



CLAYSS

centro latinoamericano de aprendizaje y servicio solidario

LA PROPUESTA PEDAGÓGICA DEL APRENDIZAJE-SERVICIO SOLIDARIO EN LA UNIVERSIDAD

TEXTO COMPLEMENTARIO 1 PARA LOS PARTICIPANTES EN EL
PROGRAMA LATINOAMERICANO DE APOYO A UNIVERSIDADES SOLIDARIAS



CLAYSS, Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario. *La propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio solidario en la Universidad. Texto complementario para los participantes en el programa latinoamericano de apoyo a universidades solidarias.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2014.

© 2014 CLAYSS, Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario.

Se autoriza la reproducción y difusión de este texto exclusivamente a las universidades participantes en el Programa de Apoyo y Fortalecimiento para Proyectos de Aprendizaje-Servicio Solidario en Universidades.

El uso de un lenguaje que no discrimine ni reproduzca esquemas discriminatorios entre hombres y mujeres es una de las preocupaciones de nuestra Organización. Sin embargo, no hay acuerdo entre los lingüistas acerca de la manera de hacerlo en español. En tal sentido y para evitar la sobrecarga gráfica que supondría utilizar en español o/a; los/las y otras formas sensibles al género con el fin de marcar la presencia de ambos sexos, hemos optado por usar la forma masculina en su tradicional acepción genérica, en el entendido que es de utilidad para hacer referencia tanto a hombres y mujeres sin evitar la potencial ambigüedad que se derivaría de la opción de usar cualesquiera de las formas de modo genérico.

Basado en UNESCO. *Situación educativa de América Latina y el Caribe: Garantizando la Educación de calidad para todos.* UNESCO. Santiago de Chile, agosto 2008.

INDICE

I. CLAYSS: quiénes somos	5
II. El Programa de apoyo y fortalecimiento para proyectos de aprendizaje y servicio solidario en Universidades de América latina.	7
III. Alcances de los textos complementarios en el marco del Programa de apoyo.	11

MÓDULO 1

1. INTRODUCCIÓN	12
2. CULTURAS Y MODELOS INSTITUCIONALES: DEL “TEMPLO DEL SABER” AL COMPROMISO SOCIAL Y EL APRENDIZAJE-SERVICIO	14
2.1. El modelo tradicional: la institución educativa como “templo del saber” o “torre de marfil”.	14
2.2. La Universidad dependiente.	16
2.3. Hacia un modelo integrado y superador.	18
2.4. Diversas aproximaciones y terminologías en referencia a la misión social de la Universidad.	22
2.4.1. Los “nombres de la rosa” y la misión social de la Educación Superior.	23
2.4.2. Extensión, Responsabilidad Social, Compromiso Social	24
3. LOS CUADRANTES DEL APRENDIZAJE Y EL SERVICIO SOLIDARIO	30
3.1. Intervenciones en la comunidad con intencionalidad prioritariamente académica.	31
3.2. Iniciativas solidarias asistemáticas.	32
3.3. Extensión, voluntariado y servicio comunitario institucional sin articulación curricular.	33
3.4. Aprendizaje-servicio.	34
4. EL APRENDIZAJE-SERVICIO COMO PROPUESTA PEDAGÓGICA Y COMO ESTRATEGIA DE PARTICIPACIÓN Y DESARROLLO LOCAL	36
4.1. Definiciones y rasgos programáticos.	36
4.2. El aprendizaje-servicio como pedagogía.	38

4.3.	Orígenes y antecedentes del aprendizaje-servicio.	39
4.4.	El aprendizaje-servicio como parte del “continuum” del voluntariado y como estrategia de desarrollo local y nacional.	40
4.5.	El aprendizaje-servicio y la Educación del siglo XXI: una propuesta pedagógica para la alfabetización científico-tecnológica y la inclusión de los sectores populares.	45
5.	TRANSICIONES HACIA EL APRENDIZAJE-SERVICIO: DIFERENTES CAMINOS PARA CONSTRUIR UN PROYECTO	46
6.	ITINERARIO DE UN PROYECTO DE APRENDIZAJE-SERVICIO	49
7.	A MODO DE CONCLUSIÓN: ALGUNAS MIRADAS SOBRE EL APRENDIZAJE Y EL SERVICIO SOLIDARIO	52
8.	APÉNDICE	
8.1.	Referencias bibliográficas.	53
8.2.	Sitios de Internet recomendados.	58

I. CLAYSS: quiénes somos

Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario:

“Aprender sirve, servir enseña”

*Recolectar ropa y alimentos para una población rural aislada en las montañas es una **actividad solidaria**.*

*Diseñar maquetas para el trabajo práctico es **aprendizaje**.*

*Diseñar y producir dispositivos de energía solar, y capacitar a la población rural para su instalación y mantenimiento, es **aprendizaje-servicio**.*

CLAYSS nació para acompañar y servir a los estudiantes, educadores y organizaciones comunitarias que desarrollan o desean implementar Proyectos educativos solidarios basados en la pedagogía del aprendizaje-servicio. Estos permiten a niños, adolescentes y jóvenes aplicar lo aprendido al servicio de las necesidades de sus comunidades. A la vez, la participación en acciones solidarias en contextos reales les permite generar nuevos conocimientos, indagar nuevas temáticas, y desarrollar habilidades para la vida, el trabajo y la participación ciudadana. Esta propuesta educativa innovadora permite simultáneamente contribuir solidariamente con el desarrollo local, y mejorar la educación formal y no formal de una institución educativa.

