y ausencia de perspectivas laborales y de integración social efectiva. El acceso a la tecnología de la información resultó irregular, especialmente en zonas urbanas y rurales, pero esto no impidió el impacto cultural que se ha mencionado, tanto en la constitución de identidades y estilos de vida, como en las posibilidades de inserción laboral y social.

Resulta elocuente el informe presentado ante la X Conferencia Iberoamericana de Ministros de Juventud en Julio 2000 por CEPAL-CELADE. En el mismo, bajo el título de “Adolescencia y juventud en América latina y el Caribe. Problemas, oportunidades y desafíos en el comienzo de un nuevo siglo”, se señala que:

“Los principales signos de estos tiempos son la institucionalización del cambio y la centralidad del conocimiento como motor del progreso. Ambos factores colocan a adolescentes y jóvenes en una posición privilegiada para aportar al desarrollo, pero mientras el despliegue de los actuales estilos de desarrollo exige un aprovechamiento óptimo del tipo de activos que se concentran en ellos, se da la paradoja de que aumenta la exclusión social entre los mismos. ¿Qué metas y aspiraciones pueden plantearse adolescentes y jóvenes bajo tales circunstancias? Aquí hay otra paradoja, puesto que las condiciones de exclusión social que los afectan, van acompañadas de un nivel inédito de exposición a propuestas masivas de consumo, que confieren una centralidad igualmente inédita a la cultura juvenil en la sociedad. Todo ello define una situación de anomia estructural, en la cual adolescentes y jóvenes tienen una relativamente alta participación simbólica en la sociedad, que modela sus aspiraciones, y una participación material que impide la satisfacción de esas aspiraciones por cauces legítimos”².

Tanto desde las organizaciones de la comunidad como desde escuelas e institutos se desarrollaron propuestas innovadoras para favorecer la inclusión social, la capacitación laboral o la participación de los jóvenes. Constituyeron modalidades de intervención de prácticas educativas

² CELADE (Centro Latinoamericano de Demografía)- CEPAL (Comisión Económica para América Latina) y OIJ (Organización Iberoamericana de la Juventud) Informe presentado ante la X Conferencia Iberoamericana de Ministros de Juventud, Panamá, 20-21 Julio 2000)

con adolescentes y jóvenes con menos oportunidades en el mapa heterogéneo de realidades y necesidades locales.

Es oportuno considerar las investigaciones que buscaron orientar las acciones en las temáticas de juventud, en particular al referirse a las diversas “visiones” de la juventud como actor social que se presentan entre quienes discuten las políticas públicas que los toman en cuenta. Dina Krauskopf³, investigadora de Costa Rica, señala cuatro visiones principales que enmarcan la ubicación de la juventud en el tejido social:

- la primera es la que considera a la juventud sólo un período preparatorio, de “transición” hacia una etapa plena y posterior: la adultez
- la segunda la considera como una “etapa problema” para la sociedad, asociada al riesgo y la transgresión (lo que lleva a políticas asistenciales y, en algún caso, represivas)

Las otras dos, en cambio, visualizan a la juventud como un actor social, son:

- la que la ve como depositaria de ciudadanía (y por lo tanto la considera sujeto de derechos políticos, culturales, sociales y económicos, y genera planes integrales de juventud)
- y la que la considera un actor estratégico del desarrollo, reconociendo su aporte a programas de desarrollo e incorporándola como capital humano para la construcción de ciudadanía plena y sociedades justas.

En los proyectos de aprendizaje-aervicio y en las diversas experiencias de servicio juvenil se advierte una clara opción por perspectivas de protagonismo juvenil, de construcción de ciudadanía y de reconocimiento del rol central que tienen en la construcción de una sociedad mejor no sólo los jóvenes sino aún los niños y niñas.

En estas acciones se advierte un común denominador que podríamos describir como el crecimiento personal de los niños, niñas y jóvenes involucrados, la conciencia que adquieren acerca de sus propios derechos y, al mismo tiempo, la responsabilidad social que incorporan. Es notable cómo se superan las visiones negativas y cómo se modifican las percepciones que tienen los docentes, directivos o líderes comunitarios acerca de los jóvenes, así como su propia percepción, la imagen de sus potencialidades y de su capacidad de opción, en un camino de construcción de identidades que incluye la vivencia de valores renovados.

2. El desafío del contexto social

La región de América Latina y el Caribe vivió un proceso doloroso en las últimas décadas. Sin pretender ser exhaustivos, podemos hablar, por un lado, de la aplicación de políticas económicas de raíz neoliberal que derivaron en precarización laboral, pobreza y exclusión social; por otro lado, de un contexto político de crisis donde, después de trágicas dictaduras o guerras civiles, las instituciones democráticas quedaron desacreditadas y la corrupción política se incrementó. El abandono de un modelo de Estado, conocido como “Estado de Bienestar” o “Estado Benefactor”, que había sido

³ Krauskopf, Dina. “La construcción de políticas de juventud en América Latina”. en Grupo de investigación en Juventud - CLACSO, Junio 2002 En <http://www.clacso.org>. Se sugiere consultar también Krauskopf, Dina “Dimensiones críticas en la participación juvenil de las juventudes” en Balardini, S (2000). *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*. CLACSO, Bs As.



aplicado parcialmente en la región, incrementó los problemas de alimentación, vivienda, salud y educación.

La ya difícil situación de subdesarrollo y dependencia, que caracterizaba a los países periféricos a partir de la "división del trabajo" en el mercado internacional, y de las reglas de juego diseñadas por las potencias industriales, se agravó en tiempos de globalización. Si en el intercambio mundial, muchas zonas pobres podían pelear un papel como productoras de materias primas (en el caso latinoamericano: minerales, cereales, carnes y otros alimentos), a partir de la revolución científico-tecnológica se encontraron con el riesgo de volverse irrelevantes y perdieron peso en el contexto mundial.

Las diferencias entre países ricos y países pobres se acentuaron y, al interior de cada país latinoamericano, esta brecha se hizo aún más grave. La aplicación de políticas de "ajuste" impuestas por organismos multilaterales de crédito redundó en aumento de la pobreza y crisis económicas recurrentes. Los planes diseñados para solucionar los problemas sociales -que algunos de estos mismos organismos apoyaron- resultaron insuficientes.

En la región persisten graves situaciones de pobreza, hambre y discriminación de género, como lo señala el "Panorama Social" publicado recientemente por la CEPAL. En las estimaciones de los años 2002-2003, se evalúa que el proceso de superación de la pobreza se encuentra estancado desde 1997, pese a lo cual muchos países siguen teniendo posibilidades de reducir la pobreza extrema a la mitad hasta el año 2015. Esta situación se ve agravada para la población femenina: la miseria afecta a más mujeres que hombres y la mayoría de los hogares indigentes están encabezados por mujeres jefas de hogar.⁴

Frente a esta situación, aparecieron respuestas diversas. Si bien algunas de ellas resultaron intentos de supervivencia desesperados y muchas veces violentos, también surgieron grupos organizados y movimientos populares, que buscaron cubrir las necesidades básicas, defender los derechos sociales y rescatar la identidad de las poblaciones locales. Esta emergencia de la Sociedad Civil se tradujo en una organización en redes, la reformulación de las condiciones de participación social y la demanda de políticas públicas eficaces.

El informe del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) sobre la democracia en América Latina en el año 2004 menciona diez "claves" para la reflexión. Entre ellas, reconoce que las reformas aplicadas en la región no produjeron los resultados esperados y "el sacrificio de la gente no fue correspondido", por lo tanto considera que es tiempo de avanzar en la construcción una "democracia de la ciudadanía", reafirmando a la misma como un camino de cambio y como una condición para el desarrollo económico, sostenible y equitativo en América Latina. Concluye "no hay crecimiento sin cohesión social, no hay competitividad con exclusión social."⁵

⁴ CEPAL (2004). *Panorama Social de América Latina*. Naciones Unidas, Santiago de Chile.

⁵ PNUD (2004). *La democracia en América Latina. Hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos*. En <http://www.democracia.undp.org/Informe/Login.asp?Idioma=1>

La educación es un elemento central de los debates de inclusión social, construcción de ciudadanía y de sociedades más justas. La Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors, en su ya célebre "Informe a la UNESCO", identifica cuatro pilares sobre los cuales debe asentarse la educación del futuro: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. En ese mismo documento se afirma que la educación "...no puede limitarse a ser una pieza más dentro de una aplanadora económica que aniquila los frágiles vínculos de la solidaridad humana."

También en el campo educativo latinoamericano se produjo un deterioro creciente y se abrieron debates acerca de la efectividad de los sistemas educativos y su capacidad para la integración social. Surgieron experiencias educativas "no formales", procesos alternativos dentro de los movimientos sociales de mayor magnitud y muchos grupos se orientaron a la "educación popular". Las reformas educativas implementadas desde los diversos gobiernos de la región resultaron insuficientes y, en muchos casos, fueron cuestionadas.

Actualmente, la situación muestra indicadores de cambio, tanto por el compromiso de muchos docentes y directivos, como por la acción de organizaciones y sindicatos de educadores y la apertura de los planes de formación de institutos y profesorados. Más allá de la heterogeneidad y los cuestionamientos a los sistemas educativos particulares, hay un consenso esperanzador en la capacidad de la educación para promover un cambio solidario a partir de una formación crítica, de calidad, inserta en la realidad y que sostenga los valores de justicia y solidaridad. Y se multiplican experiencias, e instancias de reflexión de formación y congresos que buscan responder a la realidad de exclusión social con una escuela activa que no sólo se preocupe por la permanencia de los alumnos y alumnas en el sistema educativo sino que los vuelva ciudadanos plenos, conscientes de sus derechos, pero también comprometidos en la construcción de una sociedad justa y libre. La consolidación de experiencias de "aprendizaje-servicio" en las instituciones educativas y las experiencias de servicio juvenil resultan un aporte enriquecedor en este contexto.

De hecho, la evidencia reunida a nivel mundial y a nivel latinoamericano permite afirmar que el desarrollo de proyectos educativos que reúnen aprendizaje formal y práctica solidaria son altamente eficaces para alcanzar las cuatro grandes metas planteadas entre los "desafíos" de la educación.

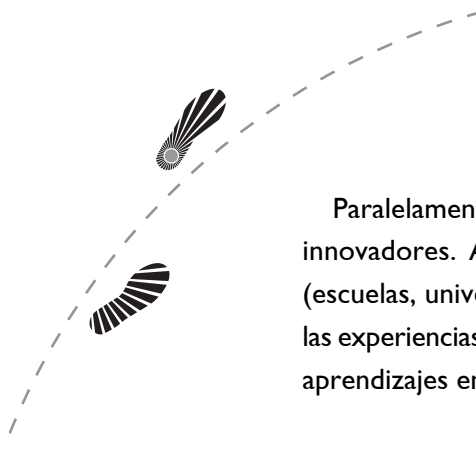
"En este sentido, las reformas educativas más avanzadas tienden a superar las antinomias de los sistemas tradicionales, tales como "formar para la solidaridad" o "formar para la competitividad". Hablar de competitividad genuina es, actualmente, hablar de trabajo en equipo y de mantener niveles adecuados de cohesión social. De la misma manera, la solidaridad auténtica es aquella que permite resolver con eficiencia los problemas, y no la que sólo se reduce a compartir carencias o fracasos."⁶

Desde luego, es impensable responder a estos desafíos con iniciativas aisladas, ni solamente con normativas emanadas desde organismos internacionales o nacionales. La consolidación de una sociedad solidaria requiere de cambios profundos en la cultura educativa, en los que participen activamente la familia, la escuela, las organizaciones comunitarias y el Estado.

En este contexto, la metodología del Aprendizaje-Servicio brinda una respuesta oportuna y permite aumentar la motivación y enriquecer los aprendizajes mientras se brinda un servicio concreto a la comunidad y se viven los valores democráticos.

⁶ TEDESCO, Juan Carlos. *Las respuestas a nuevos desafíos. En: Clarín, Sección Educación, 13/9/1998, p. 3.*





Paralelamente, numerosas organizaciones sociales pusieron en práctica proyectos educativos innovadores. Algunas han desarrollado actividades en articulación con instituciones educativas (escuelas, universidades) y otras se han organizado de forma autónoma. Son particularmente ricas las experiencias de organizaciones juveniles que, a partir de un compromiso solidario, han desarrollado aprendizajes en una línea de servicio juvenil claramente asociado al "aprendizaje-servicio".

3. Demandas de la sociedad hacia la escuela

Los motivos de la creciente relación entre las escuelas y su contexto social exceden lo estrictamente pedagógico. La situación social de la región, antes citada, ha empujado a muchas comunidades abandonadas a sí mismas a inventar estrategias de supervivencia y a desarrollar sus propios proyectos y organizaciones.

Se puede hablar de una fuerte demanda social que es percibida cotidianamente por los docentes latinoamericanos y pesa no sólo sobre los hombros de quienes trabajan en los contextos urbano-marginales o rurales más críticos, sino también sobre las escuelas que atienden a la clase media empobrecida y a los "nuevos pobres" urbanos. Aún las familias que cubren más que holgadamente sus necesidades básicas suelen delegar en la escuela demandas que antes atendían primariamente y piden que la escuela se ocupe de prevenir conductas adictivas, atender conflictos afectivos y contener durante jornadas cada vez más largas a niñas, niños y adolescentes.

La situación excede la cuestión económica. El tema es más complejo y se vincula con el deterioro de la calidad de vida y de los valores que permiten la construcción de lazos positivos. Hoy, como señalan algunas investigaciones, hay nuevos escenarios que acercan la violencia y el delito al aula, que requieren un planteo integral de la institución escolar y la educación en su conjunto, en consonancia con los tiempos que se viven.

Aún así, la escuela sigue siendo un espacio privilegiado para esta construcción. Dice el filósofo español Jorge Larrosa: "En medio de la profunda crisis institucional que vivimos, en medio de la anomia y de las amenazas de disolución, la escuela sigue siendo uno de los pocos espacios públicos donde ciertos lazos todavía son posibles, donde el niño está en alguna medida a salvo de la violencia y donde puede encontrar su lugar en un ambiente predecible, con sus rutinas y sus horarios, donde todavía hay algo para aprender y, además, hasta es posible, de vez en cuando, que alguien lo acaricie. No es poco, en comparación con la hostilidad social en la que suelen desarrollarse las vidas de esos chicos en riesgo."⁷

En líneas generales, y aún a riesgo de incurrir en una excesiva simplificación, se pueden advertir tres grandes tipos de respuesta a esta creciente demanda social.⁸

⁷ ARENES, Carolina. "Una escuela para tiempos de crisis". en Diario LA NACIÓN. Buenos Aires, 11 de Septiembre de 2002

⁸ CF. TAPIA, María Nieves. *La solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires, Ciudad Nueva, 2000, pp. 141-150.

3.1 Persistencia del modelo tradicional:

La escuela no se hace cargo de lo que sucede fuera de sus puertas. No hay políticas institucionales de apertura a la comunidad, y predomina una enseñanza puramente declarativa y exhortativa sobre el valor de la participación y de la solidaridad. Se focaliza en el aprendizaje de contenidos conceptuales, con poca atención al desarrollo de competencias y la formación de actitudes. Los espacios de práctica real de la participación que se ofrecen a los alumnos y alumnas son -en el mejor de los casos- fuertemente intra-escolares, talleres, centros de prácticas o algunas experiencias de Centros de Estudiantes. Si en estas escuelas surgen espontáneamente, por iniciativa de docentes o alumnos, proyectos de respuesta a problemáticas de la comunidad, éstos serán claramente "extra-escolares" o "extra-curriculares" y no tendrán conexión con el trabajo cotidiano en el aula.

3.2 La “escuela-centro asistencial”:

Presionadas por las demandas de contextos comunitarios con altos niveles de carencia, las escuelas intentan dar respuesta a las necesidades que se perciben en los alumnos y la comunidad, básicamente desde el esfuerzo personal y voluntario de los docentes, o desde proyectos institucionales aislados. Paradójicamente, en estas escuelas no siempre se alienta la participación de los alumnos y alumnas en la respuesta a sus problemáticas, sino que se brindan respuestas que los tienen como destinatarios pasivos. Esto alienta, directa o indirectamente, una cultura paternalista y asistencialista que ha estado arraigada en las sociedades latinoamericanas durante mucho tiempo. A menudo, docentes y directivos se orientan a convertirse en "asistentes sociales" de sus alumnos y alumnas, con buena voluntad, pero sin la formación profesional para ello y relegando, en muchos casos, las actividades propias de enseñanza/aprendizaje. Y muchas instituciones escolares corren el riesgo de desarrollar un perfil de "centro comunitario" en detrimento de su rol educativo.

3.3 Una nueva articulación entre escuela y comunidad:

Un creciente número de escuelas, en varios países de la región, comenzaron a desarrollar respuestas novedosas a las demandas de la comunidad sobre la escuela y a la necesidad de formar para la participación ciudadana en un contexto pedagógico bien integrado.

Se trata de un nuevo "contrato" entre escuela y comunidad que apunta a responder a la demanda social pero desde la identidad específica de la escuela, es decir priorizando el aprendizaje de los estudiantes. Tiene dos componentes:

- el desarrollo de proyectos solidarios: la escuela genera proyectos de intervención comunitaria, en función de las necesidades de la comunidad, diseñados desde la estructura curricular de la escuela. Los protagonistas son los mismos alumnos y alumnas y son proyectos de servicio articulados con el curriculum formal, a los que se denomina internacionalmente "Aprendizaje-Servicio".



- una red de organizaciones comunitarias, a través de las cuales se deriva la demanda social y que resultan complementarias de la escuela en términos de comunicación y "sinergia". La escuela deriva las problemáticas que no está en condiciones de resolver por sí misma -o no le compete hacerlo, aunque pudiera- hacia organizaciones gubernamentales o no gubernamentales especializadas. Se forma un tejido con organizaciones comunitarias de distintas características que potencia los esfuerzos de cada una y fortalece la capacidad de la escuela.

4. Organizaciones de la Sociedad Civil

La redefinición del vínculo entre las instituciones educativas y la comunidad está inserta en las nuevas formas de organización y las características que fue adoptando la denominada "sociedad civil". Es decir: frente al ya mencionado deterioro de las condiciones económicas, al descrédito de las instituciones tradicionales y a la crisis del modelo de "Estado Benefactor", se generó una red de grupos, movimientos y organizaciones. No se trata de un fenómeno local, se puede hablar de una tendencia mundial a la expansión de organizaciones comunitarias, conocidas también como organizaciones "no gubernamentales", del "tercer sector" o de la "sociedad civil". Pero en América Latina y el Caribe adoptaron características particulares, ya que se vieron asociadas a procesos de recuperación de identidad, a las luchas por la supervivencia y la calidad de la vida, a los reclamos de justicia y de respeto por los derechos humanos.

Estas instituciones forman una trama de grupos y organizaciones orientados a temáticas como alimentación, salud, género, trabajo, vivienda, discriminación, niñez, educación. Como estos problemas están interconectados, a medida que transcurre el tiempo las agrupaciones van sumando tareas y relacionando la atención de una y otra cuestión. Es frecuente observar, por ejemplo, que lo que comenzó como un comedor comunitario incorpore tareas de apoyo escolar o atención de la salud, mientras se vuelve más compleja la dinámica de funcionamiento y se profesionalizan algunas tareas. De esta forma, muchas organizaciones diseñan proyectos integrales, se abocan a la búsqueda de fondos y optan por desarrollar instancias de formación y capacitación interna. Habitualmente se vinculan con otras organizaciones para hacer más efectivas sus tareas y fortalecerse mutuamente, especialmente cuando se trata de gestionar frente a los organismos estatales.

Estas redes organizacionales tienen a menudo como punto de referencia a la escuela o trabajan en campos afines a ella, no sólo porque desarrollan tareas educativas, sino porque dimensionan el peso fundamental que la educación tiene en la construcción de una sociedad más justa. Por esta razón, desde los años 90, se multiplicaron las experiencias educativas "no formales", extendidas por fuera de los ámbitos del sistema educativo. Numerosas Organizaciones de la Sociedad Civil han elaborado y ejecutado programas de capacitación en áreas diversas, impulsando procesos educativos muy importantes. Los sindicatos, las organizaciones campesinas, las Iglesias y otras comunidades religiosas -en sus distintas confesiones- también han desarrollado importantes programas de Educación No Formal, con características diferenciadas en cada país de América Latina y el Caribe.

En la actualidad, se puede hablar de una nueva relación entre "viejos" y "nuevos" actores, a partir de un trabajo conjunto real entre organizaciones de la sociedad civil e instituciones educativas y hay multiplicidad de proyectos que articulan acciones entre el Estado, las escuelas y las organizaciones.

II - Formación y Protagonismo Juvenil

I. Educación formal y no formal

Suele haber acuerdo respecto de lo que se entiende por "educación formal". Entre tantas definiciones, se puede comenzar mencionando la presentada en la Ley General de Educación de Colombia (Ley 115 de 1994) que la caracteriza como "aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conducente a grados y títulos".

La distinción entre educación formal y no formal es más difícil. Ambas son intencionales, cuentan con objetivos explícitos de aprendizaje o formación y se presentan siempre como procesos educativamente diferenciados y específicos. Para el especialista Jaume Trilla, se pueden utilizar dos criterios para distinguirlas: el criterio "metodológico", que caracteriza a la educación no formal como la que se realiza fuera del marco institucional de la escuela o que se aparta de los procedimientos escolares convencionales; y el criterio "estructural" según el cual la distinción es la inclusión o exclusión del sistema educativo. Concluye: *"Entendemos por educación no formal el conjunto de procesos, medios e instituciones específica y diferenciadamente diseñados en función de explícitos objetivos de formación o de instrucción, que no están directamente dirigidos a la provisión de los grados propios del sistema educativo reglado."*⁹

Hay otras modalidades de aprendizaje. Los jóvenes continúan aprendiendo de sus experiencias y son capaces de absorber y acumular conocimientos e ideas, a menudo pasivamente, a través de la televisión, de Internet, de visitas a lugares específicos, observando a sus padres, a su grupo de pares y amigos. Por eso han surgido otras expresiones de los procesos de aprendizaje y definiciones ampliadas de educación. Ali Hamadache habla de una serie de actividades de aprendizaje no estructuradas que denomina "aprendizaje al azar". A su vez, también caracteriza a la educación no formal o extra escolar: *"cualquiera actividad educacional organizada fuera del sistema formal establecido ... cuyo propósito es servir a clientelas identificables y objetivos de aprendizaje, que implican actividades organizadas y estructuradas, diseñadas para un grupo meta identificable, organizadas en función de objetivos de aprendizaje y llevadas a cabo fuera del sistema educacional establecido"*¹⁰. Su caracterización de educación formal, por otro lado, incluye el marco institucional (escuelas), la presencia de docentes con contratos permanentes con un currículo determinado, la continuidad y el hecho de ser universal, secuencial, estandarizada e institucionalizada.

Los proyectos de Aprendizaje-Servicio se han desarrollado con perspectivas muy enriquecedoras en el sistema de educación formal de varios países de América Latina. A su vez, muchas organizaciones juveniles han desarrollado aprendizajes estructurados para sus miembros a partir de un servicio planificado y evaluado participativamente, aplicando el Aprendizaje-Servicio en la educación no formal. La experiencia acumulada por todas estas prácticas permite confirmar la eficacia del aprendizaje-servicio en la formación de liderazgo juvenil efectivo.

⁹ Trilla, Jaume. (1993) *La Educación Fuera de la Escuela*. Ariel, México.

¹⁰ Hamadache, Ali. "Educación formal y no formal. Implicaciones para el entrenamiento docente" (Documento de trabajo para taller de UNESCO. Kingston, noviembre 1994. En UNESCO Chile: <http://www.unesco.cl/pdf/actyeven/ppe/boletin/artesp/37-4.pdf>



Finalmente, corresponde hacer una consideración sobre la "Educación Popular". Surgida de procesos de alfabetización de adultos, representó una opción política en tanto trabajaba por la transformación de la sociedad con parámetros de justicia, libertad, participación y defensa de los derechos humanos. Por su relación con la práctica del Aprendizaje-Servicio en numerosas experiencias, se desarrolla su aporte en el apartado de Fundamentos Teóricos.

2. El aprendizaje

Las teorías del aprendizaje que se estudiaban habitualmente en Institutos de Formación Docente y Profesorados, pero en la actualidad han recibido creciente atención por parte de las organizaciones sociales. Una breve referencia a dichas teorías resulta indispensable para comprender en qué lugar se sitúan los procesos de aprendizaje que orientan el aprendizaje-servicio y el trabajo del servicio juvenil integral en las organizaciones.

Se puede considerar que el aprendizaje "es el proceso por el cual se produce un cambio relativamente permanente en la conducta o en los conocimientos de una persona como consecuencia de la experiencia" ¹¹

El análisis de esta definición permite realizar las siguientes consideraciones:

- para que haya aprendizaje debe haber un cambio. Al finalizar un proceso de aprendizaje, la persona debe ser capaz de hacer, conocer, sentir, valorar algo de lo que antes no era capaz;
- el cambio debe tener una cierta permanencia;
- los cambios pueden afectar distintos aspectos de la persona: conocimientos, habilidades, sentimientos, actitudes, etc.;
- el aprendizaje se logra básicamente por la experiencia. Por ello, si queremos que el alguien aprenda, nuestra tarea como educadores será crear las condiciones adecuadas.

El concepto de aprendizaje resulta insuficiente para la perspectiva metodológica y para los objetivos de este manual. Por lo tanto, se propone hablar de "aprendizajes significativos".

Un aprendizaje es significativo cuando el destinatario es, a la vez, el verdadero responsable del mismo. Es decir, tiene al sujeto como protagonista responsable, de acuerdo a un principio de autoestructuración del conocimiento. Esta idea tiene sus antecedentes en los pedagogos de la Escuela Nueva. En este mismo sentido, en la década del 60, se identificó al aprendizaje significativo con el aprendizaje por descubrimiento realizado por el alumno; la postura de Piaget se sintetizó en la frase "el principio fundamental de los métodos activos es comprender, es inventar o reconstruir por reinención" ¹².

El término fue empleado, también, por los autores que sustentan un enfoque humanístico del aprendizaje, una de cuyas preocupaciones es la integración de la doble dimensión cognitiva-afectiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Carl Rogers, perteneciente a esta corriente de pensamiento, elaboró una teoría de la enseñanza centrada en el alumno. Su preocupación fundamental consiste en salvaguardar la dignidad de la

¹¹ Pozo, Juan Ignacio (1994) *Teorías cognitivas del aprendizaje* Morata. Madrid.

¹² Piaget, Jean (1969) *Psicología y Pedagogía*, Ariel, Barcelona. También se sugiere su obra (1977) *Seis estudios de psicología*, Seix-Barral, Barcelona.

persona, proporcionando condiciones para que sea capaz de actuar en forma autónoma y adoptar decisiones responsables y personales. Propone que se considere al individuo en su unicidad y totalidad y que se busquen formas y medios para procurar el desarrollo personal congruente con las potencialidades. Si bien el aporte teórico se desarrolla en el capítulo correspondiente, cabe señalar algunas características centrales.

De acuerdo con Rogers, un aprendizaje será significativo si se dan determinadas condiciones:

- la persona se compromete personalmente con el aprendizaje; pone en juego tanto sus aspectos cognitivos como los afectivos;
- el impulso de aprender, de descubrir, de lograr, de comprender viene del interior del joven, aunque el primer impulso venga desde fuera;
- la propia persona puede evaluar si la actividad que realiza responde a su necesidad, a lo que él quiere saber;
- el aprendizaje significativo es penetrante, provoca cambios en las actitudes y en la personalidad; afecta su existencia y sus decisiones personales;
- la persona asume la responsabilidad de dirigir su proceso de aprendizaje.

3. El aprendizaje-servicio

En el marco de estas definiciones generales de aprendizaje y educación, surge la evidencia que permite afirmar que ciertos aprendizajes se construyen cuando se producen durante la realización de una práctica. Desde esta perspectiva, los aprendizajes no son efectivos si resultan productos de reflexión teórica sino cuando están involucrados en una práctica y generan cambios en los conocimientos y en las actitudes y los valores de las personas.

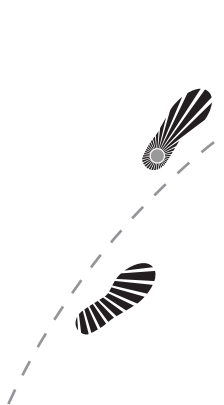
Paralelamente, la experiencia de intervención social en numerosas organizaciones y en instituciones educativas llevó a un cuestionamiento acerca de la eficacia de prácticas aisladas o voluntaristas y de la necesidad de sistematizar el servicio y reflexionar acerca de los aprendizajes que se generan en la actividad concreta.

No se trata simplemente de un "aprendizaje desde la práctica", sino un servicio efectivo que responda a las necesidades de una comunidad determinada que, a su vez, está organizado según una estructura de contenidos, valores y procedimientos, es decir, que genera un aprendizaje según un currículo, sea éste parte del sistema de educación formal o una práctica de educación no formal desarrollada por una organización comunitaria. Se puede hablar entonces de "aprendizaje-servicio", una práctica significativa que permite desarrollar aprendizajes relacionados con la formación de valores, de protagonismo, de ciudadanía.

A modo de ejemplo, se puede citar la experiencia de la Escuela Media N° 3023, "San José de Calasanz", de la pequeña localidad de Ramona, (Santa Fe, Argentina).

A partir de una primera investigación del área de Ciencias, los alumnos detectaron presencia de





arsénico en el agua de la localidad. Así surgieron los primeros proyectos, que articularon diversas asignaturas para informar, concientizar y buscar soluciones a este problema. Esto sucedió en 1995, pero a partir de esa iniciativa, desarrollaron una amplia gama de experiencias solidarias.

Actualmente, y teniendo en cuenta que la localidad no contaba con medios de prensa propios, los estudiantes editan "El Cristal", un periódico mensual que llega también a los pueblos cercanos. El suplemento "Comodín" es parte del periódico y aborda problemas concretos de salud, en articulación con el "Servicio de Atención Médica de la Comunidad" de la ciudad. De él se desprenden proyectos de información sobre cultivos y capacitación en hábitos de alimentación y nutrición, respondiendo también a problemas de la comunidad y articulando con las respectivas asignaturas. Actualmente, también desarrollan un microemprendimiento de producción artesanal destinado a mejorar la calidad de alimentación de los niños.

A partir de estos y otros proyectos la escuela ha elevado la calidad educativa de la institución, y ha recibido numerosos reconocimientos, tanto nacionales como internacionales.

Una definición preliminar nos permite considerar al aprendizaje-servicio como una **actividad de servicio solidario, protagonizada por niños, niñas, adolescentes o jóvenes y destinada a cubrir necesidades reales de la comunidad**. En el caso de las instituciones educativas, la misma es **planificada en forma integrada con el currículo, en función del aprendizaje de los jóvenes**. En las organizaciones sociales, **el currículo formal se ve reemplazado por un segmento de formación acordado previamente por la misma institución** (como se puede observar más adelante).

La modalidad activa del aprendizaje-servicio permite "aprender haciendo", y ayuda a consolidar el aprendizaje de los contenidos curriculares, integrando y aplicando en una misma actividad conocimientos provenientes de diversos campos disciplinarios. Esto aumenta en forma notable cuando, además de ponerlos en práctica, lo enseñan a otros.

Simultáneamente, los proyectos de aprendizaje-servicio desarrollan la competencia en resolución de problemas, la motivación para aprender, la comunicación interpersonal y la capacidad de observación y aplicación de conocimientos, así como el desarrollo personal y el compromiso con valores democráticos y solidarios.

El aprendizaje-servicio permite también dar respuestas a una preocupación creciente entre educadores y en la sociedad en general: la proliferación de conductas violentas entre los jóvenes. Más que una estrategia "preventiva" en el sentido tradicional, el aprendizaje-servicio permite un abordaje desde lo positivo: en lugar de focalizar en conductas denominadas "anti-sociales", apuesta a desarrollar en los alumnos y alumnas conductas "pro-sociales". En este sentido, los proyectos educativos solidarios pueden constituirse en una estrategia de consolidación de una convivencia armónica, de motivación y construcción de valores positivos en el interior de los grupos de alumnos. Y en el campo de las organizaciones resultan una herramienta eficaz para modificar el lugar y la autopercepción de los jóvenes, que descubren capacidades y valoraciones y se comprometen en el desarrollo de proyectos efectivos para la comunidad.

Surgido desde el ámbito de la educación formal, el esquema metodológico del aprendizaje-servicio ha resultado atractivo para muchos grupos juveniles y organizaciones sociales, en la medida en que buscaron desarrollar un servicio específico y lograr aprendizajes y capacitación en sus miembros.

En las investigaciones sobre el impacto del aprendizaje-servicio en las escuelas que lo desarrollaron por varios años, se advierte que es una estrategia que incide en el aumento de la retención, el crecimiento de la matrícula, la disminución del fracaso escolar y el sentido de pertenencia y autoestima de los alumnos y alumnas.

A continuación, se consideran algunas definiciones:

Para la especialista Alice Halsted, el aprendizaje-servicio es:

"...la metodología de enseñanza y aprendizaje a través del 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 niñas y niños, supervisión de niñas y 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."

Jeremy Rifkin afirma:

"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."

En la Universidad de Costa Rica, el concepto de aprendizaje-servicio del "Programa de Trabajo Comunal" "...consiste en la obligatoriedad de todo estudiante, para graduarse, de ofrecer un número determinado de horas de trabajo a la comunidad en proyectos interdisciplinarios en los que, con la guía de un profesor, los estudiantes se vinculan crítica y creativamente con la comunidad para contribuir con la solución de problemas y necesidades. Se trata, en esencia, de una actividad académica que cumple, a la vez, objetivos de servicio al país y de formación en los estudiantes de valores y actitudes de responsabilidad y solidaridad social".

Andrew Furco, de la Universidad de California-Berkeley, señala:

"El aprendizaje-servicio es una pedagogía de enseñanza por la que los estudiantes adquieren una mejor comprensión del contenido académico aplicando competencias y conocimientos al beneficio de la sociedad"

El aprendizaje-servicio en América Latina

En América Latina, las Universidades de México y Costa Rica fueron pioneras de esta metodología, al requerir a todos sus estudiantes -desde 1936 y 1975 respectivamente-, la realización de prácticas profesionales al servicio de la comunidad como requisito para la graduación.



No son los únicos países de la región que están desarrollando programas nacionales de promoción del servicio de los jóvenes como parte de la oferta educativa. En los últimos dos años, Venezuela y la República Dominicana han establecido que los estudiantes del último año de la escuela media deben realizar un número mínimo de horas de servicio a la comunidad como parte de su trayecto formativo.

En Colombia, en 33 Universidades funcionan grupos de "Opción Colombia", una ONG que desde 1991 envía grupos de estudiantes universitarios avanzados a desarrollar prácticas profesionales solidarias en zonas rurales y municipios aislados. Estas prácticas son rentadas, y reconocidas académicamente por las respectivas Universidades.

En Bolivia, Ecuador y Perú, las prácticas solidarias se desarrollan especialmente desde las Universidades.

Desde la recuperación de la democracia, Chile viene desarrollando una consistente inversión educativa. Entre las innovaciones que ha promovido se cuenta una importante experiencia de "tutorías" promovidas desde el Programa "Liceo para Todos": en escuelas con altos niveles de fracaso escolar, los alumnos más avanzados actúan como "tutores" de sus pares con menores rendimientos, con resultados muy positivos tanto para quienes brindan el servicio como para quienes lo reciben.

A partir de un contacto con la experiencia argentina, el Ministerio de Educación chileno viene promoviendo sistemáticamente, desde el 2001 el aprendizaje-servicio tanto en los liceos con mayores carencias educativas atendidos por "Liceo para Todos", como en algunos de los 50 "liceos de anticipación" que forman parte del "Proyecto Montegrande".

También en Uruguay los primeros proyectos surgieron a partir de la influencia argentina, pero en este caso por iniciativa de una organización no gubernamental, el Centro del Voluntariado del Uruguay. En conjunto con el Ministerio de Educación oriental, el CVU promueve el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio en escuelas primarias de Montevideo y del interior del país. Una de las primeras experiencias completas se ha dado en Colonia, donde niños de 6to. grado presentaron al municipio un plan de rehabilitación de una playa abandonada a la que ahora apadrinan.

En Brasil hay numerosos programas gubernamentales y no gubernamentales que promueven el servicio voluntario vinculado al sistema educativo: a través del Programa Universidad Solidaria, más de 4000 alumnos de 160 Universidades trabajan en 250 comunidades; con motivo del Año Internacional del Voluntariado el Instituto Nacional del Voluntariado comenzó a implementar el vasto programa "Faça Parte", de promoción del voluntariado juvenil en las escuelas; bajo la denominación de "programas de participación y protagonismo juvenil", las escuelas de la "Red Pitágoras" han venido desarrollando interesantes proyectos de aprendizaje-servicio; en los programas de capacitación laboral y formación ciudadana desarrollados en favelas de las principales ciudades brasileras con el auspicio de la Secretaría de Derechos Humanos, la organización de proyectos de servicio a la propia comunidad es una de las herramientas formativas fundamentales.

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina retomó un trabajo que se venía realizando desde 1997 al organizar el Programa Nacional Educación Solidaria. El mismo promueve el Aprendizaje-Servicio en las instituciones educativas de todo el país, desarrollando capacitación y asistencia técnica a escuelas y organizaciones sociales y convocando diversos certámenes de instituciones solidarias. En el año 2003 consiguió una importante respuesta para el "Premio Presidencial Escuelas Solidarias", que recibió a más de 5500 experiencias educativas solidarias desarrolladas en instituciones de todos los niveles.

4. El aprendizaje-servicio en el ámbito de la educación no formal

El Sistema Educativo Formal busca desencadenar procesos de aprendizaje. Las experiencias de Educación no Formal también se proponen desencadenar procesos de este tipo. Paulo Freire afirmaba:

*"La educación que, no pudiendo jamás ser neutra, tanto puede estar al servicio de la decisión de la transformación del mundo, de la inserción crítica en él, o en la inmovilidad, la permanencia de las estructuras injustas, la acomodación de los seres humanos a una realidad tildada de intocable. Por eso hablo de formación y de educación. Nunca de puro "entrenamiento". Por eso, no sólo hablo y defiando, sino además vivo una práctica educativa radical, estimuladora de la curiosidad crítica, en la búsqueda continua de las razones de ser de las cosas."*¹³

La educación no formal en América Latina ha tenido distinto tipo de manifestaciones, desde aquellas que han sido absorbidas por las instituciones públicas hasta las de tipo más autónomo y de base popular. Como se ha mencionado antes, organizaciones de diversa índole, grupos vinculados a iglesias o sindicatos desarrollaron tareas de educación no formal.

En el contexto actual, también se deben mencionar a varias organizaciones de trabajadores desocupados, campesinos o indígenas, que están desarrollando programas de formación de sus integrantes en distintas cuestiones relacionadas con la capacitación para el trabajo y la producción, así como el análisis de la realidad social.

En el caso de la Fundación SES, de Argentina, se desarrollan propuestas pedagógicas contextualizadas en distinto tipo de prácticas, que potencian los aprendizajes que se proponen. Las principales metodologías son:

- el **Diagnóstico Participativo Local** (DPL), que propone la realización de distintas prácticas de relevamiento y sistematización de datos para conocer la realidad local
- los **Grupos de Formación Laboral** (GFL), que proponen pasantías en ámbitos laborales como recurso de aprendizaje en la capacitación para incorporarse al mundo del trabajo
- el **Sistema de Formación en Liderazgo Socioeducativo** (SFLS) propone también la técnica de la pasantía en grupos y organizaciones y sistematiza una serie de técnicas para posibilitar dichos aprendizajes.


En la experiencia de la República Argentina, relevada por la Fundación SES¹⁴ y a riesgo de una excesiva simplificación, se pueden agrupar las experiencias en las siguientes categorías:

- Jardines Maternales Comunitarios
- Centros de Apoyo Escolar
- Centros de Atención a la Infancia
- Centros Culturales Comunitarios
- Grupos Juveniles
- Movimientos e Instituciones Juveniles
- Casas de la Juventud

¹³ Freire, Paulo. (1969). *La educación como práctica de libertad*. Ed Siglo XXI, México. Se sugiere consultar también Freire, P. (1970) *Pedagogía del oprimido* Siglo XXI, México y Freire, P. (1975) *Acción cultural para la libertad*. Ed Tierra Nueva, Buenos Aires.

¹⁴ Croce, Alberto. Exposición en el "VI Seminario Internacional Aprendizaje y Servicio Solidario". Buenos Aires, Noviembre de 2003.





A su vez, el relevamiento permitió identificar dos grandes conjuntos: las que se proponen "apoyar los procesos escolares" y las que buscan objetivos propios sin hacer referencia a la escuela.

En el primer caso, no siempre es sencillo identificar las experiencias de aprendizaje-servicio. A menudo, con una estrategia más bien reactiva, las acciones que se desarrollan tienen que ver con poner en marcha estrategias que permitan mejorar las calificaciones escolares y promover a los niños o adolescentes para que aprueben sus materias.

Con todo, esta no es necesariamente la regla. La Fundación SES, por ejemplo, en la experiencia de Grupos Comunitarios de Estudio o de Grupos de Formación Laboral, se propone a los participantes desarrollar una acción de Servicio Comunitario. Dicha actividad, realizada por los jóvenes integrantes de estos grupos, constituye una práctica de Aprendizaje-Servicio porque se transforma en un eje esencial para la posibilidad de aprender.

Lo mismo sucede en otras experiencias educativas No Formales que proponen prácticas de Aprendizaje-Servicio a sus integrantes. Como estos centros están insertos claramente en sus comunidades y les "pertenecen", estos servicios se hacen al interior de las mismas y responden a necesidades muy concretas. Lamentablemente no constituye la realidad de la mayoría de este tipo de experiencias.

En el segundo caso, cuando las organizaciones no tienen la escuela como "referencia directa", las situaciones cambian. Organizaciones Juveniles, Grupos Scouts, Casas de la Juventud, Centros Culturales Comunitarios, desarrollan actividades de servicio que, en numerosos casos, tienen intencionalmente objetivos de aprendizaje directo y concreto. Cuando esto se verifica, el aprendizaje se da en forma integrada con la actividad de servicio. Experiencias como la de los Ecoclubes o las agrupaciones Scouts, dan cuenta de una actividad de servicio a sus comunidades que, a su vez, está motivada por intenciones pedagógicas. En muchos Centros Culturales, el aprendizaje de danzas, instrumentos, dibujo, está marcado por actitudes de servicio y en la misma enseñanza se aprende.

La pregunta que surge es: ¿cómo se lleva a la práctica el Aprendizaje-Servicio en las experiencias de Educación No Formal?

Cuando estos temas se piensan desde el Sistema Educativo Formal la pregunta es cómo aprender o enseñar algún contenido de la currícula a través de una experiencia de servicio. Pero, situados en el contexto de la Educación No Formal, no se encuentran currículas desarrolladas como tales. Por tanto, es necesario encarar esta pregunta desde otra perspectiva. Quizás, una manera sencilla sea mirar las prácticas corrientes y aprender de ellas. Para citar un ejemplo que resulte ilustrativo, se sugiere detenerse en las prácticas de "Tarea Comunitaria" y los grupos "misioneros", que se desarrollan en el punto IV - Componentes del Servicio Juvenil Integral, de este mismo manual. (pág. 55)

La vinculación con el Sistema Educativo Formal

La distancia que existe entre el Sistema Formal de Educación y las experiencias No Formales es aún muy grande, según se desprende de las experiencias relevadas. En algunos casos, son abismos. Y no se trata sólo de un problema de la Escuela. Tampoco es tarea sencilla para las organizaciones vincularse con las Escuelas. Por razones de tiempo pero también y sobre todo, por diferencias de cultura organizacional.

Por lo tanto, se vuelve urgente la construcción de las Comunidades de Aprendizaje¹⁵ :

"Se trata expresamente de una propuesta de política educativa y de una estrategia de cambio educativo que parte del nivel local, adopta una visión integral y sistémica de lo educativo, adopta como eje el aprendizaje, e implica concertación y alianzas operativas y estratégicas tanto a nivel micro como macro." En donde los distintos actores asumen responsabilidades distintas pero concurrentes en función del proceso de educación de la comunidad en su conjunto.

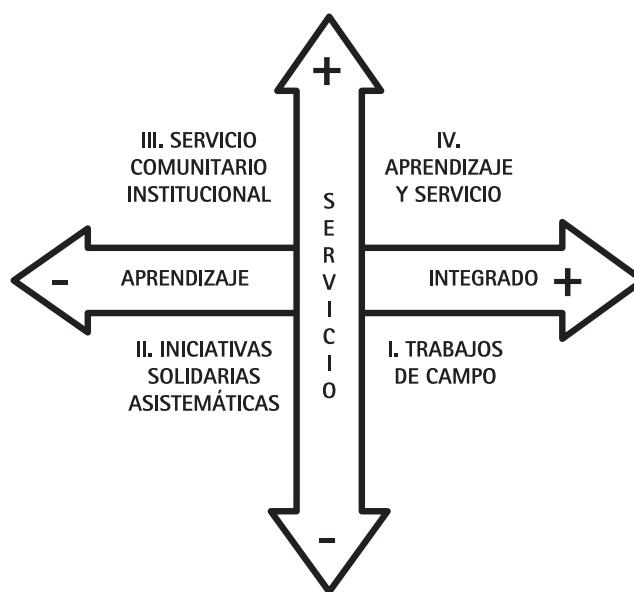
Esto significa no seguir dejando a la escuela abandonada a su suerte para resolver las problemáticas educativas de la sociedad y, por otro lado, impedir que una escuela aislada de la sociedad "haga y deshaga a su antojo" en lo referente a la formación de niños y jóvenes.

Con todo, se debe reafirmar que, **así como todo lo que tiene que ver con el aprendizaje no hay que reducirlo al ámbito de la escuela, tampoco hay que reducir el servicio al ámbito de la comunidad. Ambos extremos y posturas son reduccionistas y no tiene en cuenta la integralidad del joven o el niño como sujeto del desarrollo personal y social.**

5. Los Cuadrantes del Aprendizaje-Servicio

Es habitual que, al conocer las características del Aprendizaje-Servicio, muchos actores comunitarios descubran que ya se encuentran trabajando en esta línea, aunque no desarrollen completamente todos los elementos de la definición. Muchas instituciones desarrollan servicios comunitarios específicos o han incorporado parcialmente actividades de aprendizaje. Lejos de ser un obstáculo, esta es una situación con grandes potencialidades, que les permite enriquecer las prácticas e iniciar una "transición" hacia la aplicación más plena y efectiva del Aprendizaje-Servicio.