Entre sus principales acciones, CLAYSS:

- Desarrolla programas de apoyo económico y técnico para el desarrollo de programas de aprendizaje-servicio solidario para instituciones educativas y organizaciones sociales.
- Ofrece capacitación presencial y online a educadores y líderes comunitarios en Argentina y América Latina. CLAYSS ha realizado capacitaciones en numerosas instituciones educativas del continente, y también en otras regiones del mundo.
- Desarrolla programas de investigación cuantitativa y cualitativa sobre aprendizaje-servicio en Argentina y América Latina, en asociación con Universidades y organismos nacionales y extranjeros.
- Publica libros y materiales de difusión, capacitación docente y académicas, la mayoría de ellos disponibles gratuitamente en nuestro sitio web.
- Asesora a gobiernos y organizaciones sociales para la implementación de políticas de promoción del aprendizaje-servicio. Entre otros, ha ofrecido asistencia técnica a los Ministerios de Educación de Argentina, Chile, Ecuador, República Dominicana y Uruguay, y asesoró a numerosas organizaciones latinoamericanas, como el Centro del Voluntariado del Uruguay y la Alianza ONG de República Dominicana, entre otras.

Hemos colaborado, entre otras empresas y fundaciones empresarias, con Natura Cosmética, PriceWaterhouseCoopers, BBVA-Francés, Fundación Bemberg y Fundación Arcor.

- Promueve y coordina Redes regionales de promoción del aprendizaje-servicio a nivel nacional, latinoamericano e iberoamericano. CLAYSS ejerce actualmente la coordinación de la Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio, formada por más de 60 universidades, organismos gubernamentales y organizaciones de América Latina, Estados Unidos y España.

CLAYSS es una Asociación Civil sin fines de lucro, registrada en Argentina por Resolución de la IGJ 001270/03.

Datos de contacto:

CLAYSS, Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario

Yapeyú 283 C1202ACE Ciudad de Buenos Aires, Argentina

Teléfono-Fax: +54-11 4981-5122

Correo electrónico: info@clayss.org

Sitio web: www.clayss.org.ar

II. El Programa de Apoyo y fortalecimiento para proyectos de aprendizaje y servicio solidario en Universidades de América Latina

Fundamentación de la Propuesta

En los últimos años ha crecido la conciencia en cuanto a la responsabilidad de las instituciones de Educación Superior de aportar su caudal de conocimientos y recursos al servicio del conjunto de la comunidad. En esta línea, el concepto tradicional en América Latina de “extensión” universitaria se ha visto enriquecido o reemplazado por conceptos como el de “Responsabilidad Social Universitaria” (RSU), “Compromiso Social”, “construcción de capital social”, entre otros.

Sin embargo, es necesario reconocer que la visión de la Universidad como una institución “socialmente responsable” en la que se valore el compromiso social de los estudiantes como una parte importante de su formación, enfrenta aún grandes dudas y debates en su aplicación.

¿Es posible un modelo de Universidad que articule equilibradamente las misiones de docencia, investigación y extensión? ¿Es factible que el conjunto de la institución –y no sólo los voluntarios- se oriente a la solución de los problemas prioritarios de la sociedad, especialmente de los sectores más vulnerables? ¿Es posible que desde la Universidad se pueda aportar a la construcción de un país mejor sin resignar la excelencia académica?

Creemos que miles de experiencias desarrolladas hoy en América Latina y en el resto del mundo permiten dar una respuesta positiva y realistamente optimista a estas preguntas, y que los programas de **aprendizaje-servicio** en la Educación Superior son expresiones de un nuevo paradigma, que podría parecer lejano y utópico, pero que ya está en práctica en muchas partes del mundo (Buttin, 2005; Tapia, 2006).¹

El **aprendizaje-servicio** es una propuesta pedagógica innovadora que promueve actividades estudiantiles solidarias en las que los conocimientos se aplican a la resolución de problemáticas y necesidades concretas de la comunidad. Los proyectos de aprendizaje-servicio contribuyen simultáneamente al desarrollo local y a mejorar la calidad del aprendizaje académico, el desarrollo de competencias adecuadas para la inserción en el mundo del trabajo, la formación personal en valores, y para la participación ciudadana democrática.



El **aprendizaje-servicio** se ha venido difundiendo a nivel mundial desde hace más de 40 años. Sólo en Argentina se han relevado más de 15.000 experiencias de aprendizaje-servicio en instituciones educativas de todos los niveles, desde el nivel Inicial hasta la Educación Superior.

Con el modelo del **aprendizaje-servicio**, la Universidad recupera, por un lado, su misión esencial de formación integral de nuevas generaciones de profesionales, integrando la excelencia académica con un compromiso

¹ Cf. TAPIA, María Nieves. *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires, Ciudad Nueva, 2006. BUTIN, Dan W. (ed). *Service-Learning in Higher Education: Critical Issues and Directions*. New York, Palgrave Macmillan, 2005.

social que deja de ser simplemente declamado para volverse contenido de enseñanza y formato para la gestión institucional. Por otro lado, asume un rol dinámico al servicio de la transformación de la realidad social que no se agota en atender las problemáticas de manera asistencialista

Un aspecto clave de este modelo es que la Universidad se reconoce “parte de” la comunidad, supera el aislamiento del modelo tradicional, pero tampoco queda supeditada a las demandas de un sector particular del “afuera”. La identidad educativa es clara, y la institución se abre a las demandas sociales que tengan sentido en función de las misiones primarias de la Universidad.

Por otro lado –y seguramente éste es uno de los aspectos más novedosos- la comunidad ya no es vista como “destinataria pasiva” ni sólo como cliente, sino como un espacio donde se aprende, se investiga, se construyen alianzas institucionales, y donde las iniciativas solidarias llevadas a cabo junto con la comunidad son para estudiantes y docentes también una forma de aprender y de investigar.

Este movimiento dinámico y dialéctico entre el aprendizaje, la investigación y la intervención social tiene un fuerte impacto en el modo en que se produce el conocimiento. Al involucrarse en la resolución de problemáticas reales de una comunidad específica, la Universidad trabaja con realidades complejas, que se resisten a ser abordadas sólo desde la mirada estrecha de una disciplina académica. La investigación y la acción solidaria en torno a problemas reales contribuye no sólo a romper el aislamiento entre los compartimentos estancos disciplinares, sino también permite generar nuevas instancias de diálogo entre los especialistas que producen el conocimiento, y sus usuarios en la realidad local.

Objetivos

El **Programa de Apoyo y Fortalecimiento para Proyectos de Aprendizaje-Servicio Solidario** se propone contribuir a que los estudiantes universitarios de toda América Latina puedan ser protagonistas y líderes en su propia comunidad, aprendiendo y ofreciendo un servicio solidario a la comunidad, superando modelos paternalistas.

El **Programa de Apoyo y Fortalecimiento para Proyectos de Aprendizaje-Servicio Solidario** acompaña a las Universidades que desarrollan o desean desarrollar proyectos de **aprendizaje-servicio** solidario, facilitándoles el acceso a capacitación docente para la sustentabilidad de esos proyectos.



Definimos al **aprendizaje-servicio** como un *servicio solidario* destinado a atender necesidades reales y sentidas de una comunidad, *protagonizado activamente por los estudiantes* desde el planeamiento a la evaluación, y *articulado intencionadamente con los contenidos de aprendizaje*. (Contenidos curriculares, reflexión, desarrollo de competencias para la ciudadanía y el trabajo, investigación).



Las prácticas de **aprendizaje-servicio** pueden desarrollarse en el contexto de proyectos de extensión universitaria, responsabilidad social universitaria, voluntariado, prácticas en comunidad que se encuentren articulados

intencionadamente con contenidos académicos y de formación de competencias profesionales y para la ciudadanía democrática.

El **Programa de Apoyo y Fortalecimiento para Proyectos de Aprendizaje-Servicio Solidario** ofrece capacitación, asistencia técnica y evaluación durante un lapso no menor a 10 meses (2 semestres académicos) para universidades de América Latina que estén en efectiva ejecución al momento del lanzamiento del mismo. Se privilegiará para la participación en el programa a aquellas universidades que estén desarrollando prácticas educativas solidarias con una trayectoria de al menos 6 meses, y la potencialidad de mejorar sus índices de calidad tanto en el servicio a la comunidad como en los aprendizajes académicos y en la formación integral de los estudiantes.

Desarrollo

El programa comprende:

- acciones de capacitación de autoridades y/o profesores de las instituciones seleccionadas (presenciales y a distancia).
- becas para la participación en la Semana Internacional del Aprendizaje-Servicio que se desarrollará en Buenos Aires.
- producción y entrega de materiales de formación.

Las acciones de capacitación incluyen:

- **2 Talleres de Capacitación Presencial** (a realizarse en las sedes definidas por cada Universidad).

Capacitación de dos días de duración **para los equipos directivos y docentes, estudiantes líderes de proyectos y socios comunitarios**, con el objeto de promover la implementación de proyectos de aprendizaje-servicio. Esta capacitación será destinada a un máximo de 40 personas, a designar por la Universidad. La conferencia inaugural podrá abrir la convocatoria hasta un máximo de 100 personas.

- **Curso a distancia de Aprendizaje - Servicio en la Educación Superior**

Este curso, de una duración de 4 meses, se propone contribuir a la capacitación de miembros de instituciones educativas de nivel superior interesados en reformular las prácticas educativas solidarias, y ofrecer herramientas para el desarrollo de proyectos institucionales que integren actividades de aprendizaje-servicio. El curso se dicta a través de la plataforma virtual de CLAYSS.

- **Seminario Internacional de Aprendizaje-Servicio Solidario en Buenos Aires**

El Seminario Internacional se ha constituido en el encuentro anual de capacitación más importante en el ámbito latinoamericano para los expertos e instituciones que impulsan la propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio, para optimizar el desarrollo e intercambio de experiencias educativas solidarias.

Cronograma de actividades

Primera Parte

- Desarrollo del Programa de apoyo y fortalecimiento:
 - Taller presencial I en la sede de su Universidad para un máximo de 40 participantes.
 - Participación de 2 becarios seleccionados por la Universidad en la Semana Internacional del Aprendizaje-Servicio. (Buenos Aires)
 - Curso a distancia para 4 docentes seleccionados por la Universidad

Segunda Parte

- Seguimiento de los proyectos seleccionados
- Evaluación del curso a distancia
- Taller presencial II en la sede de su universidad
- Cierre del Programa con evaluación externa de los proyectos desarrollados por la Universidad

III. Alcances de los textos complementarios en el marco del Programa

En el marco del Programa de Apoyo y Fortalecimiento para proyectos de aprendizaje-servicio solidario en universidades latinoamericanas, CLAYSS ofrece a las instituciones participantes un texto complementario a las capacitaciones presenciales, que se acerca en dos módulos, correspondientes a la primera y segunda etapa del Programa.