Una herramienta práctica, para comprender con más claridad la situación de cada institución y proyectar la transición deseada hacia el aprendizaje-servicio, son los "cuadrantes". Estos "cuadrantes del aprendizaje-servicio", desarrollados originalmente por especialistas de la Universidad de Stanford,¹⁶ pueden ser útiles para distinguir las diversas acciones educativas desarrolladas en un contexto comunitario. El esquema tradicional de los cuadrantes se comenzó aplicando a instituciones educativas y es el siguiente:



¹⁵Torres, Rosa María. *Comunidad de aprendizaje. Una comunidad organizada para aprender*. Exposición en el "Seminario de Educación integral: Articulación de proyectos y espacios de aprendizaje". CENPEC. Sao Paulo, 1999

¹⁶ SERVICE LEARNING 2000 CENTER, *Service Learning Quadrants*, STANFORD UNIVERSITY Palo Alto, CA, 1996.

El eje vertical habla de 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.

En la mitad inferior, se ubican los proyectos con menor calidad de servicio. Se habla de "calidad" en tanto el servicio está asociada con:

- la efectiva satisfacción de los receptores del mismo,
- con impactos mensurables en la calidad de vida de la comunidad,
- con la posibilidad de alcanzar objetivos de cambio social a mediano y largo plazo -y no sólo a satisfacer necesidades urgentes por única vez,
- con la constitución de redes interinstitucionales eficaces con otras organizaciones.

En el caso del aprendizaje, la calidad de los proyectos está vinculada:

- con su impacto en los contenidos formales (sean académicos o provenientes de un currículum acordado en una organización),
- con el desarrollo personal de los jóvenes, niños y niñas involucrados,
- con el grado de participación de los jóvenes en el diseño y desarrollo de los proyectos.

Asimismo, en las instituciones educativas se relaciona con el mejoramiento de índices de riesgo educativo tales como repitencia, deserción, ausentismo, etc.; con el grado efectivo de inserción de las experiencias en el Proyecto Educativo de la Institución.

Para las organizaciones de servicio juvenil, la caracterización de los cuadrantes variaría ligeramente. Ellas no desarrollan "trabajo de campo" como forma de aplicación práctica de conceptos, separada del servicio. Pero son numerosos los casos en que desarrollan capacitaciones y reuniones de formación que están distanciadas de un servicio efectivo. En ese caso podríamos hablar de un aprendizaje "alto" con una baja calidad de servicio o un servicio inexistente.

Analizando cada uno de los cuadrantes podríamos señalar:

Cuadrante I - Trabajos de campo

Son actividades que relacionan a los jóvenes con la realidad de su comunidad, con problemáticas sociales o ambientales, pero consideradas exclusivamente como objeto de estudio. La finalidad del trabajo de campo es el aprendizaje de contenidos disciplinares: por ejemplo, desde Ciencias Naturales se planifica una salida a una reserva ecológica o desde el área de Tecnología se planea la visita a una industria local. Este tipo de actividades involucran el conocimiento de la realidad, pero no se proponen modificarla, ni prestar un servicio a la comunidad a la que se estudia, a veces ni siquiera se plantea una devolución al entorno de la escuela de lo aprendido en el terreno. Hay aprendizaje, pero no servicio.

Para las organizaciones sociales, como se señala en el párrafo anterior, el "aprendizaje sin servicio" está dado por actividades formativas aisladas de una actividad determinada. Aunque muchas instituciones nacen en relación directa con una problemática que atender, hay muchos casos en que una agrupación tradicional, por ejemplo, propone a sus miembros una larga capacitación antes de abordar una actividad concreta. Se suele justificar esta acción en que "primero debemos prepararnos, para luego desarrollar un servicio acertado". Esta situación es un ejemplo adecuado del primer cuadrante.

Cuadrante II - Iniciativas solidarias asistemáticas

Son actividades ocasionales, que tienden a atender una necesidad puntual. En general surgen espontáneamente, no son planificadas como parte del Proyecto Educativo Institucional, y no suelen exceder lo puramente asistencial.

Algunas de las iniciativas solidarias asistemáticas más habituales incluyen las "campañas de recolección" (de alimentos o ropa, por ejemplo), los festivales, ferias y otras actividades "a beneficio", y ciertos "padrinazgos" de escuelas rurales asumidos ocasionalmente o en forma desarticulada con los aprendizajes. Podrían también incluirse en esta categoría algunos proyectos de mayor complejidad y con mayor articulación con lo disciplinar, pero que no son planeados institucionalmente, sino que surgen y desaparecen en función de la buena voluntad o el liderazgo personal de un docente o un grupo particular de jóvenes. Básicamente, diferenciamos las iniciativas solidarias asistemáticas del aprendizaje-servicio en que no se proponen articular la actividad solidaria de los estudiantes con los contenidos que se aprenden en clase.

En este tipo de acciones pueden participar unos pocos alumnos, algún curso separado o todo el alumnado; pueden ser promovidos y gestionados por iniciativa personal de un docente, de un Centro de Estudiantes o de la dirección de la escuela. En todos los casos, la actividad es voluntaria, y no se evalúa ni formal ni informalmente el grado de participación de los jóvenes, ni los aprendizajes desarrollados.

De hecho, el protagonismo de los alumnos en este tipo de iniciativas es muy desparejo: en algunos casos, los jóvenes se comprometen personalmente con la acción (una visita a un geriátrico, o un viaje a una escuela rural, por ejemplo). En muchas escuelas, la acción de los estudiantes se limita a llevar a casa una nota del docente pidiendo a los padres que envíen alimentos no perecederos para los inundados, o golosinas para repartir en alguna fiesta para los niños.

Sin embargo, las iniciativas solidarias asistemáticas -aún aquellas más efímeras- pueden generar algunos beneficios positivos para los jóvenes:

- estimulan de algún modo la formación de actitudes participativas y solidarias;
- permiten una temprana sensibilización hacia ciertas problemáticas sociales y ambientales;
- ofrecen un clima institucional abierto a las problemáticas sociales, y
- en algunos casos ofrecen a los jóvenes la posibilidad de aprender procedimientos básicos de gestión.

En las Organizaciones Sociales, las iniciativas asistemáticas son frecuentes. Su implementación es similar a la que proponen algunas instituciones educativas, como se señaló antes, y también generan aprendizajes, la sensación de que se ha cumplido con una tarea social efectiva, la satisfacción del servicio prestado. Cuando se trata de organizaciones que han nacido de una necesidad visible, pronto descubren la necesidad de sistematizar los esfuerzos y contar con una participación más efectiva de los propios destinatarios. Pero hay numerosos ejemplos de agrupaciones de mayor volumen de miembros que tienen a las actividades de servicio como una tarea más o como una forma de sensibilizar a los jóvenes con respecto de la situación social, de forma tal que no se advierte en ellas un esfuerzo de perfeccionamiento o de atención integral de las problemáticas que abordan.

Entre las limitaciones que más frecuentemente pueden evaluarse en las iniciativas solidarias asistemáticas es necesario señalar que suele primar en ellas una mirada asimétrica con relación a los



"necesitados". El concepto de "ayuda" suele prevalecer sobre la reflexión acerca de las estructuras socioeconómicas o las problemáticas ambientales que están en la raíz de la demanda atendida, y difícilmente se enfatiza la relación entre solidaridad y justicia social.

Cuadrante III - Servicio Comunitario Institucional

Este tipo de experiencias se caracteriza por una decisión institucional -y no sólo ocasional- de promover el valor de la solidaridad y desarrollar actitudes de servicio, de compromiso social y participación ciudadana. Son actividades asumidas e incorporadas estructuralmente por la institución.

En el caso de las escuelas, ya sea que las actividades de servicio propuestas sean voluntarias u obligatorias, son asumidas formalmente por la conducción educativa. Entre los exponentes de este tipo de servicio podemos señalar el caso de las numerosas escuelas y universidades que desarrollan acciones de asistencia de escuelas rurales, campañas de alfabetización o programas de apoyo escolar que, aún surgidas espontáneamente, se fueron convirtiendo a lo largo de los años en características de la vida institucional. Pasan las promociones, cambian los directivos, pero los proyectos se sostienen porque forman parte de la identidad institucional.

Muchas escuelas -especialmente las confesionales- ofrecen a sus alumnos la posibilidad de realizar voluntariamente acciones sociales, que son promovidas institucionalmente como parte del proyecto educativo: los grupos "misioneros", de "acción social", etc. Hay Universidades donde los Departamentos de extensión organizan salidas hacia zonas rurales o carenciadas.

Estas actividades de servicio comunitario suelen tener una mayor posibilidad de continuidad en el tiempo que las iniciativas asistemáticas. Por eso mismo, tienen mayores posibilidades de ofrecer alternativas que superen lo puramente asistencial. Gracias a ellas, hay escuelas rurales que han mejorado sustantivamente su equipamiento y condiciones edilicias, niños en riesgo de abandonar la escuela que han recibido un efectivo apoyo escolar, comunidades enteras que se han beneficiado con centros de salud, fuentes de energía o microemprendimientos productivos, todo gracias al esfuerzo sostenido de la escuela que desarrolló el servicio comunitario.

Sin embargo, estas acciones son modalidades de "servicio comunitario" y no de "aprendizaje-servicio", en cuanto son casos en que la institución se propone desarrollar la acción solidaria con una finalidad educativa amplia (ligada en general a la educación en valores y actitudes), pero no planifica formalmente la articulación entre la actividad comunitaria y los contenidos curriculares desarrollados en el aula.

Pese a su impacto social, el servicio comunitario no impacta en el aprendizaje curricular de los estudiantes como podría hacerlo, porque las actividades solidarias se desarrollan en paralelo con la vida académica. En algunos casos, ni siquiera se capitalizan los saberes específicos de los estudiantes (por ejemplo, estudiantes de Arquitectura y Medicina trabajaban en un proyecto de apoyo escolar en un centro comunitario), ni se integran los aprendizajes adquiridos a través del proyecto de servicio en la tarea del aula (Ej: los estudiantes que trabajaron dos semanas en una comunidad rural, no sistematizan sus conocimientos de la realidad en la clase de Ciencias Sociales).

Sin embargo, las escuelas que desarrollan un servicio comunitario como parte obligatoria o voluntaria de las actividades de sus estudiantes, pueden ir integrando gradualmente la acción social con la vida académica de la institución, transformando así el servicio comunitario en aprendizaje-servicio.

Al mismo tiempo, la mayoría de las organizaciones sociales que desarrollan un servicio solidario sistemático se hallan encuadradas en este sector. La experiencia y la reflexión acerca del servicio prestado generan un proceso de crecimiento que redundará en proyectos integrales y, frecuentemente, en la capacitación de sus miembros para desarrollar una gestión más eficaz, obtener fondos y ampliar las tareas que desarrollan. En este punto de su crecimiento es posible observar la necesidad de formar a nuevos miembros y de reproducir un modelo de servicio que la organización considera adecuado. La sistematización lleva a cuestionarse los aprendizajes que generan y ver en qué medida pueden estar integrados con las actividades de servicio.

Cuadrante IV - Aprendizaje-Servicio

En este cuadrante se ubican aquellas experiencias que ofrecen simultáneamente una alta calidad de servicio y un alto nivel de aprendizaje. En otras palabras, se define al aprendizaje-servicio por una doble intencionalidad y un doble impacto: en lo pedagógico y en lo social.

Conviene recordar que la metodología del aprendizaje-servicio puede definirse como:

- un servicio solidario
- protagonizado por jóvenes
- destinado a atender las necesidades reales y efectivamente sentidas de una comunidad,
- planificado institucionalmente (integrado con un currículum formal, en el caso de las instituciones educativas, o de un currículum propio de una organización social)

El aprendizaje-servicio implica la misma continuidad en el tiempo y el mismo compromiso institucional que el servicio mencionado en el Cuadrante III, pero le suma una articulación explícita de las acciones de servicio con los contenidos del aprendizaje, sea académico o proveniente de un sistema alternativo. En los puntos siguientes consideraremos en más detalle en qué consiste el aprendizaje-servicio a la luz de la experiencia educativa latinoamericana.

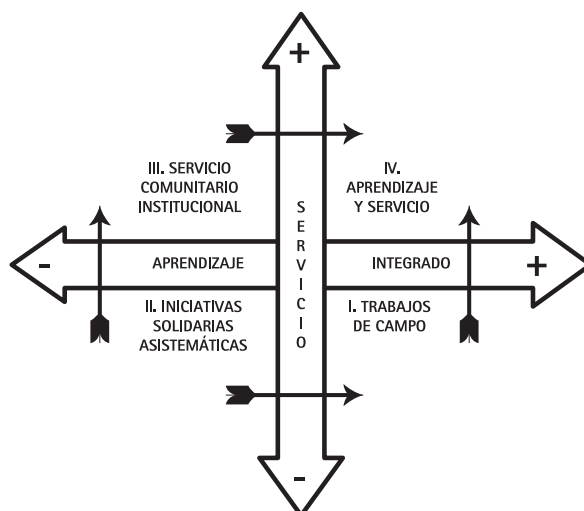
6. Transiciones hacia el aprendizaje-servicio

Se ha mencionado que muchas instituciones llegan al aprendizaje-servicio desde el lugar de la práctica, y “avanzan” desde esa misma experiencia para lograr acciones más sólidas, aprendizajes más significativos, proyectos eficaces de alto impacto en la institución y en la comunidad. Ese proceso de crecimiento desde experiencias dispersas, aisladas o simplemente desvinculadas de los aprendizajes a la formulación de proyectos de aprendizaje-servicio se denomina “transición”.

A partir de salidas hacia la comunidad que enfatizan prioritariamente el aprendizaje (trabajos de campo) o experiencias que privilegian la acción solidaria (iniciativas solidarias asistemáticas y servicio comunitario institucional) podemos incorporar en un caso acciones solidarias y en el otro contenidos formales de aprendizaje para generar proyectos de aprendizaje-servicio.



Los cuadrantes del aprendizaje-servicio y las transiciones¹⁷



Veremos a continuación algunos elementos significativos para estas transiciones.

6.1 Del asistencialismo a la promoción social

Definimos como actividad asistencial a aquella que presta una ayuda momentánea, concreta, a una necesidad puntual, pero que no soluciona las raíces del problema o que no apunta a impedir que ese problema se repita. En general se identifica al asistencialismo como “dar el pescado” y a lo promocional como “enseñar a pescar”. Si bien el término “asistencialismo” es empleado a menudo en un sentido peyorativo, es necesario subrayar que la actividad asistencial es en determinadas situaciones indispensable, o la única viable en el corto plazo. Para seguir con la metáfora, si no empezamos por dar el pescado, nadie va a tener fuerzas para sostener la caña de pescar...

La promoción social, por su parte, implica posibilitar en los participantes y beneficiarios un desarrollo de sus potencialidades personales, grupales, de organización y de comunicación que les permita elaborar soluciones posibles, que apunten a superar los problemas de fondo. Tales los casos de los proyectos solidarios de promoción o los proyectos de cooperación entre instituciones.

La acción asistencial con frecuencia es la fase primera y necesaria para poder encarar una acción promocional, y a menudo es también el único tipo de acción solidaria que están en condiciones de realizar nuestros estudiantes. Lo que no podemos es pensar que lo asistencial es suficiente. Está perfecto que hoy organicemos el comedor para el barrio, si el comedor es indispensable, pero si nos quedamos sólo en el comedor, lo vamos a estar atendiendo durante los próximos cincuenta años. Entonces, una primera transición que auspiamos para nuestros proyectos de aprendizaje-servicio es que vayan ampliando la mira, para pasar de acciones exclusivamente asistencialistas a acciones que sean de auténtica promoción social.

¹⁷ Adaptación de: Service-Learning Center (1996) *Service-Learning Quadrants*. Stanford University, California.

El siguiente cuadro nos puede ayudar a señalar las diferencias entre asistencialismo y promoción.

ASISTENCIALISMO	PROMOCION SOCIAL
Atiende a problemas emergentes	Atiende a problemáticas estructurales
Apunta al corto plazo	Apunta al mediano y largo plazo
Distribuye bienes materiales	Desarrolla competencias y recursos
Los destinatarios pueden ser pasivos	Exige el protagonismo de los destinatarios
La sustentabilidad está fundada en los proveedores del servicio	La sustentabilidad está fundada en los recursos humanos y materiales que puedan desarrollar los destinatarios del servicio

Los dos primeros puntos de esta comparación tienen que ver con los alcances que fijamos a nuestros proyectos, y no sólo con el tiempo que duran. Puede parecer que un proyecto que dura tres meses no puede pretender atender a una problemáticas estructural, pero si dedicamos tres meses a capacitar a adultos desocupados en conocimientos informáticos básicos, estamos atendiendo -aún acotadamente- a una cuestión estructural como es la del desempleo. En cambio, podemos estar todo el año recolectando arroz para el comedor, y seguirá siendo una estrategia de corto plazo para enfrentar una emergencia.


Las dos últimas diferencias entre asistencialismo y promoción son sumamente importantes: en el asistencialismo, el que recibe la ayuda puede quedarse quieto, en un programa de promoción tiene que ser protagonista. En un programa asistencial los que dan sustentatibilidad al proyecto son los que dan, en un programa de promoción hacemos que los proyectos sean sustentables trabajando juntos.

6.2 Del servicio comunitario a los proyectos de aprendizaje-servicio.

La segunda transición necesaria para pasar de las iniciativas solidarias al aprendizaje-servicio en sentido estricto es precisamente la que enfatiza el vínculo entre la actividad comunitaria y los contenidos del aprendizaje formal. Según la historia y cultura institucional, puede suceder que el desarrollo de ciertos contenidos curriculares derive en el interés por desarrollar un proyecto de intervención comunitaria, o bien que una tarea comunitaria se convierta en el marco propicio para abordar contenidos curriculares, por ejemplo a través de un proyecto de investigación. Podemos avanzar en esta transición pensando cómo integrar el proyecto de servicio con la tarea del aula.

Esta es probablemente la transición más crucial, porque es la que marca la diferencia entre las formas más clásicas del voluntariado juvenil y el aprendizaje-servicio propiamente dicho. Desde el punto de vista de la calidad educativa, es también la más importante, porque es la que garantiza que las instituciones educativas no actúan en la comunidad en forma ingenua, sino con una intencionalidad fuertemente vinculada a su identidad educativa: tiene sentido desarrollar cualquier actividad solidaria si es un medio para que los estudiantes aprendan a participar en forma consciente y solidaria en su comunidad; tiene más sentido aún que desarrollen esa actividad solidaria de modo tal que fortalezca los aprendizajes disciplinares y las competencias y actitudes que la institución educativa debe ofrecer.





Realizar esta transición implica diseñar o fortalecer las articulaciones entre la actividad solidaria que desarrollamos en la comunidad y los contenidos que se aprenden en el aula.

Para ello es necesario:

- a) Identificar los contenidos pedagógicos involucrados, considerando todas sus dimensiones
- b) Seleccionar las áreas, asignaturas o espacios curriculares vinculados al proyecto.
- c) Relacionar el servicio con los contenidos curriculares:
 - Indicando, frente a la necesidad de articular diferentes áreas y disciplinas, cómo se va a realizar y qué contenidos específicos estarán involucrados.
 - Dando proyección comunitaria a contenidos y actividades ya presentes en la planificación.
 - Incorporando a las planificaciones nuevos contenidos y actividades.

Esto es aplicable a las organizaciones sociales que acuerdan un currículum o itinerario de formación y buscan integrarlo con el servicio desarrollado. En la experiencia de las instituciones, es posible identificar diferentes posibilidades, que según el contexto comunitario y o la organización escolar pueden desarrollarse simultánea o alternadamente para integrar el servicio con las tareas de aprendizaje curricular.

En el caso de las instituciones educativas, algunas de estas posibilidades son:

- **Acción directa:** actividades específicas de un área o disciplina que forman parte del proyecto de intervención comunitaria.
- **Acción indirecta:** aprendizajes que pueden servir de apoyatura en una problemática comunitaria específica.
- **Articulación de los aprendizajes:** integración de conocimientos y competencias adquiridas durante el proyecto con los contenidos específicos del área o disciplina
- **Reflexión y evaluación:** actividades de autoevaluación y reflexión sobre la actividad realizada, en el horario de un área o materia específica, o en un tiempo institucional planificado especialmente. Es importante destacar que la reflexión aleja el riesgo del puro activismo, al permitir reconsiderar las razones originales por las que se inició la tarea, y aprovechar la experiencia realizada tanto en la consolidación de conocimientos disciplinares, como en la capacidad de resolución de problemas, en la revisión de las relaciones interpersonales y grupales, permitiendo también contener afectivamente a los jóvenes.

Un número creciente de cátedras universitarias están abriendo las prácticas profesionales al servicio de la comunidad, y permitiendo que los sistemas de pasantías antes abiertos exclusivamente a las empresas comerciales puedan incluir también a organizaciones de la sociedad civil.

Pareciera que estamos viviendo una transición muy interesante -tanto a nivel escolar como a nivel universitario- desde un modelo tradicional e individualista de pasantías, cuya finalidad primaria era exclusivamente el progreso profesional personal, a pasantías que están planteadas además en función de objetivos de desarrollo social y de formación de competencias vinculadas a la participación ciudadana y la construcción del bien común.

En este sentido resulta iluminadora la distinción establecida por A. Furco entre pasantías, servicio comunitario y aprendizaje-servicio. Nos hemos tomado la libertad de hacer algunos agregados al cuadro original, que figuran en cursiva.

Diferencias entre tres tipos de programas de servicio¹⁸

	Pasantías	Servicio comunitario	Aprendizaje-Servicio
Destinatario primario	Estudiante (Proveedor)	Comunidad (Receptor)	Receptor y Proveedor
Foco principal	Aprendizaje	Servicio	Aprendizaje y Servicio
Objetivos educativos	Desarrollo profesional Aprendizaje académico	Formación personal <i>ética</i> y ciudadana	Aprendizaje académico Formación personal <i>ética</i> y ciudadana
Integración curricular	Actividad curricular o complementaria	Periférica o nula	Integrada
Tipo de actividad	Basada en la actividad productiva	Basada en una problemática social	Basada en contenidos académicos y <i>problemática social</i>

Como surge del cuadro, en las pasantías tradicionales el destinatario primario de la actividad es el propio estudiante: lo importante es que aprenda. En el servicio comunitario el destinatario principal es el destinatario del servicio: lo importante es satisfacer una necesidad o demanda. En cambio, en el aprendizaje-servicio destinatarios son tanto quienes “dan” como quienes “reciben”. Unos aprenden, los otros se reciben bienes o servicios.

El aprendizaje-servicio tiene una doble intencionalidad, tanto pedagógica como social: no está enfocada exclusivamente en una sola de las intencionalidades, como es el caso de las otras dos modalidades. En el caso del aprendizaje-servicio la misma actividad se propone simultáneamente formar en valores y formar en contenidos académicos, busca simultáneamente educar y dar respuestas a problemáticas sociales.