Los módulos forman parte del proceso de apoyo y fortalecimiento que el Programa ofrece a los equipos directivos, docentes, estudiantes y socios comunitarios interesados en promover la implementación de proyectos de aprendizaje-servicio. Por ello, no se pueden considerar por separado de la propuesta pedagógica en la que están incluidos, y se utilizarán con mayor eficacia unidos a los demás materiales que se ofrecen durante los encuentros de capacitación presencial (presentaciones, guías para el trabajo en grupo). Tampoco sustituyen la lectura de la bibliografía recomendada, ya que son simplemente apuntes que no agotan la complejidad de la temática tratada.

Este primer módulo presenta sintéticamente el marco conceptual y metodológico de la pedagogía del aprendizaje-servicio solidario, y retoma y desarrolla algunos de los temas a tratar durante las jornadas de capacitación presencial.

Algunas cuestiones centrales para el planeamiento, evaluación e institucionalización de los proyectos y programas de aprendizaje-servicio han sido dejadas de lado intencionadamente, ya que serán consideradas en el segundo texto complementario.

Los contenidos teóricos presentados en este texto encuentran su correlato en las diversas experiencias desarrolladas por instituciones educativas de diferentes puntos de América Latina, que se presentan en las capacitaciones presenciales y que se narran en las publicaciones que el Programa ofrece a las Universidades.

Con las adecuaciones necesarias al contexto local y la cultura institucional propia de cada Universidad participante, esperamos que la reflexión compartida permita enriquecer progresivamente este texto con los aportes de cada institución.

El equipo de CLAYSS

1. INTRODUCCIÓN

Para algunas Universidades el objeto de su existencia es la excelencia académica. Nosotros consideramos que la razón de nuestra existencia es el servicio a la gente, y la excelencia académica su mejor instrumento. ²

*La Universidad es para servir (desde su especificidad universitaria) a la sociedad, para transformarla, para contribuir a hacerla más justa y gobernable, con oportunidades y calidad de vida para todos, al alcance de su esfuerzo personal
(Plan Estratégico AUSJAL)*

Tradicionalmente se adjudica a la Universidad, a grandes rasgos, tres misiones fundamentales: la Docencia, la Investigación y la Extensión. A cada una de estas misiones suele corresponder una estructura organizativa específica, que tiende a su vez a generar una “cultura institucional” propia, no pocas veces aislada o incluso en confrontación con las otras misiones. Por ello, entre tantas antinomias que suelen circular por las Universidades, probablemente una de las más antiguas sea la que contrapone a “estudiosos” con “militantes”, a “extensionistas” con “científicos”, a docentes que quieren promover el compromiso y la responsabilidad social con aquellos que consideran que cualquier actividad solidaria es una potencial pérdida del tiempo indispensable para garantizar la excelencia académica.

Estos antagonismos no sólo resultan cada vez más anacrónicos, sino que parte de visiones extremadamente reduccionistas tanto de la calidad académica como de la misión social de la Universidad.

Es cierto que las más clásicas “campañas solidarias” asistenciales –normalmente necesarias y meritorias- no se proponen contribuir al avance de la investigación científica. Es cierto que muchas actividades de voluntariado se desarrollan en paralelo a la vida académica, y no requieren de la puesta en juego de saberes demasiado sofisticados. Pero no menos cierto es que, para incidir seriamente sobre la realidad social y transformarla, es necesario poner en juego conocimientos científicos multidisciplinares y transdisciplinares, investigar, desarrollar competencias personales y grupales, capacidad de gestión y de innovación.

Una intervención bien planificada en la realidad suele exigir el desarrollo de investigaciones tanto o más rigurosas que las que se desarrollan con el único y loable fin de publicar un artículo. Y para intervenir eficazmente en un entorno comunitario y resolver problemas reales los estudiantes normalmente necesitan saber más, no menos, que para aprobar un examen.

Numerosos estudios han mostrado el impacto de las actividades comunitarias no sólo en la formación en valores, el desarrollo personal y social y la adquisición y

² Programa Nacional Educación Solidaria. UPE, MECyT. *Experiencias ganadoras del Premio Presidencial “Prácticas Solidarias en Educación Superior” 2004*. República Argentina, 2006, p. 11. La afirmación pertenece a los titulares del Programa BIN de búsqueda, identificación y nutrición de niños en condiciones de desnutrición de la Facultad de Medicina, Universidad de Tucumán, Argentina.

fortalecimiento de competencias para la participación ciudadana activa, sino también en el aprendizaje de contenidos conceptuales disciplinares, multidisciplinares y transdisciplinares, y en el desarrollo de competencias para la investigación y para la inserción del en el mundo del trabajo (EYLER-GILES, 1999; EDUSOL, 2007).

En las Universidades, los procesos de articulación entre Docencia, Investigación y Extensión se producen con diversos grados de intencionalidad y de eficacia, pero hay signos esperanzadores en cuanto a la creciente tendencia a establecer puentes entre pensamiento y acción, entre rigurosidad académica y compromiso social. Instalar desde lo epistemológico y desde la gestión universitaria la articulación entre el saber científico y la acción social, entre el aprendizaje y la actividad solidaria, no es tarea sencilla, pero se vuelve indispensable para garantizar que el conocimiento producido en nuestras Universidades contribuya a una vida mejor para nuestros pueblos, y que los profesionales formados en sus aulas puedan aportar creativa y comprometidamente a esa tarea. En este marco, este dossier de lectura que acompaña a nuestro curso apuntará a mostrar las fortalezas de la propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio solidario como un espacio de articulación y encuentro entre intencionalidades y culturas institucionales a menudo confrontadas en la vida de la Universidad.

Entendemos por “aprendizaje-servicio solidario”:

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

Las experiencias de *aprendizaje-servicio* permiten a los y las estudiantes aplicar sus saberes al servicio de las necesidades de su comunidad. Simultáneamente, esta acción solidaria en contextos reales les permite interpelar sus conocimientos al contacto con la realidad, desarrollar nuevas competencias profesionales y para la participación ciudadana.

Este tipo de experiencias permiten realizar una contribución concreta y evaluable a la vida de una comunidad, y también mejorar la calidad e inclusión de la propuesta educativa formal y no formal.

A lo largo de este texto enmarcaremos la propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio en el marco de los modelos institucionales hoy vigentes en la Educación Superior, y ofreceremos algunas alternativas para el diseño, la implementación y la evaluación de proyectos de aprendizaje-servicio.

2. CULTURAS Y MODELOS INSTITUCIONALES: DEL “TEMPLO DEL SABER” AL COMPROMISO SOCIAL Y EL APRENDIZAJE-SERVICIO SOLIDARIO

En esta sección intentaremos contextualizar la actual difusión de la propuesta del aprendizaje-servicio en la Educación Superior latinoamericana en los procesos de cambio de paradigmas institucionales que se vienen desarrollando en las Universidades de nuestra región y del resto del mundo. Apuntaremos a caracterizar brevemente tres modelos institucionales que hoy están en juego, estableciendo inercias, tensiones y búsquedas de nuevos proyectos universitarios en los que se enmarca la propuesta del aprendizaje-servicio.

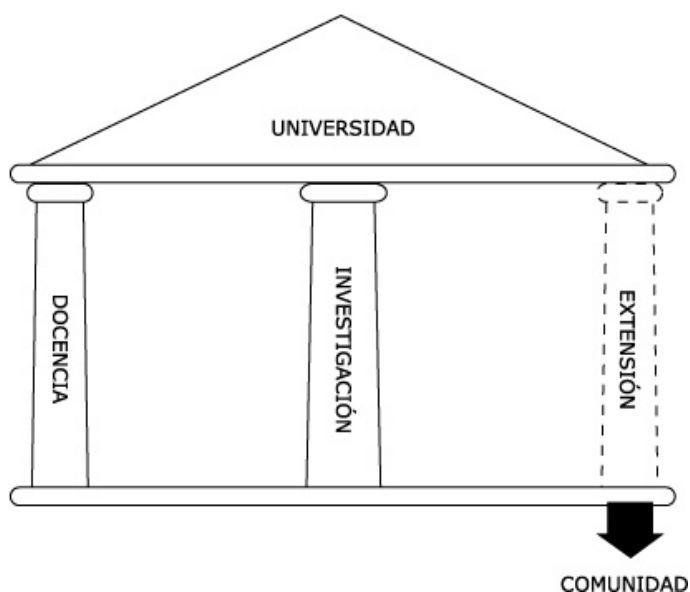
2.1 – El modelo tradicional: la institución educativa como “templo del saber” o “torre de marfil”.

A menudo, las prácticas más frecuentes en la Educación Superior transparentan la supervivencia de un modelo institucional “tradicional” de Universidad: el que la concibe como “templo del saber”. Al calor de la “Razón” y de la fe en el progreso ininterrumpido, la Universidad del siglo XIX fue constituida al servicio de la producción y transmisión de una ciencia “pura”, a la que había que preservar de la contaminación de los intereses y pasiones contemporáneos, y a la que no podían acceder fácilmente los “legos”. En esta concepción de Universidad, la ciencia es un fin en sí misma, y la producción del conocimiento se pretende “aséptica” y “neutral”. La fe enciclopedista en el progreso ininterrumpido de una ciencia movida por su propio impulso de búsqueda de nuevos conocimientos (“*Science Push*”) está en las raíces de este modelo, que sabemos que tiende por inercia propia a la hiperespecialización.

En campos disciplinares cada vez más fragmentados, se instaló una lógica por la cual los destinatarios primarios de la producción científica fueron los miembros de la propia comunidad académica: si una publicación obtiene la validación de los pares, puede no importar que resulte significativa para el conjunto de la comunidad. La brecha entre saber científico y saber “vulgar” se amplió así geométricamente: los científicos investigaron, hablaron y escribieron primariamente para sus colegas, y sus lenguajes se tornaron herméticos para “el vulgo”. La “divulgación” científica se consideró una disciplina menor y periférica, y publicar textos dirigidos hacia los pares la principal –o única- vía de ascenso y de prestigio.

En este contexto, la única forma posible de docencia es la que transmite el conocimiento generado por la comunidad científica: se aprende escuchando al docente y leyendo la bibliografía, y –en el mejor de los casos- experimentando en el laboratorio o practicando junto con los que saben. Los espacios de aprendizaje son el aula, el laboratorio o la biblioteca. El mundo exterior será a lo sumo escenario de una práctica pre-profesional al final de la carrera, y aún en esa etapa se preferirán las prácticas desarrolladas en ámbitos protegidos: el hospital-escuela, la granja experimental, el aula-taller...

FIGURA 1: El paradigma institucional tradicional.