6.3 De las iniciativas solidarias asistemáticas al aprendizaje-servicio como proyecto institucional.

Es frecuente que las iniciativas solidarias surjan ante una necesidad puntual o bien debido a la iniciativa de un adulto o de un grupo de jóvenes, tanto en una institución educativa como en una organización. Es posible que tengan poca continuidad y poco impacto en la vida institucional. Para que el aprendizaje-servicio se convierta en parte de la cultura escolar, es necesario que este tipo de iniciativas ocasionales vayan dando paso a proyectos de aprendizaje-servicio plenamente integrados al proyecto de la Institución.

Esto ha sucedido con numerosas escuelas. Ya sea que desde la Dirección se facilite la articulación de los distintos departamentos o docentes, o que estas redes surjan en forma más informal y espontánea, el aprendizaje-servicio es, entre otras cosas, una excelente oportunidad para revitalizar el trabajo en equipo de los docentes y articular los esfuerzos.

¹⁸ Furco, Andrew & Billig, Shelley eds. (2002). *Service-Learning: The Essence of the Pedagogy*. Information Age Publishing, Inc. CT.



Esto permitió que:

- La escuela misma se convierta en garante de la continuidad del proyecto.
- Los padres identifiquen el proyecto como una oferta distintiva de la escuela.
- Los docentes planifiquen más efectivamente las conexiones interdisciplinarias.
- Se establezcan vinculaciones interinstitucionales.
- Se evalúe sistemáticamente el proyecto.
- Se involucre en el proyecto al conjunto de la comunidad educativa

El rol de los directivos es fundamental para que las acciones de aprendizaje-servicio tengan continuidad en la escuela, en tanto que los docentes involucrados, juegan un papel esencial en la calidad del proyecto. Por otra parte, como cualquier otro proyecto específico, es conveniente que sea integrado en el Proyecto Educativo Institucional para asegurar su sustentabilidad.

De esta manera, su acción y resultados no quedarán restringidos al esfuerzo de un reducido número de integrantes de una escuela o institución y, en consecuencia, se garantiza su duración.

Esta situación es particularmente clara en el caso de las organizaciones. La participación de los jóvenes y la integración plena de los proyectos de servicio solidario con el proyecto de la organización es una condición fundamental para la continuidad y el crecimiento de las acciones solidarias así como para el fortalecimiento y la consolidación de la misma institución.

7. Participación y protagonismo juvenil

La participación juvenil es un punto clave en el desarrollo de aprendizaje-servicio tanto en el ámbito de las mismas organizaciones sociales como en el de las instituciones educativas.

El concepto "participación" está asociado a las acciones colectivas orientadas a cambiar una situación o satisfacer ciertos objetivos: mejorar las condiciones de vida, sumarse a otros procesos sociales o concretar un proyecto común. En América Latina, la "participación social" se orientó, desde mediados de los años 80, a favorecer las condiciones políticas que permitieran la "construcción de la ciudadanía". La participación implica una idea de organización que fortalece el esfuerzo individual, brindándole un marco colectivo. Por eso, una forma de utilización del término es para aludir a procesos amplios, asociados a la consolidación de los sistemas democráticos y al mecanismo de representatividad por medio del voto, y aún como instrumento de las luchas de los sectores marginados en la conquista de sus derechos ciudadanos.

En ese sentido, todas las formas de participación en espacios institucionales se pueden considerar como fortalecedoras del "capital humano" que permite la reconstrucción de lazos sociales. Por esta razón, se volvió un componente central en programas y políticas sociales orientadas a aliviar los efectos de la exclusión. En muchos programas de ayuda, la inclusión de mecanismos de participación fue un requisito para el otorgamiento de subsidios a proyectos de organizaciones de la Sociedad Civil.

Se puede hablar de diversos tipos de participación. Eda Cleary (2001) menciona, entre otras, una "participación burocrática", cuando sólo cumple requisitos formales de algún programa; una "participación dirigida", que caracteriza a los partidos políticos y a algunas instituciones gremiales, eclesiásticas y empresariales; una "participación desinteresada" que es invocada por iglesias y grupos de beneficencia.

La participación de jóvenes en estructuras eclesiales, gremiales y políticas ha seguido un camino contradictorio. A pesar de cierto individualismo y apatía que reflejan las encuestas periodísticas, grupos importantes de jóvenes se vuelcan regularmente a tareas de voluntariado y colaboración en organizaciones sociales. Pero en muchos casos se advierte un rápido "desencantamiento" y una alta deserción, que algunos investigadores vinculan con un doble discurso de participación que no deja claro "en qué medida" (hasta qué nivel se permite la participación en decisiones) y "para qué".

Esta contradicción permite profundizar el concepto de participación "real" y participación simbólica (falsa o ilusoria). *"La forma real de participación tiene lugar cuando los miembros de una institución o grupo influyen efectivamente sobre todos los procesos de la vida institucional y sobre la naturaleza de sus decisiones. Esto significa ejercer el poder real en el proceso de toma de decisiones de la política institucional, sus objetivos y estrategias de acción [...] La participación real de una mayoría de la población también denota un cambio en quién decide, qué se decide y a quién se beneficia; es decir, un cambio en la estructura de poder"* (Sirvent, 1999).

El protagonismo de los jóvenes

Diversas organizaciones sociales, principalmente las consideradas "organizaciones juveniles", han comprobado la riqueza de la participación real de los mismos jóvenes en los programas y proyectos que tienden a abordar los problemas propios de la juventud expuesta a diversos grados de vulnerabilidad y exclusión, caracterizada por la desocupación, el abandono escolar y la falta de perspectivas de futuro¹⁹.

Por otro lado, las organizaciones sociales han advertido que en todos los ámbitos se encuentran jóvenes deseosos de asumir compromisos activos de transformación y de cambio para mejorar la calidad de vida de sus comunidades. Esta lucha de los jóvenes por no bajar los brazos y construir futuro, permite vincular su actitud con otro elemento presente en los proyectos de Aprendizaje-Servicio, que es la capacidad de "resiliencia" personal y comunitaria, y que resulta un factor de esperanza en medio del cuadro social de exclusión señalado (para ampliar el tema "Resiliencia" se sugiere ir a las "Perspectivas Psicológicas", pag 49).

Por estas razones, resulta adecuado concentrar las modalidades de participación que aparecen en los proyectos de Aprendizaje-Servicio en general, y los de las organizaciones que trabajan con jóvenes, en particular, a la categoría de "protagonismo juvenil".

El concepto de "Protagonismo Juvenil" es utilizado frecuentemente para aludir al actor principal, al personaje central. Aquí nos referimos a la posibilidad de los adolescentes y jóvenes de dejar de ser beneficiarios de las acciones y estrategias que "para" ellos desarrollan instituciones públicas, programas públicos y privados y organizaciones comunitarias, para convertirse en "protagonistas"

¹⁹ Las experiencias recopiladas para este apartado provienen del Documento Base que fundamenta el tema del Seminario Latinoamericano sobre "Protagonismo Social Juvenil: de beneficiarios jóvenes a jóvenes protagonistas", desarrollado por la Fundación SES en Buenos Aires, Octubre de 2001.



de las mismas. Tal objetivo implica un cambio de perspectiva en el desarrollo de propuestas de trabajo con adolescentes y jóvenes. "La noción de protagonismo juvenil considera a los jóvenes como sujetos de derechos y responsabilidades, apropiándose de su propia historia personal y colectiva, reconociéndose en un contexto social y comunitario, trabajando junto con otros para transformar la realidad. Implica, fundamentalmente, la perspectiva de sujetos, origen y destino de las prácticas socio-educativas"²⁰.

Según Alejandro Cussianovich²¹ la posibilidad de actuar y ser reconocido como actor, hace que la comunidad adquiera protagonismo histórico y social; la comunidad, a su vez, necesita dar el paso del reconocimiento de los actores que la conforman, para adquirir ella misma este protagonismo.

El protagonismo aparece entonces, como eje conceptual y práctico de la participación. No siempre la participación es ejercicio de protagonismo, pero no puede haber protagonismo sin participación.

En nuestra práctica cotidiana hemos llamado muchas veces "participación" a distintas formas de estar presentes o de formar parte de acciones que otros ya han decidido: pedidos de opinión, relevamiento de intereses y expectativas, colaboración de los jóvenes en las acciones pedagógicas, etc. Desde el paradigma del Protagonismo Juvenil, estas son distintas modalidades de participación pasiva o participación simbólica. Hablar de participación implica ser parte en el diseño, implementación, ejecución y evaluación de una propuesta concreta. La participación "activa" o "real" compromete a los sujetos en los procesos de toma de decisiones en el marco de una institución o programa. Es a esta participación a la que denominamos "participación protagónica" o "ejercicio del protagonismo", siendo éste siempre, un ejercicio de poder.

El Protagonismo nos obliga a una redefinición del poder en la sociedad, a un frontal cuestionamiento del poder que se basa en la condición del adulto. Sin embargo, la valoración social de la juventud como sujeto social y de derechos y del protagonismo de los jóvenes no implica la negación del protagonismo del adulto.

Por ello, pensar en promover el Protagonismo Juvenil exige "deconstruir" y reconstruir una nueva cultura de la adultez.

El protagonismo social de "los jóvenes de barrio" a la vez que es un concepto académico en construcción, constituye una perspectiva histórica desde una práctica social concreta. El protagonismo social de los jóvenes de barrio, antes de cualquier demostración y concreción histórica es una creencia cultural sobre el papel de los jóvenes en la sociedad: la creencia que los jóvenes, entre ellos los de barrio, pueden desarrollar su actoría en la sociedad de manera plena: organizada, autónoma y con rostro propio, es decir, autorepresentados en las instancias públicas. Nada impide que lo puedan hacer y lograr salvo la mentalidad adultocrática y adultocétrica²² que prescinde de las juventudes para constituir sociedad²³.

El desarrollo del protagonismo requiere de autoestima, autoconfianza, identidad positiva, sentido de pertenencia y conciencia crítica de las circunstancias que viven como jóvenes. Todos ellos,

²⁰ Wanger, Lizzie. Conferencia de Apertura en el citado Seminario Latinoamericano sobre "Protagonismo Social Juvenil"

²¹ Alejandro Cussianovich es asesor del Movimiento de Niños Trabajadores del Perú (MANTOC)

²² Adultocéntrico: juicio centrado en la edad adulta, como si esta fuera la meta final de la vida, el término de comparación privilegiado para medir la madurez de una persona. Esta forma de juzgar no sólo es un atributo del adulto, sino del que es joven o niño: en expresiones como "cuando sea grande". Cfr: Anello, Antonella (1995). Psicología desde los JANTs, IFEJANT, Lima.

²³ Bazan Novoa, Marco. Exposición "Los jóvenes en las organizaciones comunitarias" en Seminario Latinoamericano: Protagonismo social juvenil: de beneficiarios jóvenes a jóvenes protagonistas". Fundación SES. Buenos Aires, 2001.

procesos de construcción constante, suelen ser lentos y promovidos externamente a partir de aquellas estructuras de apoyo, organizaciones u adultos referentes.

La visibilización social positiva de la adolescencia y la juventud implica reconocer el aporte juvenil a la sociedad, la aceptación positiva del/la joven y hace imprescindible su participación efectiva. A su vez, la participación en procesos de protagonismo creciente posiciona a los jóvenes en el lugar de sujetos de las políticas y programas, en vez de en el de objetos de los mismos. Ser protagonista es, entonces, tener derecho a la oportunidad real de asumir responsabilidades basadas en la toma de decisiones.

Desde el punto de vista de la generación de oportunidades, podemos definir diferentes ámbitos que pueden promover o inhibir el desarrollo del Protagonismo Juvenil como concepto privilegiado de la acción socioeducativa. Estos ámbitos son: la familia, la escuela, el mundo del trabajo, las organizaciones comunitarias y el Estado, entre otras.

Es en estos espacios donde la construcción de la subjetividad joven está puesta en juego y donde no siempre encontramos propuestas que permitan desarrollar su participación protagónica. Sin embargo, es allí mismo donde algunas experiencias interesantes sobre el tema en cuestión han sido desarrolladas y es necesario profundizar en sus abordajes conceptuales y metodológicos para inspirarse en ellas.

Por otra parte, la participación real es difícil y requiere también de cambios fundamentales en las actitudes de los adultos responsables de propuestas de trabajo con jóvenes. Trabajar por el protagonismo de los jóvenes no significa desentenderse como adultos sino asumir el propio lugar de manera diferente. Requiere adultos capaces y confiables que estén seguros de sus propios roles, que valoren la capacidad de escuchar a los/las jóvenes, que valoren los recursos personales de los mismos y que reconozcan sus capacidades para ser actores sociales y no eternos beneficiarios.

La formación para el liderazgo juvenil

La calidad de estas iniciativas depende -en muchos casos- de la presencia determinante de alguna forma de liderazgo que dinamice al grupo que las implementa. Si el liderazgo es claro y positivo, las experiencias toman un vuelo cualitativamente significativo y adquieren una perspectiva política más seria, interactuando con otros espacios institucionales de manera mucho más determinante y activa. Asimismo, estas experiencias logran niveles más importantes de alianzas estratégicas y de articulación en redes sociales, generando mayor capacidad de impacto y sustentabilidad.

La formación de líderes juveniles resulta una prioridad en los ámbitos más diversos, desde empresas hasta organizaciones sociales. En particular, desde los años 90 se advierte un discurso claro y programas específicos por parte de diversos gobiernos de América Latina y el Caribe, así como en organismos internacionales como la Organización Internacional del Trabajo, la Organización Iberoamericana de la Juventud o el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

Existe consenso respecto de algunos logros que se identifican en las experiencias de formación y



fortalecimiento del liderazgo juvenil, tales como:

- ==> facilitar la participación real en los ámbitos en que se desempeñen
- ==> desarrollar capacidad para motivar y entusiasmar al grupo en que están insertos, para opinar y proponer ideas
- ==> facilitar la comunicación entre sus integrantes
- ==> tomar decisiones considerando todas las opciones
- ==> enfrentar adecuadamente los conflictos
- ==> contribuir a buscar caminos para solucionar problemas diversos
- ==> unir capacidades y voluntades de distintas personas con intereses comunes
- ==> ayudar a lograr unidad entre los miembros del grupo, creando una mística en torno a las acciones conjuntas
- ==> hacer eficiente el quehacer de la organización

También hay consenso en que quien ejerce un liderazgo en la comunidad es también un educador, tanto al promover la promoción de la formación de los miembros de su organización como con su ejemplo personal.

El desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio en instituciones educativas y su aplicación en el Servicio Juvenil de organizaciones sociales, constituye un espacio específico de formación en liderazgo juvenil en tanto:

- promueve los logros mencionados anteriormente, consensuados a nivel internacional.
- pone en práctica los valores y actitudes de líderes comprometiéndolos en la transformación de la sociedad con parámetros de justicia y solidaridad
- asegura la participación protagónica de niños, niñas y adolescentes en su propio desarrollo.

Pero la característica diferencial que aportan los proyectos de Aprendizaje-Servicio, tanto en instituciones educativas como en organizaciones sociales, es que promueve un liderazgo socioeducativo.

La intención de las prácticas aquí propuestas es crear las condiciones para el desarrollo, aprendizaje y fortalecimiento de un liderazgo basado en la interacción e intercambio educativo entre el líder y su marco vincular de referencia. Esto se logra a partir de considerar al aprendizaje como un proceso activo de adaptación a una realidad cambiante, que modifica al sujeto y es a la vez modificada por él. El liderazgo involucra la transmisión y aprendizaje de prácticas que conducen al desarrollo de una organización, de una comunidad y de un Estado.

La experiencia llevada a cabo dejó en los jóvenes un sentido de trascendencia que superó el espacio físico del aula y los hizo responsables de la comunidad barrial. Permitió trabajar contenidos significativos e hizo que los alumnos asumieran un protagonismo positivo en cuanto a la evaluación de los vecinos y sus pares. Jóvenes que habían abandonado la escuela no sólo terminaron la primaria y adquirieron una capacitación laboral; también aprendieron a organizarse y descubrieron que podían convertirse en líderes de su comunidad ²⁴.

8. Servicio Juvenil Integral

²⁴ Testimonio del Ing. Gustavo Gennuso, director del Centro Enrique Angelelli y Presidente de la Fundación «Gente Nueva» (Bariloche, Argentina), que desarrolla proyectos de Aprendizaje-Servicio desde 1997.

La aproximación al concepto de Servicio Juvenil Integral está vinculada directamente al "protagonismo juvenil", recién abordado, y a diversas experiencias de voluntariado social, protagonizado por jóvenes, que desarrollaron numerosas organizaciones sociales en América Latina.

El Voluntariado Social Juvenil ²⁵

Entendemos por voluntariado el modo o proceso de trabajo, mediante el cual una persona se asocia, encuentra motivaciones en común con otras, intereses comunes en virtud de la solidaridad social, o de principios sociales religiosos o filosóficos, con el fin de realizar una acción o tarea determinada que le permita, a través de esta participación, ser protagonista del desarrollo de la comunidad y la mejora de la calidad de vida.

Desde aquí podemos entender que la Acción Voluntaria o de Servicio se encuadra en un marco preciso de igualdad - solidaridad - desarrollo humano - progreso - democracia - descentralización - coordinación, respondiendo a tres aspectos que se interrelacionan dialécticamente:

1. La opción por el protagonismo de los jóvenes:

- Como protagonistas de la historia.
- Como creadores de cultura .
- Como agentes de liberación personal y comunitaria.

2. La visión crítica de la realidad:

- Dinámica, cambiante, compleja, interdependiente.
- Que requiere analizarla en sus causas.
- Que exige modos concretos de acción - transformación.

3. El enfoque pedagógico que orienta la acción

- Basado en el diálogo y la participación.
- Que potencie la capacidad crítica y creadora de la persona.
- Que lleve a la solidaridad y al compromiso social.

Hoy el trabajo voluntario es un camino de doble mano; no solo de generosidad y donación sino de apertura a nuevas experiencias, oportunidades de aprender, deseo de ser útil, creación de nuevos vínculos de pertenencia, afirmación del sentido comunitario y transformación de necesidades en oportunidades. Desarrollar acciones voluntarias permite al protagonista transformarse en sujeto activo, no de acción sin sentido sino de acción con visión de futuro.

El Voluntario es una persona que por diferentes motivaciones personales siente la necesidad de

²⁵ Así se llamó desde la Fundación SES al primer Programa de Servicio Juvenil que se impulsó con anterioridad (2000) a la formación del Ámbito de Protagonismo Juvenil. Cf: Boneo, S y Solla, A., Programa de Voluntariado Social Juvenil, Set didáctico Pedagógico, Fundación SES, 2000.



asociarse con otros, en función de intereses y causas comunes, ofreciendo su experiencia, sus conocimientos, parte de su tiempo, sin remuneración económica alguna, para participar en la construcción de una comunidad más digna, equitativa y solidaria.

El objetivo esencial del voluntario es el de estimular y potenciar las capacidades de las personas provocando un proceso de cambio, de crecimiento y de transformación, ubicándolos ya no en el lugar de "asistidos" sino en sujetos activos, comprometidos en la solución posible de sus problemas. El voluntario actúa respetando y potenciando la libertad, los valores y las capacidades de las personas asistidas. Al mismo tiempo, la construcción del rol le posibilita conectarse con sus potencialidades como ciudadano, como sujeto activo en permanente interacción dialéctica con el medio que lo rodea.

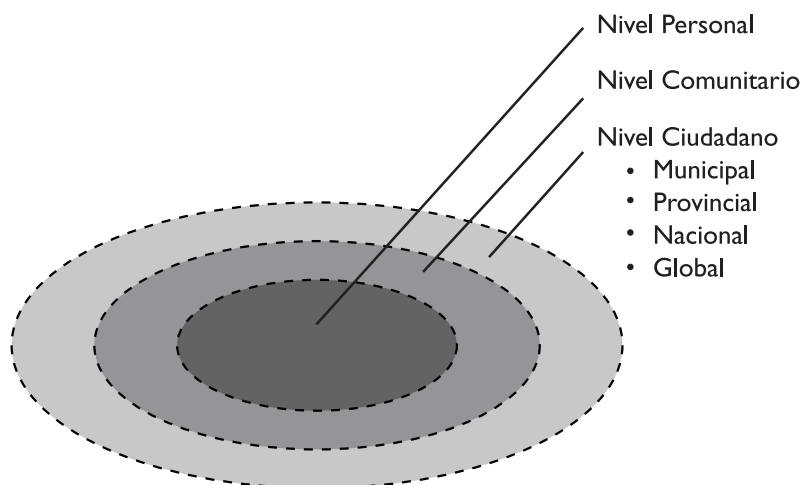
La formación de un voluntario es un proceso de aprendizaje donde, a través de la experiencia, se irá construyendo y profundizando el rol. El voluntario no actúa en solitario sino en el marco de una Organización o grupo que le sirve de soporte y con cuyos objetivos se identifica.

El Servicio Juvenil

Se coloca bajo el nombre de "Servicio Juvenil" a las distintas modalidades de trabajo con jóvenes.

Pensamos en una práctica que tiene que ver con poner en juego "valores" y "sentidos". Y, además, con dimensiones fundamentales como la personal, comunitaria y "ciudadana", dando a este término el valor de lo público, lo más macro, que excede la realidad de la propia experiencia local pequeña y se proyecta a los niveles municipales, provinciales, nacionales e, incluso, globales.

El servicio, identificado como "actitud" y "compromiso", manifiesta, para nosotros un componente



fundamentalmente ético y político.

Se trata, a través del mismo, de fomentar valores que estén arraigados en actitudes más profundas para que den, como efecto, no sólo acciones buenas y aisladas, de espíritu más bien filantrópico, sino la adquisición de un modo de ser, hábitos de generosidad voluntaria, de gratuidad en el servicio, de justicia y de ética profesional, de no buscar sólo sus propios intereses, de no aprovecharse de otros para obtener ventajas personales. Fomentar el liderazgo comunitario aprovechando el capital humano

existente en nuestra sociedad²⁶.

Respecto de la cuestión "ética" es importante reconocer que, desde muchos sectores de reflexión actual, se está dando un valor particular a la cuestión ética. En especial, desde sectores críticos al actual Sistema (Orden Mundial), se advierte sobre la necesidad de hacer una profunda revisión de la perspectiva ética de nuestras vidas y de nuestras sociedades. (A continuación se desarrollan algunos elementos del marco ético central de la propuesta del Servicio Juvenil Integral y del Aprendizaje-Servicio).

Estos "llamados", motivados en el reconocimiento del altísimo grado de corrupción individual e institucional que se ha constituido en un flagelo de consecuencias gravísimas para las personas y comunidades que vivimos en los distintos continentes del planeta, es posible encontrarlos tanto en sectores como los vinculados a la "Educación Popular", como en otros tales como Organizaciones No Gubernamentales que trabajan por la "Transparencia", por los Derechos Humanos, o los Organismos Internacionales como la UNESCO, UNICEF, etc.

La formación ética no es un proceso meramente cognitivo sino, fundamentalmente, producto de una práctica-experiencia significativa. Y la posibilidad de realizar prácticas de Servicio Juvenil es una -quizás la mejor- manera de poder desarrollar una ética como la que deseamos incorporen los jóvenes con y para los que trabajamos.

Por eso se presenta aquí una metodología que integra ambas perspectivas: Construir una propuesta que integre lo ético-político y lo pedagógico de manera que mutuamente se potencien y sinergicen. Esta alternativa significa desarrollar una metodología nueva, que ha sido denominada SERVICIO JUVENIL INTEGRAL.