Como muestra la figura 1, en este modelo “tradicional” la identidad de la Universidad y las fronteras que la separan de la comunidad están claramente delineadas. Las misiones se compartimentalizan: la investigación no siempre está articulada de la práctica de la docencia, y está completamente desvinculada del ámbito de la extensión, el único encargado de “tender puentes” hacia una comunidad que es “destinataria” o “beneficiaria”, pero cuyas demandas no deben “contaminar la pureza académica”.

En la concepción más tradicional de la Extensión, la Universidad ofrece al “afuera” lo que considera que la comunidad necesita como actor pasivo, sin dejarse afectar o interpelar por ella. A principios del siglo XX, las primeras y más clásicas prácticas de Extensión estaban ligadas a la divulgación científica, la oferta de conciertos y otras actividades “cultas”. Complementariamente, la Extensión podía incluir actividades sociales, en general de corto plazo y fuerte impronta asistencialista (“campañas” de recolección y distribución de bienes, “campamentos de verano” y otras). Estas actividades sociales “tradicionales” eran en general de baja intensidad, no sólo desde el punto de vista de su impacto social sino también en cuanto a que no exigían por parte de los estudiantes participantes conocimientos o habilidades específicas.

Este tipo de actividades son aún hoy una parte importante y necesaria de las actividades extensionistas en muchas Universidades, pero sin duda no agotan la enorme potencialidad de aportes que la Educación Superior puede ofrecer a la vida de nuestros países. Entre las inercias que ha dejado el modelo decimonónico en la vida contemporánea de muchas Universidades, podrían citarse, entre otros, que:

- los procesos de aprendizaje son planificados prioritaria o exclusivamente en relación a la adquisición de conocimientos teóricos, con didácticas centradas en las conferencias magistrales, la lectura de textos y formas acotadas y no contextualizadas de experimentación.

- Los programas de estudios enfatizan la adquisición de conocimientos disciplinarios más que la integración interdisciplinaria de saberes y el desarrollo de las habilidades o competencias necesarias para el ejercicio de la profesión.
- No se evalúa o prioriza la relevancia social de las actividades docentes y de investigación.
- A nivel institucional, hay escasa o insuficiente valoración de las actividades de “divulgación” o “extensión”, especialmente en su potencial como espacio de aplicación y desarrollo de conocimientos.

2.2 – La Universidad dependiente del contexto.

La Universidad “tradicional”, construida en el Medioevo como “claustro”, se caracterizó por definir fronteras muy claras entre el “afuera” y el “adentro”, entre “catedráticos” y “legos”, y mantuvo una celosa custodia de la autonomía universitaria. Este modelo institucional, que en el norte del planeta sobrevivió casi intacto en no pocas Universidades durante gran parte del siglo XX, en América Latina fue desafiado desde sus inicios por nuestra conflictiva historia social y política. Aunque pretendiera serlo, la Universidad nunca pudo ser una isla, ni permanecer incólume ante las graves crisis que la mayor parte de nuestros países padecieron durante el siglo XX.

Como afirmara Hilario Hernández Gurruchaga, por entonces Rector de la Universidad chilena de Bío Bío, en un encuentro de la red “Universidad Construye País”, la Universidad latinoamericana pasó a menudo, en un movimiento pendular, de la “torre de marfil” a la “Universidad militante” y la “Universidad vigilada”:

Cuando asilados en el necesario espacio de autonomía y libertad nos constituimos en "torres de marfil", observando y reflexionando sobre el mundo, pero aislados de las urgencias de la sociedad que nos nutre y nos obliga, nuestra relación con los demás, con la comunidad, se debilita en la acción y en la formación pertinentes.

Cuando hemos cambiado diametralmente hacia la concepción de Universidad Militante, hemos limitado nuestro deber y nuestro accionar a las presiones políticas externas, reduciendo los necesarios espacios de libertad y pluralismo, reduciendo nuestro accionar a las ideas imperantes. Condición que se exacerba -con distinto signo- en la sufrida condición de Universidad Vigilada”, Rector de la Universidad de Bío-Bío, Chile (UCP, 2001:8)

Con variaciones en la cronología según los contextos nacionales, la condición de “Universidad vigilada” por gobiernos militares o por los autoritarismos de turno fue prácticamente la situación habitual en América Latina durante el período de la Guerra Fría, cuando casi cualquier forma de pensamiento crítico y de actividad social eran fácilmente tildados de “subversivos”. En ese contexto, la docencia y la investigación estaban severamente limitadas por la censura y la autocensura, y la Extensión era un territorio riesgoso, que convenía limitar a las actividades de difusión cultural más “seguras”. Por su parte, algunas formas radicalizadas de