²⁶ III Coloquio Internacional sobre Servicio Social Comunitario. IES - SEDESOL, Univ. Autónoma Metropolitana. México, Octubre de 2001.



III - Fundamentos teóricos

I. Una perspectiva ética

Si bien el aprendizaje-servicio es una metodología educativa, encierra una concepción de la sociedad y de la persona humana centrada en la solidaridad. Una ética comunitaria que se basa tanto en defender los derechos de todos, especialmente de los más vulnerables, como en sostener un compromiso, una responsabilidad indelegable en la construcción de una sociedad justa y libre. En tiempos de "sálvese quien pueda", es la que recupera la voz bíblica y se pregunta: "¿dónde está tu hermano?".

De acuerdo con la filosofía del aprendizaje-servicio, nadie es demasiado pequeño ni demasiado pobre como para no tener algo que ofrecer a los demás. El aprendizaje-servicio no considera a los niños y jóvenes sólo como "una promesa para el futuro" o como "los ciudadanos del mañana", sino que subraya la necesidad de promover su compromiso y liderazgo en el presente. Esto es especialmente relevante en democracias emergentes, con escasa tradición de participación ciudadana.

Significa dejar de lado posturas asistencialistas o clientelistas. En muchos casos, tanto escuelas como organizaciones sociales han protagonizado acciones de atención primaria y, aún con las mejores intenciones, han sido frecuentemente las primeras en enseñar clientelismo. Muchos docentes y líderes comunitarios se esfuerzan por conseguir la comida, los zapatos y los libros para "sus" chicos, pero no los alientan a organizarse para ayudar a su propia comunidad. De esta manera, los niños aprenden a esperar que otros les solucionen los problemas, y a percibirse como incapaces de ayudarse a sí mismos o a sus comunidades.

El servicio solidario es ciertamente un elemento clave en la educación de los futuros ciudadanos, niños y adolescentes. Con una temprana experiencia de su potencial y de su posibilidad de hacer una diferencia en su comunidad, no aceptarán tan fácilmente como otros ser considerados "receptores pasivos". De hecho, numerosos proyectos de aprendizaje-servicio en los últimos años concluyeron con los estudiantes liderando movilizaciones locales, presentando propuestas concretas a sus intendentes, o acudiendo a la Legislatura provincial para conseguir la aprobación de una ley.

En países con una larga historia de gobiernos autoritarios, la Educación Cívica solía ser poco más que una ficción. Aún hoy, los currículos suelen promover más el conocimiento teórico sobre los derechos humanos, la Constitución o las instituciones políticas, que el desarrollo de competencias vinculadas a la participación ciudadana activa. El desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio de calidad puede contribuir a brindar una Educación Cívica más centrada en el ejercicio de la ciudadanía y de una participación propositiva, conducente no sólo a las protestas sino a soluciones efectivas para problemas demasiado tiempo postergados.

En otro plano y como se señalaba anteriormente, la cuestión ética está adquiriendo particular relevancia. El llamado a una revisión de la perspectiva ética de nuestras vidas y de nuestras sociedades, motivados en el reconocimiento del flagelo de la corrupción que penetra en todos los ámbitos, es común a las instituciones educativas, los grupos de Educación Popular y las Organizaciones Sociales en general.

Carlos Núñez H., educador popular mexicano, dice al respecto:

"Vivimos frecuentemente en la incoherencia.(...) Somos víctimas -aunque a veces también un poco cómplices- de una sociedad nacional y mundial que se ha caracterizado por valorar la competencia, el individualismo y el egoísmo.(...) Todas las campañas a favor del éxito enfatizan la lógica del "crecimiento individual" y de la "competencia", sin valorar o importar lo que pasa o pase con el entorno y/o con los demás. Los enfoques de la llamada "Sociedad del Conocimiento" magnifican al triunfador que sabe independientemente de que sea. Y el que no sabe lo que esta sociedad reclama y requiere para su desarrollo excluyente es convertido efectivamente, no ya en un marginado social, sino en un verdadero "excluido", condenado al fracaso, a la miseria y hasta la muerte. (...) En cada propuesta educativa hay -implícita o explícitamente- un marco ético que la sostiene.(...) Es desde ahí que debemos reflexionar sobre las implicaciones éticas de un modelo social, político y económico que "educa" en y desde esos valores, y que al hacerlo "des-educa" en relación a las propuestas de la ética humanista -la ética de la vida- con la que normalmente acordamos, al menos en intención y declaración, la mayoría." ²⁷

Francisco Gutiérrez, comunicador popular de Costa Rica, escribe haciendo referencia a la cuestión ética:

"Hemos asegurado que los profundos cambios originados en el nuevo paradigma científico están dando origen a una dimensión planetaria que nos impulsa a pasar de "una concepción de la vida mecanicista, cartesiana y newtoniana a una visión holística y ecológica" (Capra, Fritjof) sustentada en nuevas categorías y nuevos valores. La verdad es que estamos viviendo ya uno de los procesos más importantes que se están dando en nuestros días, capaz de generar un cambio trascendental en el destino común de la humanidad, si llega a imponerse en la conciencia de la mayoría de los habitantes de este planeta, porque hará posible nuestra supervivencia. Existen muchos indicios de que el sistema actual se está derrumbando y que debemos encontrar vías para abrir caminos nuevos hacia un tipo de futuro diferente. Estamos ante la alternativa de abrir esos caminos o perecer. Para ingresar en la nueva era de un mundo solidario se precisan formas nuevas de estructurar la política, la economía, la ciencia y la espiritualidad." ²⁸

El BID ha desarrollado un programa llamado "Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética Y Desarrollo", liderado por Bernardo Kliksberg, quien afirma:

"Se podría preguntar: habiendo tantos problemas importantes concretos para la población tiene sentido hablar de valores, de ética?. ¿No es ese un tema postergable, no urgente?. Pensamos que la pregunta debería invertirse. ¿Cómo pueden diseñarse políticas económicas, asignarse recursos, determinarse prioridades, sin discutir los aspectos éticos, la moralidad de lo que se está haciendo a la luz de los valores que deberían ser el norte del desarrollo y la democracia? En América Latina esa discusión ha sido postergada. Es hora de retomarla porque puede arrojar muchas luces en una época de fuertes confusiones. (...)

Crece el movimiento ético por reglas de juego económicas diferentes. La exigencia mundial encabezada por el Papa Juan Pablo II para la reducción de la deuda externa de los países pobres ha llevado a que se alteraran principios del sistema financiero internacional que eran considerados inamovibles. Otro fuerte frente de protesta ética, está cuestionando las barreras proteccionistas que ponen muchos países desarrollados a las exportaciones básicas de los países pobres. Las tarifas aduaneras son discriminatorias,

²⁷ Núñez H., Carlos, (2001) "Metodologías para la Educación Ciudadana" Mimeo para IFE, México.

²⁸ Gutiérrez, Francisco. (2001) "Ecopedagogía y ciudadanía planetaria". Instituto Latinoamericano de la Pedagogía de la Comunicación, Costa Rica.



escalan cuando hay valor agregado de procesamiento en los productos de los países en desarrollo, y los subsidios a la agricultura de los países ricos son muy elevados. Afirma el economista jefe del Banco Mundial Nicholas Stern: "La clase de proteccionismo practicada por las naciones industrializadas más ricas es simplemente indefendible. El costo de los países en desarrollo en oportunidades de exportación perdidas es mucho mayor a la ayuda para el desarrollo que reciben". El Secretario General de la ONU Koffi Annan ha planteado dirigiéndose a los países desarrollados: "Los países pobres no quieren vuestra caridad, simplemente quieren el derecho a vender sus productos en vuestro mercados a precios correctos."²⁹

La formación ética no es un proceso meramente cognitivo sino, fundamentalmente, producto de una práctica. El desarrollo de experiencias significativas de servicio, articuladas con una reflexión y un conjunto de contenidos, resulta una forma de incorporar una ética de la solidaridad. Este es un elemento esencial que emerge con claridad en los proyectos de Aprendizaje-Servicio, tanto en el ámbito de las Escuelas como en la modalidad del Servicio Juvenil Integral que incorporan las organizaciones.

En la experiencia de los proyectos y programas que desarrollan organizaciones sociales y escuelas, en esta línea de trabajo, se advierte que predominan la cooperación por sobre la rivalidad, la aceptación de la diversidad por sobre la discriminación, la mediación sobre el conflicto, el compromiso con los demás por sobre la comodidad y la indiferencia. En este sentido, se puede decir que el desarrollo del aprendizaje-servicio construye una cultura de la paz. Dice el pedagogo guatemalteco Carlos Aldana:

*"Si creemos en la educación es porque creemos en el ser humano. Entonces, ¿por qué no dedicarnos a aquello que lo lleva y lo lanza a los más altos niveles de humanidad? ¿No es eso la paz?"*³⁰

La construcción de una nueva subjetividad

Las circunstancias sociales y culturales de este principio del siglo XXI también han recuperado un tema que parecía olvidado en las investigaciones sociales y en las prácticas políticas: el sujeto. Después de muchos años de procesos colectivos y de construcciones que apuntaban a grandes actores sociales y dejaban de lado las situaciones personales, se habla actualmente, en las ciencias sociales, de la nueva subjetividad.

En ese sentido, la aparición de los "nuevos movimientos sociales", la defensa de los derechos humanos, la lucha contra sistemas totalitarios y dictaduras, el rechazo al denominado "pensamiento único" que reduce a los pueblos a meras estadísticas y especulaciones de mercado, han puesto el tema en debate. Cabe señalar que la construcción del sujeto se distancia tanto de una mirada colectiva que no reconoce las particularidades como del individualismo consumista. Al hablar del sujeto, se trata de procesos de reconocimiento de las características propias, de las necesidades y los derechos, de las responsabilidades y de la cultura propia, en una construcción de identidad propia y rica. Es la que permite reconocernos como ciudadanos.

²⁹ Kliksberg, Bernardo (2001) *Ética y Economía, la relación marginada*. IADB - Biblioteca digital. En www.iadb.org

³⁰ Aldana Mendoza, Carlos. (1995) *Desafíos pedagógicos de la paz*. Ed. Universitaria - Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala.

Se ha citado anteriormente al pedagogo Carlos Núñez. Nuevamente sus palabras resultan oportunas para reflexionar sobre esta faceta de los procesos de Servicio Juvenil Integral y Aprendizaje-Servicio:

"No podemos predicar la humanización de sujetos y hacer una educación que entregue conocimientos sin ningún proceso de construcción de sujetos y de poder. En el marco epistemológico de la concepción educativa tradicional, el conocimiento ya existe y lo único que falta organizar es cómo se entrega al educando. En la propuesta dialéctica, y en consecuencia con los valores, el educando es un sujeto de conocimiento que posee conocimientos y desde estos conocimientos es de donde debo partir. Entonces el conocimiento es construcción colectiva, social e histórica. Acepto que eres un sujeto y que tú y yo podemos dialogar y compartir nuestros conocimientos para construir uno superador: uno desde el lugar de educando y otro desde el de educador. Este marco implica un compromiso: Protagonismo - conciencia crítica - poder".

II. Aspectos pedagógicos

En América Latina y el Caribe, el aprendizaje-servicio surgió del desarrollo empírico de prácticas escolares antes que de una reflexión teórica sistemática. Esto está relacionado con que muchas instituciones educativas comenzaron a desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio sin conocer el concepto ni nutrirse de manuales metodológicos, y aún sin denominarlo de esa forma. Llevados por la necesidad, la iniciativa de algún docente o el compromiso de los directivos, muchas escuelas iniciaron esta práctica desde trayectorias institucionales diferentes.

En muchas escuelas latinoamericanas se habían realizado experiencias de servicio comunitario o acciones solidarias desarrolladas en paralelo con la vida académica. La novedad del aprendizaje-servicio fue, justamente, la integración del servicio solidario con lo académico, que lo redimensionó y transformó los aprendizajes, el clima institucional y a los mismos protagonistas.

En ese sentido, se podría decir que el aprendizaje-servicio se ha nutrido de dos fuentes: las experiencias concretas y la mirada teórica, en un conjunto dialógico que llevó a reflexionar sobre las propias prácticas y buscar herramientas que las perfeccionen y las completen.

A su vez, las diversas experiencias educativas de Servicio Juvenil Integral se consideran enmarcadas en el aprendizaje "en la práctica". Y también encuentran como referentes a una serie de aportes, desde la Escuela Nueva de John Dewey a las experiencias latinoamericanas de Educación Popular.

Cuando se analizan los orígenes académicos se debe considerar un entramado teórico amplio, que recoge aportes de diversas fuentes y corrientes. Es importante destacar que, en tanto se trata de una metodología educativa, implica una filosofía, ciertas opciones y conceptos involucrados que la caracterizan. Pero no se trata de un recorte de los distintos aportes sino de una articulación que fue adoptando una identidad diferente y propia, dentro de un contexto dinámico y de los matices propios y diferenciados de cada contexto local.

Al considerar los antecedentes, no conviene limitarlos a un campo teórico estricto, sino a diversos aportes que se pueden identificar claramente, en el esfuerzo de reflexionar desde la práctica.

Básicamente, se pueden analizar dos grandes conjuntos: en primer lugar, el marco pedagógico y las teorías del aprendizaje, particularmente las centradas en el alumno y la pedagogía experiencial, a las que se suman las prácticas de educación liberadora latinoamericana, surgidas en un marco histórico



conflictivo y dentro de los esfuerzos de vastos movimientos y organizaciones por transformar la realidad social. En segundo lugar, diversos estudios sobre psicología, como los que abordan la inteligencia emocional y las inteligencias múltiples o los debates sobre "resiliencia".

2.1 Dewey y la Escuela Nueva

El aporte clásico para sustentar el aprendizaje-servicio, y el que se considera fundante de la experiencia estadounidense, es el de la "Escuela Nueva" y uno de sus mentores, John Dewey. La obra de Dewey está inmersa en un movimiento de renovación de la pedagogía que tuvo lugar a principios del siglo XX, abarcando nuevos temas, una concepción centrada en el alumno y sus procesos y en la faceta social del proceso educativo.

Este movimiento reconocía, en sus raíces, a pedagogos como Rousseau y Pestalozzi. Lo integraron Dewey, Claperede, Montessori, Decroly, Kerschensteiner y Ferriere, aunque algunos investigadores hablan de un segundo grupo, en esta misma línea, surgido a raíz de la guerra de 1914-1918. Entre ellos se encontrarían los franceses Cousinet y Freinet y los ingleses Nelly, Reddie y Hahn, a quienes se sumaría Henri Wallon. En 1921 muchos de ellos fundaron la Liga Internacional de la Educación Nueva en el Congreso de Calais, que, según Wallon, era el resultado del movimiento pacifista que había sucedido a la Primera Guerra Mundial.

Ferriere señalaba a la escuela como uno de los culpables de la guerra: *"En todos los países de Europa la escuela se ha esforzado en formar al niño para la obediencia pasiva, y no ha hecho nada para desenvolver el espíritu crítico, ni ha tratado nunca de favorecer la ayuda mutua. Fácil es ver a donde hubo de conducir a los pueblos ese adiestramiento paciente y continuo"*, y acusa *"La matanza de las almas que ocasiona la escuela es anterior a la matanza de los cuerpos producida por la guerra y, en algún modo es su fuente [...] millares de niñas y niños viven hoy mismo una vida que no ha sido hecha para ellos, que les disminuye y les amengua, en lugar de elevar la potencia del espíritu y dilatar su corazón"*. Para señalar finalmente: *"El único medio de hacer progresar la práctica pedagógica es el de conformar su acción al método científico, edificando una teoría justa basada en la experiencia practica"*.

Decía Ferriere: *"La relación poder-sumisión de la escuela tradicional es sustituida por una relación de afecto y camaradería que incluso se prolonga mas allá del horario escolar. El ejemplo vale más que las palabras ... "es necesario darse cuenta de que hablando no se puede enseñar nada de valor"* ³¹

Whitehead, por otro lado, planteó: *"solo existe un tema para la educación, a saber, la vida en todas sus manifestaciones"*.

La pedagogía de la Escuela Nueva no proponía un método específico, sino más bien principios de acción y actitudes: *"No se le da un carácter al niño, se le permite adquirir uno, asimismo no se hacen entrar nociones en la cabeza del niño, se lo coloca en condiciones de poderlas conquistar"*.

La Escuela Nueva preconizaba el primado de la acción sobre las palabras, aún con frases contundentes como: *"privar al niño del contacto con la realidad es un crimen de lesa infancia"*

³¹ Ferriere, A, (1926) *La educación autónoma*. Ediciones Beltrán, Madrid.

"La vida escolar, los roces con los camaradas que ella lleva consigo la lucha por la vida, en pequeño con sus choques dolorosos, pero también con sus alianzas, sus amistades, su práctica de la ayuda mutua y del sacrificio hecho de todo corazón: he aquí la educación moral de la Escuela Nueva; una educación que tiende no a hacer al niño de una o otra manera, sino hacerle posible elegir el modo en que quiere hacerse a sí mismo".

La obra de John Dewey

Dewey fue el mentor de este movimiento de reforma educativa, a principios del siglo XX. El método empleado por Dewey era el "método del problema", es decir, la utilización con fines didácticos del método experimental de laboratorio. En su escuela hizo una comunidad embrionaria en la que cada niño tenía su propio trabajo y desempeñaba su propio papel, así lograba desarrollar los sentimientos de cooperación mutua y de trabajo positivo para la comunidad.

John Dewey también realizó aportes en la línea de la "sociología educativa", que luego se extendió a los departamentos de pedagogía de universidades norteamericanas y significó un proceso de transformación de grandes proporciones. Con este autor, la educación es contemplada como un proceso activo y crítico fundamental para la cohesión social y se orienta a la preparación de masas de trabajadores para la creciente economía industrial.

Las teorías de Dewey se centraban en que el niño aprende aquello que experimenta, y que lo que no es tamizado por la experiencia, sobre la que se reflexiona, no permanece como un aprendizaje apropiado. Este énfasis se tradujo en muchos aspectos de las prácticas educativas, incorporando en casi todas las disciplinas elementos de práctica, trabajo de laboratorio, trabajos de campo y salidas educativas. Influyó en muchas prácticas pedagógicas, pero específicamente y bajo la supervisión casi personal de Dewey, un grupo de sus discípulos montó en el Anthioch College lo que se considera históricamente uno de los primeros programas de "aprendizaje-servicio".

Esta experiencia implicaba que los estudiantes de la universidad tenían que cubrir, para aprobar su curso universitario, un número determinado de horas de práctica, denominadas "laborales y comunitarias", que en gran parte se desarrollaban en hospitales, centros comunitarios, en actividades de lo que hoy se denomina apoyo escolar.

Esta primera experiencia del Anthioch College fue imitada, posteriormente, por otras Universidades Norteamericanas, y esta es una de las razones por las que en EEUU el aprendizaje-servicio es algo característico de la vida universitaria. Recién en años posteriores se difundió en otros niveles del sistema educativo.

Más allá de las discusiones en torno a sus teorías, una evidencia que destacó Dewey respecto del aprendizaje-servicio es que en la medida en que les permite a los alumnos y alumnas aplicar lo que aprenden en el aula teóricamente en un contexto comunitario real y significativo, esa experiencia redonda en un mejor aprendizaje.

Dewey consideraba que el aprendizaje de la experiencia no es un proceso automático, y que para que la experiencia vivida se convierta en aprendizaje, es necesario que haya una reflexión sobre la misma. Esto permite identificar otro de los componentes indispensables de los proyectos de aprendizaje-servicio, porque actualmente se considera que muchos proyectos solidarios, al no tener incorporado este valor agregado de la reflexión, desarrollan un servicio sin dejar rastros relevantes.



Es muy probable que si no se ayuda al estudiante a reflexionar sobre lo que está viviendo en el servicio, una gran parte del impacto que el aprendizaje-servicio puede tener en el aspecto del aprendizaje se pierda, o quede en cuestiones afectivas de sentirse "bien" o "gratificado", sin penetrar con profundidad en materia de aprendizaje.

Otro de los cuestionamientos de Dewey a la escuela tradicional resulta particularmente familiar en las instituciones educativas contemporáneas, y es el de la función de socialización de la escuela. Si los niños, niñas y adolescentes no incorporan en cada etapa de su vida los distintos aprendizajes como propios, la escuela pasa por encima de ellos sin dejar huella. Y si se habla de la función social de la escuela sin que ella brinde a los alumnos y alumnas la posibilidad de experimentar qué pueden hacer hacia la comunidad, se genera un divorcio muy grande entre discurso y realidad. Si una institución predica una serie de valores que no practica, forma en la contradicción y la hipocresía.

"Cuando se da la mayor importancia a tener experiencias que posean un valor educativo, el centro de gravedad sobrepasa el factor personal y se lo encuentra dentro de la experiencia desarrolladora en que participan por igual alumnos y maestros. El maestro, por su mayor madurez y amplitud de conocimientos, es el director natural en la actividad compartida y así se le acepta naturalmente. Lo fundamental es encontrar los tipos de experiencia que merezcan la pena tener, no meramente en el monto, sino por aquello a que pueden llevar: los problemas que plantean, las interrogaciones que crean, las exigencias que sugieren de mayor información, las actividades que invocan, los horizontes más amplios que abren continuamente."

Por último, hay un aspecto central en la filosofía de John Dewey que lo relaciona directamente con los esfuerzos contemporáneos por construir una ciudadanía plena y una sociedad justa. Se trata del concepto de la "Gran Comunidad" que guiaba a las actividades de servicio. Cuando el servicio permitía reconocer al otro y cooperar con él como una forma natural, construía comunidad en un sentido profundo. Este pensamiento, que Dewey sostenía desde principios del siglo XX, se acrecentó cuando la primera guerra mundial impactó sobre la sociedad estadounidense y fue considerado por el autor como un elemento indispensable para la educación del futuro.

"Cuando el trabajo escolar consiste simplemente en aprender lecciones, la asistencia mutua, en lugar de resultar la forma más natural de cooperación y asociación, se vuelve un esfuerzo clandestino para aliviar a un vecino de sus deberes. Cuando el trabajo activo se desarrolla, todo esto es modificado. Ayudar a otros, en lugar de ser una obra de caridad que empobrece al receptor, es simplemente una ayuda para liberar las potencialidades y promover al que es ayudado". ³²

Para Dewey, "comunidad" era el concepto central de su filosofía social. En ese espacio se podían hacer concretos los diversos aspectos de la vida (los valores, la maduración emocional e intelectual) que construían ciudadanos para una democracia plena. A su vez, la filosofía podría volverse "la proyección de amplias y generosas hipótesis que, si son utilizadas como plan de acción, brindarán una dirección inteligente a los hombres en búsqueda de formas para hacer del mundo algo significativo y valioso, de hecho, más hogareño.

³² Dewey, J. (1900). *School and society*. 2ª. Chicago. The University of Chicago Press.

2.2 Otros aportes

2.2.1 Freinet y el método del "tanteo" experimental

En Célestin Freinet se enlaza una preocupación por los niños y jóvenes desfavorecidos, especialmente en el ámbito rural, con la incorporación de la experiencia y aún del trabajo en la imprenta como herramienta educativa. A partir de su intuición, trabajando como maestro en una escuela rural del sur de Francia, publicó varias obras y marcó lo que luego se conocería como "educación popular".

"El sentido común y la experiencia dicen que una adquisición no se hace nunca mediante la explicación intelectual, por el retorno a las reglas y leyes, sino solo por el mismo proceso general y universal de tanteo experimental que esta en la base, desde siempre del aprendizaje de la lengua y del andar"(Freinet, 1967)

"En ningún caso, nuestra educación debe quemar etapas. El individuo debe pasar de los primeros recursos fisiológicos mecánicos a los reflejos sistematizados, de los tanteos mecánicos a la exploración inteligente.

Los métodos naturales preparan para:

- el esfuerzo vivo, que es el único eficaz
- los ejercicios que consolidan éxitos técnicos
- el orden y la disciplina que se convierten en un elemento esencial de la conquista de la vida."


El horizonte de la escuela debe ser ensanchado de modo que integre en ella los procesos de la naturaleza y la sociedad. La preocupación educativa fundamental debe consistir en realizar dentro de la escuela un mundo que este verdaderamente a la medida del niño, que evalúe su ritmo y responda a sus necesidades.

Esta concepción del proceso educativo dará lugar a un nuevo tipo de inteligencia, que Lodi describe así: *"La inteligencia que nosotros pretendemos desarrollar debe ser armónica y global, tiene que penetrar en los problemas para encontrar soluciones adecuadas a la totalidad del contexto humano al que debe servir... Únicamente si tiene esta capacidad de adecuarse a la realidad de nuestro mundo humano, la habilidad y la inteligencia podrán ser instrumentos revolucionarios de análisis, de proyección y de lucha, y herirán como un boomerang, a aquellos que piensan que el hombre es una cosa".*

2.2.1 El aporte del "constructivismo"

Las contribuciones de diversos teóricos de la educación, como Ausubel y Vigotsky, entre otros, permitieron ampliar la comprensión acerca del aprendizaje y el conocimiento que generaron reflexiones y debates, en tanto coinciden en señalar que el desarrollo y el aprendizaje humanos son el resultado de un proceso de construcción. Esta concepción "constructivista", como marco explicativo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se nutrió de varias teorías, entre las que está la teoría del "Aprendizaje Significativo" de Ausubel y el concepto que Vigotsky denomina Zona de Desarrollo Próximo, que alude al nivel de desarrollo efectivo y el nivel de desarrollo potencial, delimitando el margen de incidencia de la acción educativa.





El aprendizaje significativo se basa en la construcción de significados. En la actualidad el término se emplea para enfatizar que el elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje es el proceso de construcción de significados. La persona aprende un contenido cuando es capaz de atribuirle significado. La significatividad del aprendizaje no es algo que se alcance de una vez, sino que, es un proceso abierto y dinámico por el cual se van construyendo significados cada vez más complejos.

Uno de los autores que ha definido el concepto de aprendizaje significativo es David Ausubel, quien, desde el marco teórico de la psicología cognitiva, empleó este término en la década del 60 para diferenciarlo del aprendizaje repetitivo. Ausubel al respecto afirma: *"Aprender significativamente es atribuir significado al nuevo material lo cual sólo es posible a partir de lo que ya se conoce"*

La significatividad, está directamente relacionada con la existencia de relaciones entre el conocimiento nuevo y el que la persona ya posee. El aprendizaje significativo implica comprensión, integración a la estructura de conocimientos; posibilita una memorización comprensiva y la funcionalidad de lo aprendido, es decir, que se pueda transferir, usar en otras situaciones.

La persona, al iniciar un proceso de aprendizaje, dispone de una estructura cognitiva, producto de su nivel de desarrollo intelectual y de sus conocimientos y experiencias previas. Esta estructura, constituye el punto de partida para la construcción de nuevos aprendizajes.

Un requisito fundamental del aprendizaje significativo es que el nuevo material se pueda relacionar de manera sustantiva con lo que la persona ya sabe. Si la persona no dispone de la estructura cognitiva adecuada no podrá integrar el nuevo aprendizaje con los aprendizajes previos. Se producirá lo que Ausubel denomina relación arbitraria y por lo tanto un aprendizaje repetitivo

En esta perspectiva, el reto para los docentes y para los líderes de organizaciones sociales es fomentar el aprendizaje significativo, que los niños, niñas y jóvenes asuman un papel activo en un proceso de reconstrucción y construcción de conocimientos.

La actividad del formador se orienta a plantear experiencias educativas que reconozcan la centralidad del estudiante como sujeto activo del aprendizaje. El docente es un mediador entre el alumno y los contenidos, acompañando el proceso a través de la ayuda que cada uno pueda necesitar. El proceso de enseñanza-aprendizaje se vuelve una actividad dinámica en la que el docente revisa la práctica para ajustar las nuevas estrategias que redunden en nuevos aprendizajes significativos. Para ello, se contemplan otros elementos que exceden la mera adquisición de conocimientos, entre los que aparecen el lenguaje, la percepción, el razonamiento, la toma de decisiones y la solución de problemas, los aspectos emocionales y la creatividad.

Para que el aprendizaje sea significativo, han de cumplirse dos condiciones. En primer lugar, que el contenido ha de ser potencialmente significativo, tanto desde el punto de vista de su estructura interna (es decir, significatividad lógica, no ha de ser arbitrario ni confuso) como desde el punto de vista de su asimilación, (es decir, significatividad psicológica debe ser aprensible por la estructura psicológica del alumno). En segundo lugar se ha de haber una actitud favorable en el alumno para aprender significativamente, es decir, tiene que tener motivación. La significatividad está asociada a la funcionalidad de los conocimientos, es decir, a la forma en que puedan ser aplicados los conceptos, los valores, las normas, en circunstancias concretas de la vida de los alumnos y alumnas. Esto requiere una intensa actividad por parte del alumno.

Vigotsky concibe al sujeto como un ser social y al conocimiento en sí mismo como un producto social. En ese sentido, destaca la importancia de las influencias sociales en el desarrollo de la persona, distinguiendo dos tipos: la que ejerce el medio ambiente social y cultural sobre el desarrollo del sujeto y la de la propia interacción social. Aquí es donde la tarea de la educación y la posibilidad de desarrollar experiencias que sean educativas, contenidas y significadas por un entorno favorable, se vuelven claves.

Los proyectos de aprendizaje-servicio presentan una serie de coincidencias con estas temáticas, no sólo en los fundamentos teóricos que algunos docentes y directivos emplean al formularlos, sino en cuanto a la motivación de los alumnos y alumnas, la centralidad de su protagonismo, la significatividad en los planos más diversos y en la funcionalidad de los aprendizajes. Esto se desprende con claridad de las evaluaciones, pero, en un plano diferente, se percibe en las imágenes, las expresiones y las representaciones de sí mismos y de los conocimientos adquiridos que manifiestan los alumnos y alumnas en sus testimonios y escritos.

2.2.2 Piaget : la educación por la acción

El aporte de Piaget también contribuyó a la reflexión teórica de quienes desarrollan el aprendizaje-servicio en escuelas y en organizaciones sociales.

Para Piaget la conducta humana es la resultante de la combinación de cuatro áreas: La maduración, entendida como diferenciación del sistema nervioso; la experiencia, como interacción con el mundo físico; la transmisión social, o influjo de la crianza y la educación; y por último, el equilibrio, principio supremo del desarrollo mental.

La inteligencia es la adaptación por excelencia, toda adaptación implica una asimilación de las cosas al espíritu y a la actividad propia, y una acomodación de los esquemas asimiladores a los objetos: *"la inteligencia es una asimilación de lo dado a estructuras de transformaciones, de estructuras de acciones elementales a estructuras operatorias superiores, y estas estructuras consisten en organizar lo real en acto o en pensamiento, y no simplemente copiarlo"*.

Conocer un objeto es actuar, operar sobre él y transformarlo para captar los mecanismos de esa transformación, siendo estas estructuras elaboradas por la inteligencia en tanto que prolongación directa de la acción.

La educación, mas que una "formación", es una condición formadora necesaria para el desarrollo mental. Educarse es aprender a conquistar por uno mismo la verdad, cueste el tiempo y los rodeos que cueste hacerlo. "Formar individuos capaces de una autonomía intelectual y moral y que respeten esta autonomía en el prójimo, en virtud precisamente de la regla de reciprocidad que la hace legítima para ellos mismos."

Para la construcción de la razón del niño es también necesaria una estructura social que englobe no solo la cooperación entre niños, sino también la cooperación con el adulto. Serán estas cooperaciones las que den lugar a la autonomía en la reciprocidad, a la madurez social.



2.3 La pedagogía latinoamericana

2.3.1 Raíces

"La enseñanza era práctica: las cosas se aprendían haciéndolas. Tan pronto como un niño maya aprendía a caminar, comenzaba a hacer lo que hacían sus padres. Si se trataba de una niña, aprendía a hilar el algodón en una bola de hilo y ayudaba a su madre a teñirlo. Los padres enseñaban a los hijos. Primero las cosas relativas a la agricultura, después las relativas a la cacería... Como todos construían su propia casa, los chicos podían aprender el arte de la construcción mientras ayudaban en esas actividades.

Es significativo también que todos los hombres mayas fueran artesanos. Algunos hacían buenos arcos y flechas; otros tejían canastas con los mimbres que crecían en la selva. Muchos trabajaban el jade... haciendo con él las más preciosas joyas". ³³

La tradición latinoamericana a nivel educativo es vasta y compleja. La organización de los sistemas educativos según el modelo europeo vigente (y, en algunos casos, también aportes de pedagogos y docentes estadounidenses) tuvo lugar en la segunda mitad del siglo XIX y a principios del siglo XX, de la mano de procesos de modernización que significaron la inserción de la región en el mercado internacional según las condiciones del liberalismo imperante y del poder imperial de Gran Bretaña y otras potencias europeas.

La preocupación de transmitir el modelo vigente, la necesidad de contar con brazos para poner en marcha los proyectos de las oligarquías locales y la concepción filosófica que consideraba a la instrucción pública (más que a un concepto más amplio de educación) como la base del progreso de los pueblos, llevó a extender la educación a vastos sectores de la población y a la construcción sistemática de edificios escolares. Una legislación acorde floreció en la mayoría de los países latinoamericanos, de la mano de una burguesía local enriquecida, dedicada a la producción agrícola, pastoril o minera.

En ese contexto se comenzó a hablar de "educación popular", término que significaba la instrucción de la mayoría de la población, inclusive los pobres, ya sean nativos o inmigrantes, a través de la extensión de la "escuela pública". El modelo, sin embargo, no variaba sustancialmente de la "educación bancaria" que se asocia con la acumulación de conocimientos y un papel pasivo de los alumnos y alumnas.

Desde las primeras décadas del siglo XX se buscaron alternativas. Algunas estuvieron orientadas a repetir los modelos críticos extranjeros, como la Escuela Nueva, ya citada. Otras búsquedas siguieron el pensamiento de caudillos locales, habitualmente enfrentados al poder extranjero y que consideraban a la educación como una herramienta para la independencia y la liberación de los pueblos. Son célebres los aportes de José Martí, de José Carlos Mariátegui o aún de Augusto César Sandino.

Desde los albores del proceso independentista, sin embargo, se registra por ejemplo el pensamiento de Simón Rodríguez, maestro de Bolívar, que había expresado sus ideas desde el puesto de maestro, en 1794, recogiendo el rechazo de las autoridades españolas. Una de las claves de su prédica era brindar educación a todos los sectores, incluso a los pueblos originarios, que se veían postergados,

³³ Fuente: Von Hagen, Víctor (1966). *Los mayas*. Ed. Joaquín Mortiz, México.

y a los esclavos afroamericanos. Proponía preparar a los jóvenes para desarrollar el pensamiento a través de situaciones y referencias concretas. Esto lo llevó a profundizar en las diversas formas de comunicación y en utilizar acciones y conceptos familiares para los niños y jóvenes, lo que denominaba "pintar" el lenguaje.

En 1825 fue nombrado por Bolívar Director General de Enseñanza en Chuquisaca y postuló el deber del gobierno de dar educación al pueblo. Para construir una "sociedad nueva", consideraba que la educación debía desarrollarse a través de la práctica y la comunicación.

El proyecto educativo de Simón Rodríguez tenía como eje al maestro. Pedía para una labor tan importante un educador filósofo, científico, técnico, comunicativo, con ingenio sensible a los problemas sociales. Y el proyecto no era para un grupo en particular sino para toda América. Una escuela popular y política. Pero consideraba que debía precisar cada uno de los términos, porque también las monarquías pretendían ofrecer una educación popular y también se hacía política desde esos establecimientos. No enseñar moldes para toda la vida, sino "enseñar a aprender". Había que dejar atrás la educación basada en la mera adquisición, traspaso de información.

2.3.2 Paulo Freire y la Educación Popular

En los años 60 se produce una ruptura con los modelos dominantes de educación y muchos grupos desarrollan lo que entonces pasó a llamarse "Educación Popular", asociada a movimientos sociales y políticos, a grupos religiosos, y aún a experiencias guerrilleras. En este caso, se produjo una modificación del viejo concepto y pasó a identificar experiencias no formales de educación, con las características señaladas. La diversidad de las primeras experiencias evolucionó hacia modelos más bien diversos, los que, sin embargo, reconocen referencias básicas.


En primer lugar, se trató de un modelo educativo que implica una opción política contundente en tanto buscaba la transformación de la sociedad con parámetros de justicia, libertad y derechos humanos, dentro de una "pedagogía de la liberación" y la creación de una conciencia crítica.

Está apoyada en la práctica (la "praxis", que se articula con la teoría en un proceso dialéctico) y consiste en un conjunto de técnicas y dinámicas que garantizan: un proceso de movilización personal y grupal; el protagonismo de todos los implicados; una reflexión acerca del poder y la organización popular; una mirada sistemática de análisis crítico de la realidad y de inserción en la experiencia vital de todos los participantes, que implica el compromiso de transformación de la misma realidad de acuerdo con valores solidarios.

En la Educación Popular la inserción en la práctica cotidiana y la mirada a la realidad circundante es un elemento constitutivo del proceso educativo. Se trata de un análisis orientado a la crítica y la transformación, a través de talleres y procesos dialécticos compartidos, de forma participativa, dialógica y crítica. Esta conciencia que se constituye es una conciencia solidaria y deriva en un compromiso inmediato. Desde esta perspectiva, un proceso de Educación Popular genera naturalmente formas de organización.

"Educación Popular es el proceso continuo y sistemático que implica momentos de reflexión y estudio sobre la práctica del grupo o de la organización: es la confrontación de la práctica sistematizada con elementos de interpretación e información que permitan llevar dicha práctica consciente a nuevos niveles de comprensión. Es la teoría a partir de la práctica y no la teoría sobre la práctica" (Núñez, 1986)





Entre los rasgos comunes de los proyectos de Educación Popular se encuentra, (como también sucede en muchos proyectos de aprendizaje-servicio, a partir del "diagnóstico") un análisis de las condiciones de vida de la comunidad, especialmente de los pobres y sus problemas más visibles como desempleo, desnutrición, salud (esto lo plantean teóricos como García Huidobro, 1985; Latapi, 1984; Rodríguez Brandao, 1984).

Tanto desde la interrelación directa con la práctica, como del proceso de reflexión y concientización que implica la acción educativa, el aprendizaje-servicio se nutre de muchos elementos de Educación Popular. Por otro lado, en los últimos años se han desarrollado prácticas enmarcadas en esta corriente dentro de la educación formal. El desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio concretos ha sido inspirado por la Educación popular y muchos docentes han sido animados, al embarcarse en estas experiencias, en la obra y los escritos de Paulo Freire.

Paulo Freire fue uno de los principales impulsores de la Educación Popular, desde su experiencia concreta, iniciada con la educación de adultos, y traducida en varios textos célebres como "Pedagogía del Oprimido", "La educación como práctica de la libertad" o "Pedagogía de la esperanza" ³⁴. En la actualidad, la pedagogía de Freire ha suscitado seguidores en las latitudes más diversas y es notable la cantidad de docentes estadounidenses que se han visto enriquecidos para desarrollar sus proyectos de aprendizaje-servicio

El papel de la experiencia cotidiana, la relación con la realidad, el carácter "significativo" que tiene que tener la educación para la realidad en la que está el educando, son conceptos que se repiten en muchas experiencias de aprendizaje-servicio.

Un relato que hacen muchos alumnos y alumnas que participan de proyectos de aprendizaje-servicio es que a partir de la puesta en marcha del servicio, sintieron que cambió el rol del docente con respecto a ellos, ya no estaba el docente "arriba" y ellos copiando lo que decía el docente o tomando apuntes, sino que estaban juntos investigando, viendo cómo resolver un problema y que había una producción de equipo en donde el docente era el que guiaba y orientaba, pero se había generado un equipo.

El aprendizaje-servicio hace que cuando los coordinadores del proyecto ponen la atención en cómo desarrollar un proyecto que sea eficaz para resolver un problema real de nuestra comunidad, los libros se re-significan, la relación educador-educando se modifica, y muchas cosas que en la teoría resultan difíciles, se vuelven naturales en la práctica.

Freire oponía la conformidad con una situación injusta, ignorando los condicionantes históricos de la misma, con la formación de una conciencia crítica capaz de producir las transformaciones revolucionarias que la modificaran. Y la educación bancaria, que favorecía la primera actitud, frente a la "educación problematizadora". Decía:

"En tanto la práctica "bancaria", por todo lo que de ella dijimos, subraya, directa o indirectamente, la percepción fatalista que están teniendo los hombres de su situación, la práctica problematizadora, al contrario, propone a los hombres su situación como problema. Les propone su situación como incidencia de su acto cognoscente, a través del cual será posible la superación de la percepción mágica o ingenua que de ella tengan. La percepción ingenua o mágica de la realidad, de la cual resultaba la postura

³⁴ Freire: *Educación como práctica para la libertad* (1966); *Pedagogía del oprimido* (1970); *Pedagogía de la esperanza* (1992).

fatalista, cede paso a una percepción capaz de percibirse. Y dado que es capaz de percibirse, al tiempo que percibe la realidad que le parecería en sí inexorable, es capaz de objetivarla.

De esta manera, profundizando la toma de conciencia de la situación, los hombres se "apropian" de ella como realidad histórica y, como tal, capaz de ser transformada por ellos. El fatalismo cede lugar, entonces, al ímpetu de transformación y de búsqueda, del cual los hombres se sienten sujetos." ³²⁵

III. Aspectos psicológicos

3.1 Inteligencia emocional, inteligencias múltiples

En la década de 1990 se registró la aparición de diversos trabajos destinados a cuestionar el concepto tradicional de inteligencia, asociado principalmente a la medición del "cociente intelectual". Además de aportes orientados a la Inteligencia "Moral" y "Espiritual", el impacto principal corresponde a una serie de manuales, que abordaron la "Inteligencia Emocional", a partir de un texto del profesor de Harvard Daniel Goleman³⁶.

Las principales cualidades de la inteligencia emocional son cinco: conciencia de uno mismo, equilibrio anímico, motivación, control de los impulsos y sociabilidad. La teoría de Goleman no propone sofocar o eliminar las emociones, sino de controlarlas: por ejemplo, reducir las emociones desfavorables a un mínimo deseable, o bien inducir las emociones favorables, como en el caso de la motivación. En el concepto propuesto por Goleman, la inteligencia y las emociones son conciliables, en la medida en que puedan llegar a un equilibrio donde la inteligencia no se deja desbordar por las emociones sino que, al contrario, puede controlarlas y encauzarlas de manera de poder alcanzar resultados eficaces o 'exitosos', lo que llevó a ciertas críticas por el individualismo del planteo.

Más allá de los debates, que no son objeto de este libro, diversos investigadores se volcaron a reconocer los componentes culturales del concepto "inteligencia" y a proponer otros conceptos y variedades. Tanto en la aplicación de la inteligencia emocional a nivel personal (autocontrol, confiabilidad, integridad, adaptabilidad, innovación, motivación) como en su aplicación a nivel social (empatía, comprensión, orientación hacia el servicio, liderazgo, resolución de conflictos, canalización del cambio, cooperación, destreza para trabajar en equipo), los proyectos de aprendizaje-servicio parecen hechos a medida para permitir aflorar estas características y fortalecer la inteligencia emocional de los jóvenes.

Los relatos de los mismos docentes son elocuentes al referir casos de niños o niñas retraídos, con dificultades para los aprendizajes en general o con problemas de convivencia que, a partir de la participación en proyectos de aprendizaje-servicio, reconocen otras capacidades, se vinculan desde otro lugar y modifican radicalmente su actitud.

La "teoría de inteligencias múltiples", en cambio, fue desarrollada por Howard Gardner, y es más amplia que la perspectiva mencionada (y anterior en el tiempo). Propone hablar de siete inteligencias básicas en su libro "Estructuras de la Mente", partiendo de la premisa que la inteligencia se relaciona más con resolver problemas y con crear productos en un ambiente que represente un contexto

³⁵Freire: *Educación como práctica para la libertad* (1966); *Pedagogía del oprimido* (1970); *Pedagogía de la esperanza* (1992).

³⁶GOLEMAN, D. *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Buenos Aires, Vergara, 2000.



rico y de actividad natural.

Las siete inteligencias son:

- La inteligencia lingüística, que implica la posibilidad de utilizar las palabras de manera efectiva en forma oral (como un narrador o un orador) o escrita (como un periodista o un poeta)
- La inteligencia lógico-matemática, que habla de la capacidad de usar los números de manera efectiva y razonar adecuadamente (como un programador de computadoras o un contador), con facilidad para procesos de cálculo y de clasificación
- La inteligencia espacial, que incluye la adecuada percepción del mundo visual-espacial (como un explorador) y la capacidad de transformarlo (como un decorador o un artista)
- La inteligencia corporal-kinética, que es la capacidad de usar todo el cuerpo para expresar ideas y sentimientos (como un bailarín o un mimo) y la facilidad en el uso de las manos para producir transformaciones (como un artista plástico, un mecánico o un cirujano), incluyendo habilidades como destreza, coordinación y flexibilidad
- La inteligencia musical está relacionada con las formas musicales, tanto en la capacidad de percibirlas (como un aficionado a la música), discriminarlas (como un crítico musical), expresarlas (como un guitarrista) o transformarlas (como un compositor)
- la inteligencia interpersonal es la capacidad de percibir cambios en los estados de ánimo, los sentimientos y las motivaciones de las personas y la habilidad de responder de manera efectiva a ellas, algo asociado más bien a terapeutas, líderes y docentes
- la inteligencia intrapersonal es el conocimiento de sí mismo e incluye una imagen de sí mismo, la conciencia de los estados de ánimo y las capacidades, y la posibilidad de autodisciplina y autoestima.

El conocimiento de estas inteligencias permite, en un primer nivel de aproximación, deducir que será necesario utilizar varias estrategias para abordar la preparación de las clases y la tarea docente y lograr una aproximación adecuada a los alumnos y alumnas. Para ello, también, se habla de vías de acceso, que son propuestas sobre qué tipo de actividad desarrollar para llegar a cada una de las inteligencias.