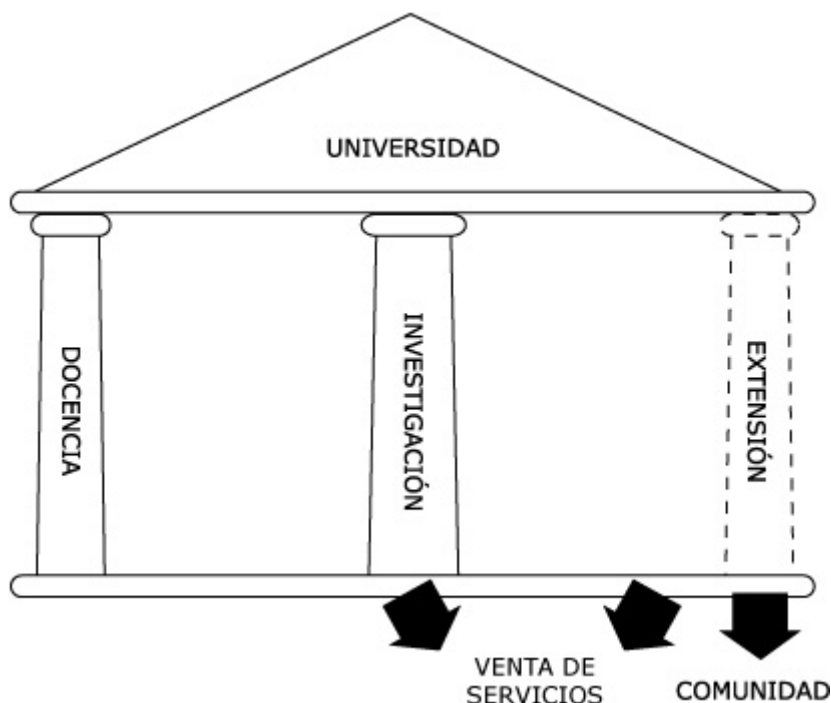
“Universidad militante” no fueron tampoco muy propicias para un debate académico constructivo.

Dice mucho de la cultura solidaria latinoamericana que ni siquiera en los momentos más oscuros de nuestras historias nacionales los estudiantes universitarios dejaron de sostener actividades de compromiso social, a menudo acotadas o casi clandestinas, pero no por eso menos válidas.

A partir de la década de 1980, con la generalización de procesos de transición a la democracia y el aumento de la participación social y ciudadana, las Universidades recobraron sus autonomías, pero sin que eso implique necesariamente volver a la situación de aislamiento anterior. Las actividades de extensión se revitalizaron, y comenzaron procesos de cambio que cuestionaron los modelos de gestión tradicionales. En ese contexto, y especialmente desde los años '90, muchas Universidades privadas –y también públicas, en contextos de desfinanciación estatal- iniciaron un nuevo movimiento pendular: abandonaron el paradigma de aislamiento del “templo del saber” para pasar a la dependencia casi absoluta de las demandas de los “clientes”.

Debido al creciente empuje de las demandas del mercado sobre los procesos de producción y difusión del conocimiento, y a la necesidad de financiar las actividades de investigación con fuentes privadas, se comenzaron a instalar modelos de Universidades orientadas en su producción de conocimientos y servicios por la demanda, especialmente de los sectores empresarios y del mercado.

FIGURA 2: La demanda social y del mercado como eje organizacional.



En este modelo, la investigación y la extensión se orientan en función de demandas específicas de investigación, desarrollo de nuevas tecnologías, consultorías, etc., por parte de solicitantes externos. El motor para la producción del conocimiento ya

no está en la agenda propia de cada disciplina científica, sino en la demanda que viene de la sociedad (“Demand Pull”), y especialmente de quienes financian las investigaciones.

En este contexto institucional, la Extensión suele pasar de ser el espacio de actividades de asistencia social y difusión cultural para convertirse primariamente en un ámbito de venta de servicios: las iniciativas de Extensión ya no tiene “beneficiarios” sino “clientes”, y dejan de ser un área que demanda “gastos” para generar recursos. Si subsisten actividades de tipo social, el lenguaje de la asistencia social es reemplazado por el de “Responsabilidad social” o “alianzas con el Tercer sector”, y las relaciones con las organizaciones de la sociedad civil son de algún modo equiparadas a las que se establecen con las organizaciones económicas, en términos de alianzas o clientelas.

Las iniciativas que se generan al servicio de los “clientes” tienden a ser brindadas por profesionales, por lo cual los estudiantes no necesariamente participan ni se benefician de ellas. En este escenario, la misión docente de la Universidad tiende a quedar relegada frente al empuje de las áreas de Investigación y Extensión, con mayores posibilidades de articulación directa con las demandas provenientes del mercado. Frente a estas áreas más “productivas”, la docencia puede transformarse, en la expresión de Ovide Menin (1998) en la “Cenicienta del sistema”, quedando desarticulada de los ámbitos de la Universidad donde se producen las investigaciones y actividades en terreno, y a menudo desvalorizada y desfinanciada.

En comparación con el modelo “tradicional” de Universidad, en este escenario las fronteras institucionales de alguna manera se hacen más permeables, la producción del conocimiento se acerca a algunos aspectos de la realidad, se tiende a generar una mayor articulación entre teoría y práctica y más estudios interdisciplinarios y transdisciplinarios. Cuestionada por ser excesivamente teórica y por no formar para el ejercicio profesional en contextos reales, la docencia incorpora pasantías en empresas y prácticas en contextos laborales reales. Sin embargo, en este modelo la relevancia social del conocimiento suele establecerse desde lógicas casi exclusivamente económicas, y no necesariamente en función de un desarrollo integrado que tenga en cuenta las exigencias de los sectores sociales con mayores necesidades y la formación de profesionales comprometidos con la realidad de sus países.

Entre los riesgos y tensiones implicadas en este modelo institucional, habría que señalar que la preeminencia de la búsqueda de lucro puede llegar a comprometer el sentido educativo y la misión social y cívica de la Universidad, y que la búsqueda de responder a las demandas cortoplacistas del mercado puede hacer perder de vista la necesaria visión a mediano y largo plazo y desdibujar la misión de formar profesionales con pensamiento crítico y transformador de la realidad.