La posición de Gardner es que cada persona posee las siete inteligencias, aunque la combinación difiere entre persona y persona, y que algunos desarrollan más una en particular, pero todos están en condiciones de experimentar la siete. Y que la mayoría de las personas pueden desarrollar cada inteligencia hasta un nivel adecuado de competencia

Algunos investigadores han aplicado la teoría de Gardner en distintos campos. Thomas Armstrong, por ejemplo, analiza cómo aplicarlas en el aula, tanto en la planificación de las clases como respecto de los métodos y estrategias didácticas apropiadas para cada una de ellas

Resulta evidente que el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio permite combinar varias de estas inteligencias y que la experiencia acumulada, a nivel internacional, permite reconocer la diversidad de modalidades de expresión de las mismas a través de proyectos de aprendizaje servicio. Además de la reflexión que pueden suscitar en docentes, directivos y aún en los mismos alumnos y alumnas, y de las estrategias que se pueden disparar desde ellas, hay una coincidencia con el marco axiológico de los

proyectos de aprendizaje-servicio al reconocer la diversidad de todos y celebrar las diferencias, partiendo de la convicción de que "nadie es tan pobre que no tenga nada para dar, como nadie es tan rico que no tenga nada que recibir".

3.2 Educar en actitudes prosociales

Los estudios de prosocialidad comenzaron en los años 70 y se difundieron en las décadas de 1980 y 90. Provinieron de la proliferación de estudios sobre adolescencia y juventud, de años anteriores, en donde se hablaba sobre el desarrollo y prevención de las conductas antisociales. En muchos casos, estuvieron alentados por problemáticas de delincuencia juvenil, drogadicción y violencia, entre numerosas propuestas pedagógicas que buscaban prevenir la violencia en las escuelas y las denominadas "conductas antisociales". Varios profesionales del campo de la salud psicológica comenzaron a plantear la necesidad de identificar, promover y educar las conductas "prosociales", y de ese modo fue acuñado el término.

Roche y el Centro de Estudios sobre Pro-socialidad de la Universidad de Barcelona definen como conducta pro-social "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"

La educación a la prosocialidad supone *"tanto el desarrollo psicológico óptimo centrado en las habilidades para las relaciones interpersonales como en dotar a éstas de un significado profundo que dote a la persona de un núcleo de identidad coherente. Para conseguir esto y traducirlo en la relacionalidad, hará falta incidir en la comunicación y diálogo de calidad."*


Estos aportes han resultado significativos para la experiencia de muchos docentes y resultan un referente práctico a la hora de proponer proyectos de Aprendizaje-Servicio. Este acento en las actitudes solidarias propone una mirada concreta a las acciones que supere las actitudes caritativas sin un sentido específico y la mera búsqueda de gratificación para satisfacción personal.

Desde este punto de vista, "prosocialidad" implica acciones que tienden a beneficiar a otros, sin previsión de recompensa y se diferencia del altruismo en que no se define por las intenciones del actor, sino por la efectiva satisfacción del destinatario de la acción.

Los efectos prácticos de estas acciones son una fuerte vinculación entre el acercamiento, la escucha y la empatía que nacen de ellas, necesarias para identificar las demandas efectivamente sentidas de una comunidad o grupo; el énfasis puesto en la actitud de compartir, más que en el "dar" por sí mismo; y el compromiso que brota del reconocimiento de la igual dignidad entre todas las personas, que se traduce en búsqueda de justicia y de igualdad de oportunidades para todos.

En el vínculo con proyectos de aprendizaje-servicio, se encontró que los mismos constituyen una manera efectiva de educar en actitudes prosociales a los alumnos y alumnas. Otro tanto sucede con la experiencia de grupos y organizaciones juveniles. Pensar el aprendizaje-servicio desde la prosocialidad implica partir de una intención sincera de comprensión de la realidad social a la que se pretende dar respuesta y que debe brotar de un tiempo de empatía y escucha.





Un elemento presente en el concepto de prosocialidad es el de la superación de las diferencias asimétricas que suelen producirse en una relación donde hay uno que considera que "da" y otro que "recibe", que se supone debería estar agradecido. Una de las cosas más ricas que suceden en los proyectos de aprendizaje-servicio, es que los jóvenes, al dar, están también recibiendo. Al brindar apoyo escolar en un centro comunitario, al trabajar en un hospital o comprometerse en un problema ambiental o social de su comunidad, están a la vez realizando un aprendizaje muy valioso. En la medida en que eso se hace explícito, los adolescentes o jóvenes que participan del proyecto lo hacen no solo para servir sino también para crecer. En la medida en que salen más enriquecidos en relación a lo que se brindó, queda más claro que la relación ya no es disimétrica, que hay uno que tiene que estar agradecido y otro que tiene que estar orgulloso de lo que dio, sino que se ha generado una situación en donde el compartir es más importante que el dar, y en donde receptor y dador dan y reciben y de los dos lados se reconoce lo que se da y se recibe.

Esto es importante en los proyectos de aprendizaje-servicio sobre todo para los que se desarrollan desde escuelas que tienen chicos de clase media o chicos que tienen sus necesidades básicas satisfechas. Si no es así, se genera una cultura clientelista, donde el que tiene más le tiene que dar a alguien que no puede dar nada. Mientras que no es eso lo que se pretende enseñar. Se trata de instalar el mensaje de que todos tienen algo para dar y todos participan de la misma dignidad. Por lo tanto, la intención no es servir en un sentido tradicional o dar una limosna, sino a compartir. Se basa en un reconocimiento explícito de la igual dignidad de las personas y que alguien sea el que tomó la iniciativa del proyecto de servicio, no quiere decir que tenga mayor dignidad o menor dignidad que otro. El servicio que se brinda tiene que estar en la línea de una búsqueda de mayor justicia y de mayor igualdad de oportunidades.

Si se transmite el mensaje, sobre todo para los sectores medios, de que se hace un servicio porque los pobres lo necesitan y con eso se tranquiliza la conciencia, y que con ello ya cumplió y no tiene más que hacer, se estaría provocando un efecto inverso del que se pretende. Porque una de las razones pedagógicas para promover el aprendizaje-servicio es que los chicos tomen conciencia de que hay problemas que son estructurales, de que hay problemas sociales que generan injusticias y que es necesario aportar desde muchos lados y con una gran variedad de acciones para solucionar esos problemas y que haya una efectiva igualdad de oportunidades.

3.3 La capacidad de Resiliencia

El concepto de "resiliencia" se comenzó a desarrollar como línea de investigación de la psicología y la sociología educativa para abordar las problemáticas de jóvenes en situación "de riesgo" desde una perspectiva positiva. Su impacto en el campo educativo ha sido considerable, a tal punto que algunos teóricos llegan a considerar que constituye un "nuevo paradigma".

A pesar de que esta capacidad podría decirse que nace con la humanidad, los primeros registros sistemáticos surgieron después de la Segunda Guerra Mundial, cuando algunas investigaciones psiquiátricas se orientaron a analizar la situación de personas víctimas de situaciones "límite". La pregunta inicial era por qué, entre las personas que había estado en campos de concentración, algunas superaban la situación adversa y podían seguir adelante con su vida, mientras otras entraban en pozos depresivos incurables o en cuadros patológicos irreversibles. La investigación profundizó en la historia personal de estas personas y en sus actitudes frente a la vida para analizar qué aspectos les permitían superar

positivamente una situación extrema, y cuáles eran los factores que estaban ausentes en la vida de las personas que se "quebraban" frente a situaciones análogas.

En los estudios sobre adolescencia, explica Dina Krauskopf, se observó que las enfermedades y la mortalidad juvenil estaba principalmente desencadenada por factores externos como drogas, suicidios, deserción escolar, embarazos o enfermedades de transmisión sexual. "Esto dio lugar a que el concepto que se tenía, de la adolescencia como la edad sana, se pasara al énfasis de las conductas de riesgo y que los programas dirigidos a dicho período etario se enfocaran de modo específico para cada uno de los problemas. Las experiencias mostraron que los problemas se relacionaban y que además del daño y los comportamientos de riesgo, existían factores protectores por lo que los enfoques comenzaron a enriquecerse (Donas, 1992). Actualmente, el enfoque de la atención a la salud juvenil, procura desde una perspectiva más integral y articulada reducir los factores de riesgo, incrementar los factores de protección y brindar oportunidades de reconstrucción y avance de la situación". En este contexto se enmarcan los estudios de resiliencia, que adoptaron el término después de la publicación de investigaciones de Emy Werner, psicóloga norteamericana que trabajó sobre niñas y niños hawaianos, y llevó a la organización del primer seminario en 1991 en Lesotho.


Una definición preliminar indica que la "resiliencia" es la capacidad de enfrentar las experiencias adversas, particularmente en situaciones extremas desde el punto de vista personal o social, sobreponerse a ellas y hasta salir fortalecidos. El origen del término alude a la ingeniería mecánica, dado que es una condición de ciertos materiales que les permite resistir un impacto y conservar sus características. También tuvo aflicciones en medicina (en aparatos ortopédicos, por ejemplo). Algunos autores han acentuado determinados aspectos de la "resiliencia", entre los que cabe mencionar la aplicación del concepto en los ámbitos escolares: "puede definirse como la capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad, y de desarrollar competencias social, académica y vocacional pese a estar expuesto a un estrés grave o simplemente a las tensiones inherentes al mundo de hoy" (Rirkín-Hoopman, 1991 citados por Henderson-Milstein). De este modo, el concepto se relaciona tanto con situaciones de fracaso escolar como de stress laboral. El fortalecimiento de los "factores protectores" se vuelve una premisa atendible para toda persona, ya que la vida misma es una fuente de situaciones conflictivas y resulta necesario contar con las capacidades adecuadas para enfrentarlas y superarlas positivamente.

La mayoría de los autores coincide en señalar que hay un funcionamiento análogo en personas de cualquier edad para enfrentar las experiencias adversas, en lo que suele denominarse "Modelo de la Resiliencia": frente a una situación adversa, la persona se pone en contacto con rasgos propios y ambientales para amortiguar los efectos de la situación y, de acuerdo con sus propias características, puede recuperarse o experimentar una ruptura que dificulta la superación del conflicto. Contar con factores protectores, tanto en lo personal como en el ambiente social en que está inserta, le permitirá una superación positiva que se conoce como "reintegración con resiliencia" (ref. Henderson-Milstein, 2003)

Las distintas investigaciones consultadas hablan de "factores fortalecedores" de la capacidad de resiliencia o bien "pilares". Más allá de la enunciación, cabe mencionar algunos de ellos porque son claramente destacables y se relacionan fuertemente con la institución educativa y con los proyectos de aprendizaje-servicio³⁷, por un lado, así como con el esfuerzo de numerosas organizaciones sociales

³⁷ Diferentes autores plantearon los "factores protectores", entre los que se pueden mencionar a Wolin y Wolin (1993), Werner y Smith (1992)





orientadas al servicio juvenil.

Uno de los factores principales es la autoestima y está en directa relación con proyectos de aprendizaje-servicio, ya que éstos tienen un fuerte impacto en el fortalecimiento de la imagen que los niños, niñas y jóvenes tienen de sí mismos. Las experiencias de servicio juvenil que parten de una experiencia solidaria protagonizada por los mismos jóvenes producen una modificación en la percepción de sí mismos, en el reconocimiento de su valor y sus potencialidades. Esto sucede en todos los sectores sociales, distintas realidades geográficas y distintas culturas, pero es especialmente evidente en casos de niños, niñas y jóvenes que están en situaciones de riesgo social o en situaciones familiares que los hacen más vulnerables a los problemas.

Cuando una organización desarrolla un proyecto de servicio juvenil bien planificado, sostenido por la reflexión y contención adecuadas, o cuando una escuela lleva adelante un proyecto de aprendizaje-servicio, los jóvenes experimentan que lo que ellos hacen puede producir una diferencia en la comunidad o en alguien que lo necesita, y esto repercute inmediatamente sobre su autoestima.

Del mismo modo, podemos agregar que son fundamentales las redes sociales que brindan aceptación y contención, y los ambientes que favorecen la capacidad de relacionarse positivamente con otros, aún en situaciones de conflicto. De la misma manera, la capacidad de encontrar significado a lo que ocurre en la vida desde un compromiso ético, moral o religioso, el desarrollo de aptitudes diversas, la capacidad de independencia e iniciativa, creatividad e introspección, son factores que hacen más fuerte a las personas frente a las dificultades.

Una última consideración respecto a la capacidad de resiliencia es el sentido del humor, que implica, desde un punto de vista positivo, la aceptación de los errores e imperfecciones, la capacidad de reírse de uno mismo. Un ambiente que propicie esta situación, evitando lo que significa el comentario hiriente, la intención de agredir a través de una broma o de un comentario falsamente gracioso, será un factor clave.

Nosotros podríamos decir que todos estos factores fortalecedores son promovidos por el aprendizaje-servicio, porque implica asumir un compromiso ético con el valor de la solidaridad, porque implica fortalecer la capacidad de los alumnos y alumnas para relacionarse.

Vinculados a los factores (que resultan complementarios de los enfoques "de riesgo" en psicología), otros autores hablan de "modelo de desafío" para explicar cómo una amenaza potencial puede interpretarse positivamente como un desafío para el desarrollo de habilidades que permitan a un individuo enfrentar el problema y salir fortalecido por el mismo.

A su vez, algunos autores proponen distinguir las características que los "ambientes" (los grupos, las organizaciones, las escuelas) pueden desarrollar para fortalecer la resiliencia. Por otro lado, se pueden mencionar otros aportes, como el de Henderson y Milstein, que hablan de "seis pasos para ayudar a fortalecer la resiliencia" y los traducen en un esquema práctico. Los primeros apuntan a "mitigar el riesgo" (en consonancia con la tradición de investigación de factores de riesgo en jóvenes y adolescentes), y son: enriquecer los vínculos, fijar límites claros y firmes, y enseñar habilidades para la vida (lo que incluye cooperación, resolución de conflictos, habilidad para solucionar problemas). A continuación, proponen la construcción efectiva de resiliencia, a través de brindar afecto y apoyo, establecer expectativas realistas pero elevadas, que actúen como motivaciones eficaces, y brindar oportunidades de participación significativas.

Lo expuesto hasta aquí no debe inducir a pensar que se trata de un concepto "cerrado" y que quienes lo utilizan constituyen un grupo homogéneo. Lejos de ello, es preferible hablar de un "concepto en construcción" y de numerosos debates. Una mirada a ellos puede enriquecer estas reflexiones: ¿se trata sólo de una adaptación de acuerdo a los valores hegemónicos en la sociedad? ¿se trata de una cuestión individual orientada al éxito personal? ¿se trata de una salida decorosa frente a la imposibilidad de transformar realidades sociales injustas?

Estas cuestiones se han transmitido en congresos y jornadas y resulta estimulante advertir los niveles del debate. "Hace unos meses, un colega, me refería que ante la "incapacidad social" de reducir la pobreza y la privación, y sus efectos adversos en las sociedades desarrolladas, invertir en resiliencia es más barato y seguramente se logrará a mediano plazo una reducción de algunos de los efectos adversos: delincuencia, prostitución, violencia, drogadicción, pero queda la gran deuda pendiente: el desarrollo humano y la justicia social. En suma: la pregunta sería ¿desarrollo humano y social o enfoque de resiliencia? Mi respuesta es: busquemos y trabajemos por el desarrollo humano de nuestra infancia y juventud. Demos mayor educación, mejores servicios de salud, más y mejores empleos, más paz social y más afecto. Además fortalezcamos la resiliencia en los vulnerables." (*"Circo y Resiliencia"*, revista *El Canelo* www.elcanelo.cl/revista.htm)

Respecto del carácter social, varias experiencias latinoamericanas dan cuenta del crecimiento de factores resilientes en grupos y comunidades frente a problemas sociales, y esto se ha incorporado a algunas definiciones. Grotberg señala: "una capacidad universal que permite a una persona, un grupo o una comunidad impedir, minimizar o superar los efectos dañinos de la adversidad. Puede transformar o hacer más fuertes las vidas de los resilientes. No solamente posibilita un desarrollo normal dentro de las condiciones de adversidad, sino que también puede promover un crecimiento más allá del nivel actual de funcionamiento".

Algunos autores también señalan que no se trata de sobrevivir de cualquier manera y hay quienes discuten qué valores éticos tiene que tener una persona resiliente. Resulta adecuado el aporte de Vanistendael (1996), cuando plantea que se trata de una supervivencia con valores aceptados dentro de los parámetros de la comunidad de referencia.

Nuevamente los proyectos de aprendizaje-servicio permiten una síntesis interesante del marco de estos debates. Más allá de las condiciones de los protagonistas de estos proyectos y el marco institucional y comunitario en que se desarrollan, fortalecen los factores protectores y aumentan la capacidad de resiliencia no sólo en niños, niñas y adolescentes sino en dirigentes comunitarios, docentes, directivos y padres involucrados en estas actividades. Pero se ha advertido que constituyen el inicio de un camino, más que un punto de llegada: en la medida en que se reflexiona y evalúa un proyecto de aprendizaje-servicio, se ponen las bases de otros desafíos institucionales y personales y de un compromiso creciente con la realidad social y política por parte de los alumnos y alumnas.



IV - Componentes del Servicio Juvenil Integral

Cuando se desarrolla una actividad de servicio hay una serie de aprendizajes que se derivan directamente de la naturaleza del servicio que se presta. Por ejemplo, si se colabora en un comedor comunitario, habrá cuestiones referidas a la calidad alimentaria y al proceso de preparación de alimentos que se aprenderán en el momento del desarrollo del proyecto. La propuesta de Servicio Juvenil Integral parte de este presupuesto, considerando que va más allá de aquel aprendizaje específico y operacional. Se trata de una forma de incorporación de la metodología del aprendizaje-servicio en las actividades de servicio juvenil.

Se denomina Servicio Juvenil Integral a una propuesta metodológica que comprende la realización de una práctica de trabajo comunitario complementada por otros "Aprendizajes" que pueden hacerse a partir de ese "Servicio", teniendo en cuenta la dimensión ético-política, como se explicitó anteriormente.

Se trata de proponer a un grupo de jóvenes la oportunidad de desarrollar una práctica de Servicio Juvenil y desarrollar sincrónicamente un modelo pedagógico específico que permita concretar nuevos "Aprendizajes", vinculando procesos de desarrollo personal y grupal, incorporando herramientas de gestión y una práctica concreta de servicio a otros.

Una propuesta curricular

En el contexto de la Educación No Formal no se encuentran currículas estrictas o simplemente no aparecen como tales. Por tanto, es necesario encarar esta pregunta desde otra perspectiva. Una forma sencilla es mirar las prácticas corrientes y aprender de ellas. A continuación se mencionan dos experiencias:

En el primer caso, la práctica llamada "Tarea comunitaria" o Servicio Comunitario fue desarrollada, por ejemplo, dentro de la metodología de "Grupos de Formación Laboral", en Argentina. Estos GFL son grupos de hasta 10 adolescentes que se forman en algún tipo de capacitación para el trabajo. Además de la propuesta de aprendizaje de técnicas específicas -por ejemplo el manejo de computadoras- y de formación en actitudes para el trabajo o el empleo, deben realizar durante un número determinado de horas por semana un tipo de tarea comunitaria en sus respectivas organizaciones. Dicha tarea está directamente vinculada con aquello que están aprendiendo y constituye un tipo de "servicio" que les permite aprender y practicar. Esta es también una retribución que hacen a sus comunidades por permitirles el acceso a estas oportunidades. Esa tarea está supervisada por el equipo coordinador de formación, porque se considera que las actividades no son acompañadas desde la reflexión, no habrá aprendizaje y, muy probablemente, tampoco "servicio".

En el segundo caso una experiencia menos estructurada: las actividades "misioneras" o "viajes solidarios" de grupos de jóvenes desarrollan al servicio de poblaciones desfavorecidas en casi toda América latina. Muchas veces impulsadas por grupos parroquiales, pero también en el marco de escuelas o, incluso, de partidos políticos, grupos de jóvenes parten, en sus vacaciones, a trabajar en distintos lugares con altos índices de necesidades básicas insatisfechas. Estas experiencias no suelen ser momentos aislados. Dichos jóvenes se preparan durante todo el año, se reúnen, discuten sobre

las realidades que van a enfrentar, se capacitan, estudian, escriben, planifican, presupuestan. Se trata de una valiosa experiencia de aprendizaje, sobre la que no hay aún desarrollo curricular elaborado. Y todo esto sucede de manera continuada, a veces a lo largo de años, y en el marco de una actividad de servicio muy concreta que tendrá que ver con trabajar en la capacitación de personas, en arreglo de infraestructura, en provisión de equipamiento, en recreación para niños, en prevención de la salud. Conocimientos todos a los que difícilmente pudieran tener acceso, estos jóvenes de no ser por estas significativas experiencias.

Al plantear esta cuestión, resulta indispensable considerar qué es lo que se entiende por currículum. En este sentido, resulta oportuno considerar las apreciaciones de Stenhouse al respecto. Este autor considera que hay un "currículum real" que se construye en las aulas, del mismo modo que hay un currículum presente en las prácticas socioeducativas de las organizaciones. Este currículum es un instrumento para guiar las prácticas, que se concreta en cada centro de formación y es reelaborado a partir de la acción de docentes y dirigentes comunitarios, como una suerte de combinación entre medidas generales y características particulares de la situación de las prácticas.

Dice Stenhouse: *"Un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser efectivamente trasladado a la práctica. El currículum es imaginado, primero, como posibilidad y luego sometido a prueba. ES el medio en que se hace públicamente disponible una propuesta educativa que ha sido experimentada. Implica finalidades, contenidos, métodos y tiene en cuenta el problema de su realización en las escuelas. El diseño debe ser una propuesta tentativa, singular, para un determinado contexto. Es un instrumento para guiar la práctica y esta no es algo abstracto, tiene actores y circunstancias concretas"*³⁸

A los efectos de ordenar estas experiencias en función de elaborar un currículum, la Fundación SES ha propuesto el siguiente itinerario, partiendo de "ejes" de aprendizaje.

Los principales ejes de aprendizaje con los que se debería acompañar el proceso de servicio a realizar surgieron de la reflexión sobre la práctica de servicio juvenil realizada por los jóvenes pertenecientes a las diversas organizaciones asociadas con la Fundación SES, de Argentina, tanto a partir de los programas desarrollados en forma conjunta o por propia iniciativa de los jóvenes y de otros actores locales.

Se pueden distinguir:

- Por un lado, ejes de desarrollo socio comunitario, vinculados a procesos tanto de crecimiento personal como de desarrollo grupal y de valores, a los que consideramos transversales a toda la implementación del proyecto.
- Por otro, ejes temáticos, que contemplan los contenidos conceptuales y procedimentales ligados al tema específico del servicio a realizar (ej: apoyo escolar de los niños pequeños o reparación de las viviendas de los ancianos del barrio) y a los contenidos relacionados con las nociones y herramientas de la vida organizacional y la práctica comunitaria.

³⁸ Stenhouse, L. *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata, Madrid, 1984.



Ejes de Aprendizaje

Ejes de desarrollo socio-comunitario

- Desarrollo intra e interpersonal
- Desarrollo/Proceso Grupal
- Valores (Solidaridad, Justicia, otros)

Ejes temáticos

- Conocimiento y análisis del contexto
- Organización Social - Organización Comunitaria
- Comunicación
- Gestión y Desarrollo de proyectos y recursos
- Administración de Recursos
- Derechos Humanos y Ciudadanía

La cuestión metodológica

El Servicio Juvenil Integral propone que, en el transcurso de los distintos proyectos de servicio que una organización pueda desarrollar, se complemente dicha acción con el desarrollo de metodologías pedagógicas que permitan enfocar cada uno de estos "ejes temáticos de aprendizaje".

Estos ejes de aprendizaje no son secuenciales (en el sentido de requerirse alguno de ellos como insumo previo para poder avanzar en otro. Pueden tomarse todos ellos, o sólo uno o dos, según parezca más necesario o pertinente). La cantidad de temas que puedan abarcarse y su profundidad están en relación a la extensión temporal que el grupo se proponga. El Coordinador, Animador o Asesor, en acuerdo con el grupo, identificará de estos "ejes temáticos de aprendizaje" los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se desarrollarán en el proceso. Asimismo se pueden incorporar otras temáticas significativas para la vida del grupo particular o de su comunidad de pertenencia.

A continuación se destacan los principios pedagógico-didácticos alrededor de los cuales se diseña el Itinerario de esta formación en acción. Dichos principios están enmarcados en los elementos teóricos desarrollados previamente.

Los principios pedagógico-didácticos son:

- El aprendizaje como construcción colectiva: el participante es protagonista de su propio proceso.
- El aprendizaje como proceso subjetivo de construcción significativa, situada y contextualizada.
- El aprendizaje como reflexión sobre la acción y conceptualización de la práctica.
- La educación es un hecho político que busca que las personas asuman un compromiso transformador que mejore la calidad de vida del conjunto al que pertenecen.

- La formación como un acompañamiento transformador que facilita el reconocimiento y explicitación de supuestos, creencias y modelos mentales.
- La importancia del saber generado por las diferentes organizaciones al responder a necesidades y problemáticas específicas de sus integrantes y de su entorno.

Al mismo tiempo, el desarrollo de esta metodología nos requiere tener en cuenta algunas pautas metodológicas:

- Ir de lo micro a lo macro y de lo macro a lo micro
- Escucharse y escuchar al otro
- Construir juntos el "adónde vamos"
- Trabajar las diferencias
- Generar espacios de confianza
- Promover propuestas, debates, acuerdos
- Apropiación y transferencia a otras personas y espacios de las experiencias que se vayan viviendo

La coordinación de los procesos en el desarrollo de la identidad de los jóvenes

En el marco de la etapa vital y el contexto de los jóvenes, el itinerario de la formación en acción que proponemos incorpora los grandes interrogantes que atraviesan sus vidas: "quién soy", "quiénes somos" (preguntas por la historia personal, comunidad de pertenencia y comunidad nacional), "qué quiero", "qué queremos" (proyecto de vida, proyecto de la organización, proyecto nacional).

Esta formación se desarrolla en una secuencia de aprendizaje "acción-reflexión-acción", experimentando la posibilidad de construir y compartir un espacio inclusivo, y descubriendo la posibilidad de transferir estos aprendizajes y experiencias a otros espacios tanto de la vida personal como grupal y comunitaria.


Los espacios institucionales condicionan y moldean el proceso de socialización de los adolescentes y jóvenes. En estos espacios se ponen en juego sus relaciones con los adultos y se aprende: la pertenencia, la grupalidad, el respeto por la diferencia y las representaciones sociales y culturales vinculadas al ejercicio de la ciudadanía en general.

Bronfenbrenner³⁹ define "desarrollo" como un prolongado cambio en la forma en que una persona percibe y se enfrenta a su ambiente. Cambio que en el adolescente con sus variaciones implica una modificación estructural en todas las instancias del aparato anímico, en el cual se reeditan antiguos anhelos infantiles y se editan experiencias y horizontes desconocidos.

Así la adolescencia constituye una segunda oportunidad privilegiada tanto para el adolescente como para quien lo acompaña, su contexto. La construcción de la subjetividad de una persona tiene

³⁹ Bronfenbrenner, U. "Ecología del desarrollo humano" y "Cognición y desarrollo humano", Ed. Paidós, Barcelona





un momento muy importante en la infancia con sus propios padres, que constituyen modelos privilegiados de futuros comportamientos, pero este proceso no culmina allí, se continúa en otros referentes adultos significativos (maestros, artistas, deportistas, etc.) que interactúan de manera diversa con el adolescente. Ser parte de una familia, de una comunidad, de una Institución son soportes para la construcción de la subjetividad.

El lugar del adulto, como hemos visto más arriba, ocupa un lugar central en esta construcción de la subjetividad: *"Hacen falta adultos si se quiere que los adolescentes tengan vida, vivacidad. La confrontación se refiere a una contención que no posea características de represalia, de venganza, pero que tenga su propia fuerza. Donde exista un joven en crecimiento que haya un adulto para encararlo"* D. Winnicott ("De privación y Delincuencia", 1949).

"Considero que la neutralidad pasiva es quizá más grave que los conflictos entre las generaciones" dirá Francoise Dolto. "Lo contrario del amor no es el odio sino la indiferencia" (La causa de los Adolescentes", 1960)

"Donde una cultura no genera sentido, genera violencia". "Porque la ausencia de sentido es tan insoportable, que es preferible el dolor al vacío" Hugo Mújica. ("La esperanza, esa pasión por lo posible" en Revista Viva, Diario Clarín, 24/9/00)

En el marco de esta propuesta de aprendizaje, consideramos que quienes acompañen el desarrollo de un proyecto de servicio juvenil con esta metodología (adultos y jóvenes adultos en roles de animación, coordinación o conducción) deben tener en cuenta la perspectiva de la resiliencia (ya citada) en la que subyace una concepción positiva de la persona, mirándola a partir de la fuerza que tiene para superar la adversidad, para salir adelante. Esa misma persona, se vuelve protagonista de su historia, libre para transformar su propia realidad y responsable para asumir los cambios personales y colectivos.

Esta perspectiva implica al animador/coordinador trabajar a partir de lo que se tiene y no de lo que falta. En este caso, será necesario realizar el ejercicio previo de reconocer nuestra propia historia, quiénes somos, cuáles son nuestras capacidades, necesidades, satisfacciones, fortalezas y debilidades, todas definiciones que nos permitirán situarnos frente a la adversidad de manera tal que pueda transformarse en ayuda para otros.

A partir de lo dicho, se considera que las características del coordinador/ animador deberían ser:

- Capacidad de escucha y aceptación positiva de otros enfoques o experiencias.
- Capacidad de reflexión sobre sí mismo y su entorno.
- Disponibilidad al aprendizaje y al cambio.
- Capacidad para acompañar y apoyar a adolescentes y jóvenes en sus procesos de aprendizaje.
- Formación y práctica en educación popular.

V - El aprendizaje-servicio en la educación formal

El concepto de aprendizaje-servicio ha sido desarrollado previamente, en este apartado se tendrán en cuenta los principales componentes para su aplicación en el marco de la Educación Formal.

1. Elementos para la planificación del aprendizaje-servicio

Teniendo en cuenta los criterios o "estándares" con mayor consenso a nivel internacional, podemos decir que un proyecto solidario o de participación comunitaria es "aprendizaje-servicio" cuando es planificado:

- en función del proyecto educativo institucional, y no sólo de las necesidades de la comunidad;
- con la participación de toda la comunidad educativa, incluyendo el liderazgo de la conducción institucional y la participación directa o indirecta del cuerpo docente, y la activa participación de los estudiantes desde las etapas de diagnóstico y planificación hasta las de gestión y evaluación;
- al servicio de una demanda efectivamente sentida por la comunidad y a la cual puedan atender los jóvenes en forma eficaz y valorada.
- respondiendo con igual énfasis a la demanda de la comunidad y a un aprendizaje de calidad para los estudiantes: incluyendo en el proyecto estrategias que apunten a garantizar un servicio de calidad (diagnóstico participativo, asesoramiento adecuado, vínculos con organizaciones comunitarias, actividades adecuadamente planificadas, gestionadas y evaluadas, etc.) y estrategias que apunten específicamente al aprendizaje, tales como: la apertura de espacios escolares y/o extraescolares de reflexión sobre las actividades realizadas, el establecimiento de vinculaciones conceptuales de la problemática abordada con diferentes áreas o disciplinas, el diseño de redes conceptuales que permitan articular el aprendizaje-servicio con el aprendizaje en el aula, u otras.

2. Protagonismo juvenil en los proyectos de la educación formal

Uno de los elementos claves al hablar del aprendizaje servicio es el que hace al protagonismo de niños, niñas y jóvenes. Se trata de una condición indispensable, que variará de acuerdo con la edad y se incrementará gradualmente, pero que se requiere en todos los proyectos y en todas las etapas de un proyecto.

Más allá del punto anterior, que desarrollaba teóricamente el concepto de participación y protagonismo juvenil, éste implica la apropiación del proyecto por parte de los estudiantes. Es decir, ellos deben sentir que es su proyecto, comprometerse con el mismo y poder tomar decisiones al respecto.

Esto significa que se debe garantizar la participación real de los alumnos y alumnas en cada paso del itinerario: desde el diagnóstico y la planificación hasta la reflexión constante y la evaluación.

Un debate que se ha dado en algunas experiencias es acerca del carácter de la participación. ¿Debe ser voluntaria u obligatoria? En este sentido, no hay una respuesta unívoca. Depende de la



cultura institucional, de las características del ambiente local y del proyecto en sí mismo. Se han registrado instituciones que tienen un régimen mixto: en los primeros años, desarrollan actividades obligatorias, dentro de las cuales pueden elegir la modalidad del servicio, pero están incorporadas al currículo; en los años mayores, en cambio, la actividad es voluntaria. Y contemplan la posibilidad de que algunos de los jóvenes de los cursos mayores acompañen o coordinen a los menores.

El protagonismo de los alumnos y alumnas debe quedar de manifiesto en la etapa de diagnóstico y planificación, en la ejecución y en la evaluación del proyecto. La conveniencia de esta modalidad de participación real está dada por el impacto en la construcción de la subjetividad, como se señaló anteriormente, así como por el reconocimiento de las propias capacidades, la puesta en práctica de los contenidos teóricos, el desarrollo de habilidades de respuesta a las dificultades y de recursos frente a situaciones problemáticas y la experiencia vital que, madurada en la reflexión y la evaluación, se constituirá en una internalización positiva de valores y actitudes. Pero, además, debe partir de reconocer la autonomía y el derecho a desarrollar el servicio de los mismos niños, niñas y jóvenes.

"Uno de los criterios para verificar el ejercicio coherente del derecho al protagonismo es el de la promoción del protagonismo del otro, de los otros. En este caso, una prueba de correcto ejercicio del protagonismo de los adultos es si éste contribuye realmente a la emergencia y / o consolidación del protagonismo de otros actores, como el de los niños /as. Pero lo más importante en esta articulación de protagonismos debe verse en su fundamentación teórica: la unidad estratégica de niño/a -adolescente-joven-adulto-anciano [...] La edad como indicador social es algo culturalmente relativo y temporal, la condición de trabajadores, de sujetos económicos y sujetos sociales trasciende y da otro sentido a la cuestión del tiempo, de la edad. En todo caso, la edad como construcción cultural no puede justificar una relación de inferioridad o dependencia, de control social, de negación o reducción del protagonismo..."⁴⁰.

3. La doble intencionalidad del aprendizaje-servicio

3.1 Intencionalidad solidaria

Una nota característica del aprendizaje-servicio es que se propone atender solidaria y eficazmente una necesidad real de la comunidad.

Educar en la solidaridad, en el compromiso con el bien común, es sin duda una parte esencial de la educación del ciudadano que le compete indelegablemente a la escuela. Ahora bien: el aprendizaje-servicio permite generar políticas institucionales concretas para ese fin, superando lo puramente teórico o declamativo.

El objetivo de un proyecto de aprendizaje-servicio es ofrecer un servicio concreto: no un simulacro, no una actividad que tranquilice las conciencias, no una acción ocasional, sino una respuesta acotada pero lo más eficaz posible a una problemática real. Asumir con la mayor seriedad la intencionalidad

⁴⁰ IFEJANT (1997) *Jóvenes y niños trabajadores: sujetos sociales. Ser protagonistas*. IFEJANT, Lima.

solidaria está en relación directa con la intencionalidad pedagógica de un proyecto de aprendizaje-servicio.

Educación en la solidaridad implica:

- asumir un conjunto de valores ligados a la justicia y la promoción integral de los derechos humanos;
- diferenciar adecuadamente las actitudes efectivamente solidarias ("pro-sociales") de las intenciones altruistas poco conducentes;
- formar en los estudiantes la exigencia de asumir compromisos en función del bien común.

Es necesario subrayar, a este respecto, que no siempre la intencionalidad altruista alcanza para generar una solución eficaz a un problema comunitario. A menudo ni siquiera es suficiente para identificar correctamente cuál es la demanda a la que se debe atender: es conocida la anécdota de una fundación europea que se enteró que una comunidad indígena carecía de agua potable, y le instaló un molino de viento... en una localidad donde el viento no soplaba con potencia suficiente para moverlo más que una o dos veces al año. Con la mejor de las intenciones, a veces las escuelas también ofrecen a la comunidad lo que piensan que necesita, pero no siempre es lo que realmente necesita.

Por eso, un buen proyecto de aprendizaje-servicio requiere tomarse el tiempo necesario para efectuar un diagnóstico participativo de la realidad, que preste atención a interlocutores válidos de la comunidad a la que se va atender, y exige desarrollar la capacidad de escucha y de empatía necesarias como para identificar las demandas prioritarias y efectivamente sentidas por la comunidad.

Subrayamos lo "prioritario" porque, a menudo, las necesidades son tantas y tan variadas que es fundamental identificar urgencias y prioridades. Por ejemplo, una escuela rural recibió una importante donación de delantales blancos para sus alumnos y alumnas. Sin embargo, por carecer de calzado, muchos de ellos se quedaban en sus casas, con el delantal prolijamente guardado. Entre las prioridades es también fundamental identificar las que son efectivamente sentidas por la comunidad destinataria del servicio. En el caso de una escuela que visitaba un Hospital pediátrico, los estudiantes realizaron una encuesta entre los niños internados, sus familias, y el personal que los atendía; descubrieron que entre las múltiples carencias que sufrían, la más sentida era la falta de recreación: un televisor y una video permitieron que niñas y niños se aburrieran menos y estuvieran menos inquietos, con el consecuente beneficio para su salud, para la tranquilidad de sus padres y para las condiciones de trabajo del personal médico.

Una vez desarrollado el diagnóstico de las necesidades comunitarias, es necesario evaluar cuáles de esas demandas pueden o deben ser satisfechas desde una actividad escolar, es decir qué es lo que la escuela está en condiciones reales de ofrecer desde su identidad de institución educativa.

Desde la escuela se puede identificar al desempleo como el problema principal de la comunidad, pero no se puede generar en los estudiantes la ilusión de que una actividad escolar puede revertir por sí sola las consecuencias de fenómenos económicos y sociales estructurales de esa magnitud. Lo que sí podemos hacer es estudiar la complejidad del problema, y analizar aportes puntuales que estén al alcance de los estudiantes: por ejemplo, algunas escuelas utilizan su gabinete de informática para enseñar a adultos desocupados, que así mejoran su empleabilidad; otras instituciones han generado microemprendimientos solidarios, que ofrecen alternativas ocupacionales novedosas en su localidad,



como la lombricultura, la cría de gusanos de seda, la producción de dulces artesanales con fruta anteriormente descartada, y otras.

La calidad del servicio brindado puede ir creciendo gradualmente: muchas escuelas han partido de acciones sencillas y asistenciales que luego han generado proyectos más elaborados. Lo fundamental es que desde el principio sean los alumnos y alumnas quienes participen del diagnóstico, del planeamiento y de la ejecución y evaluación del proyecto, y -por más simple y acotado que sea el proyecto- que les permita hacer algo real a favor de personas concretas.

3.2 Intencionalidad pedagógica

Otra nota característica del aprendizaje-servicio es su intencionalidad pedagógica. En lo que se refiere a las razones pedagógicas, consideramos que el aprendizaje-servicio es un instrumento apropiado para poder afrontar los desafíos planteados para la educación en el siglo XXI por la ya citada Comisión Internacional de Educación de la Unesco presidida por Jacques Delors: aprender a aprender, a hacer, a ser, y a vivir juntos

- Aprender a aprender: porque los proyectos educativos solidarios aumentan la motivación, permiten percibir nuevos sentidos al aprendizaje, aplicar conocimientos teóricos en contextos reales, y generar nuevos aprendizajes
- Aprender a hacer: porque permiten desarrollar competencias básicas para el mundo del trabajo como trabajar en equipo, tomar iniciativa ante situaciones imprevistas o de dificultad, asumir responsabilidades y comunicarse eficazmente
- Aprender a ser: porque favorecen el desarrollo de actitudes que tienden a beneficiar a otros sin previsión de recompensa (acciones prosociales); y la capacidad de hacer frente a dificultades, superarlas y ser transformado positivamente por ellas (resiliencia)
- Aprender a vivir juntos: porque permiten recuperar en forma práctica y directa aquellos contenidos que hacen a la formación para la participación ciudadana y social y generan oportunidades para interactuar positivamente con realidades sociales adversas

A menudo los padres -e incluso algunos directivos y docentes- temen que si los chicos están "distráidos" haciendo "cosas sociales" van a aprender menos matemáticas y menos lengua. El Aprendizaje-Servicio se propone justamente superar esta suerte de antagonismo o competencia que en ocasiones se establece entre lo "académico" y las actividades extra-escolares o de "extensión".

El aprendizaje-servicio no es una actividad "extra-programática". Por el contrario, un proyecto de aprendizaje-servicio bien planificado apunta a que los alumnos y alumnas aprendan más contenidos científicos, desarrollen más competencias lingüísticas y comunicacionales y en general, aprendan más y mejor de lo que hubieran aprendido por las vías tradicionales.

Se trata de formar ciudadanos participativos y solidarios, y simultáneamente desarrollar una metodología motivadora para la aplicación de los conocimientos adquiridos en el aula y para el desarrollo de nuevos conocimientos y competencias.

El aprendizaje-servicio permite aplicar en contextos reales contenidos conceptuales y procedimientos de las más variadas disciplinas, que en el aula pueden resultar poco significativos para nuestros alumnos y alumnas, pero a los que la intencionalidad solidaria vuelve fuertemente significativos.

Una rápida mirada a la situación de las instituciones educativas de nuestro continente permitiría afirmar que la intencionalidad social está presente en casi todos los discursos, y con mucha frecuencia también en la práctica. Sin embargo, en muchas escuelas y Universidades que desarrollan acciones solidarias falta todavía incorporar o afinar la intencionalidad pedagógica, falta subrayar que las actividades solidarias no sólo atienden urgentes problemáticas sociales, sino que pueden permitir mejorar la calidad educativa.



VI - Modalidades de intervención social

Las acciones de servicio solidario que se desarrollan en un ámbito comunitario constituyen "intervenciones sociales", es decir, una actividad desarrollada por un grupo en un contexto local determinado y con el objetivo de producir un cambio en el mismo, ya sea en la calidad de vida, la satisfacción de las necesidades básicas u otras problemáticas comunitarias.

Los proyectos de aprendizaje-servicio y las acciones de Servicio Juvenil Integral se enmarcan dentro de esta categoría. Por ello es conveniente reflexionar acerca de las condiciones en que estos procesos tienen lugar, para asegurar una intervención respetuosa del ámbito en el que se realiza y eficaz en cuanto a los objetivos que se propone.

Haciendo historia, se puede advertir que los problemas sociales fueron abordados, durante muchos años, concibiendo un destinatario pasivo y, de acuerdo al imaginario de algunas épocas, culpable de la situación de indefensión y pobreza en la que estaba inmerso. Las acciones tenían un carácter "asistencialista", es decir, pretendían brindar una asistencia primaria (alimentos, medicinas, ropa, albergue) sin modificar las condiciones que llevaban a esa situación.

Actualmente, desde diversas disciplinas pero principalmente desde el Trabajo Social, se advierte una evolución que se traduce en un análisis más científico de la realidad económica y social, un reconocimiento de las características y de los derechos de los sectores que viven la situación problemática y diversas metodologías participativas, que implican una comunicación efectiva con la comunidad a la que se brinda el servicio. Se reconoce que la misma comunidad puede participar en la identificación y reflexión de sus problemas.

Uno de los elementos más importantes para plantear un proyecto de intervención comunitaria es la detección de las necesidades. La percepción adecuada permitirá una intervención efectiva. Al respecto, citamos un fragmento del trabajo de Gómez del Campo:

Considerado en la actualidad como una forma respetuosa y realista para entrar en contacto con una comunidad e iniciar conjuntamente un trabajo comunitario, el proceso de detección y evaluación de necesidades por lo general tiene como objetivos:

- 1) la obtención de información acerca de los problemas que se presentan en la comunidad, tanto desde el punto de vista de los residentes como de las personas externas,
- 2) estimar, tanto la magnitud de la necesidad como su extensión, es decir, la población o poblaciones mayormente afectadas,
- 3) determinar el grado en que se prestan servicios encaminados a la satisfacción de la necesidad,
- 4) señalar el grado en que los servicios deben ampliarse para dar respuesta a la necesidad,
- 5) la obtención de información particular sobre los problemas que le interesan al grupo que va a intervenir en la comunidad (por ejemplo, información sobre problemas de salud mental),
- 6) detectar la existencia de grupos de servicio en la comunidad para el desarrollo de una red de comunicación y trabajo,
- 7) la obtención de información relativa a los recursos materiales y humanos con los que cuenta la comunidad,

- 8) presentar los resultados a la comunidad, y
- 9) utilizar la información para planear la intervención.⁴¹

Algunas veces, sin embargo, un análisis y una información adecuada no se traducen en el desarrollo de metodologías de intervención coherentes con ellas, y se advierten contradicciones. Se advierte, por ejemplo, un diagnóstico que reconoce a todos los actores del problema pero se aplica una metodología asistencial y no se prevé la intervención de los destinatarios en el proceso mismo.

Por estas razones, se aconseja prestar especial atención a la coherencia entre el marco teórico de la investigación y las características metodológicas de la intervención. Se señalan, a continuación, algunas pautas a tener en cuenta

- los destinatarios tienen una opinión, unos conocimientos y una riqueza que es conveniente considerar; y el proceso de intervención permitirá un intercambio: aunque aparezcan como "necesitados", siempre habrá algo que se podrá aprender de ellos y el contacto "de persona a persona" puede beneficiar a todos; una actitud de escucha humilde es muy recomendable
- es importante realizar un análisis crítico de la realidad, teniendo en cuenta diversas variables y confrontando distintas fuentes de información (ver herramientas para el diagnóstico participativo)
- conviene asegurar el protagonismo de niños, niñas y jóvenes en el diagnóstico, así como en la planificación, ejecución y evaluación de las acciones; al mismo tiempo, analizar en qué otras formas participan los demás sectores de la institución y de la comunidad en general
- cada comunidad tiene su propia identidad -que hay que respetar, aunque sus pautas de vida y sus valores no coincidan con quienes hacen la intervención- y tiene su tejido de relaciones -que también hay que respetar, evitando involucrarse en cuestiones personales o influir en los vínculos del grupo-.
- los procesos de intervención (acciones aisladas iniciales, proyectos sociales, etc) deben estar orientados a volver auto-suficiente y autónoma a la comunidad, promoviendo a los propios actores en el análisis de la realidad y en el diseño de estrategias. Se debe evitar generar dependencia respecto de los conocimientos, las técnicas y la contención que brinda el grupo de jóvenes que desarrolla el servicio.

⁴¹ Gómez del Campo E., J. F. (1999). *Psicología de la comunidad*. Ed. Plaza y Valdez. México