2.3 – Hacia un modelo integral

¿Es posible un modelo de Educación Superior que articule equilibradamente las misiones de docencia, investigación y extensión? ¿Es posible que el conjunto de la institución se oriente a la solución de los problemas prioritarios de la sociedad, especialmente de los sectores sociales más vulnerables, sin perder el rigor

académico? ¿Es posible que desde la Universidad se pueda aportar a la construcción de un país mejor desde sus misiones específicas?

Creemos que miles de experiencias desarrolladas hoy en todo el mundo permiten dar una respuesta positiva y realistamente optimista a estas preguntas, y que los programas de aprendizaje-servicio en la Educación Superior son expresiones de un nuevo paradigma, que podría parecer lejano y utópico, pero que ya está en práctica en numerosas Universidades latinoamericanas.

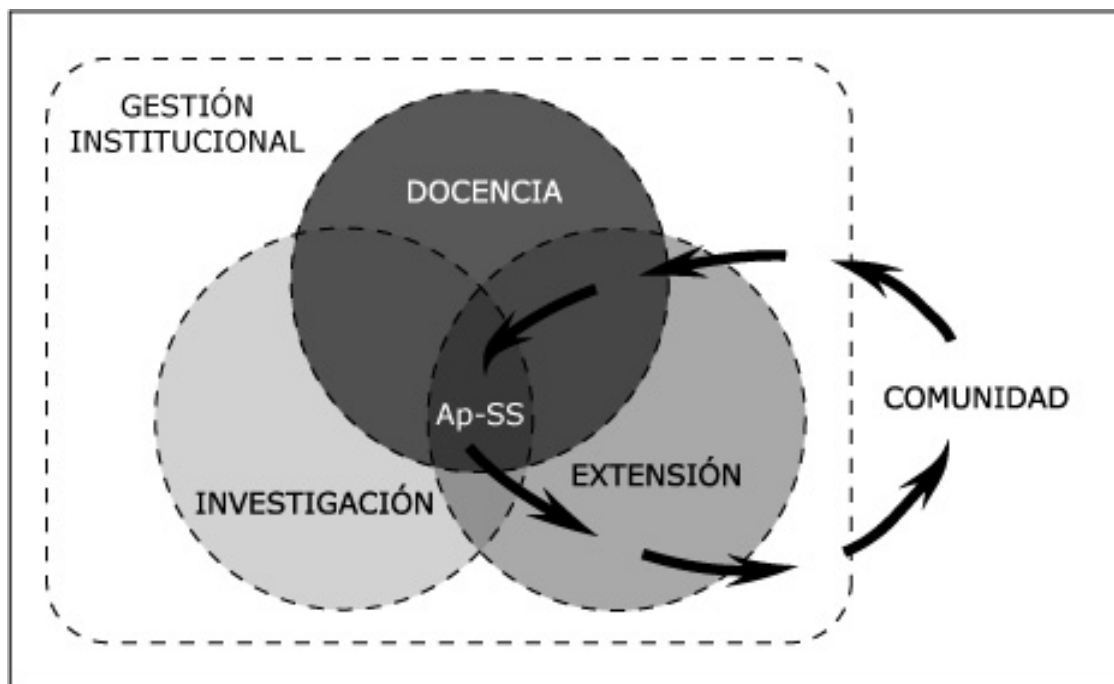
En la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Salta, Argentina, los estudiantes de Energías Renovables diseñan en sus computadoras paneles y hornos solares, pero además los construyen, viajan para instalarlos en poblaciones aisladas en lo alto de los Andes y capacitan a los pobladores para que puedan hacerles el mantenimiento (EDUSOL, 2009). En la Universidad Central de Venezuela, los futuros arquitectos desarrollan prácticas de aprendizaje-servicio obligatorias mejorando las viviendas y el trazado urbano de los barrios más precarios de los cerros de Caracas (FAU-UCV, 2008). Para graduarse, los estudiantes del Instituto Superior de Educación Física de Rosario, Argentina, realizan prácticas no sólo en escuelas, sino también al servicio de organizaciones comunitarias, desarrollando programas de deportes y actividad física para ancianos, personas con discapacidades y comunidades vulnerables (EDUSOL, 2006). La lista podría seguir con una interminable lista de casos en los que la vida académica y el compromiso social se enlazan en una misma actividad de “aprendizaje-servicio” en las Universidades latinoamericanas.

De hecho, las experiencias que conjugan aprendizaje y compromiso social comienzan a plasmar un modelo institucional que integra efectivamente las tres misiones de la Educación Superior, un modelo en el que la docencia, la investigación y la extensión están simultáneamente al servicio de la excelencia académica y de la responsabilidad/compromiso social universitario.

En este modelo, la Universidad se reconoce “parte de” el conjunto de la comunidad, ni aislada ni supeditada a las demandas del “afuera”. La comunidad ya no es vista ni como destinataria pasiva ni como “cliente”, sino como un espacio donde se aprende, se investiga, se construyen alianzas institucionales, y donde las iniciativas solidarias llevadas a cabo junto con la comunidad son para estudiantes y docentes también una forma de aprender y de investigar.

Se trata en definitiva de un modelo integrador, en el que la Universidad se articula como actor protagónico en un proceso de desarrollo local junto con otros agentes y agencias, estableciendo redes en las que, desde su especificidad de institución educadora, colabora en la definición del perfil de desarrollo de ese territorio. A través de la definición de ese perfil, las misiones de la Universidad se interconectan a través de los proyectos de aprendizaje servicio. La investigación se realiza orientada por las necesidades del territorio, la docencia se contextualiza y la extensión se compromete con necesidades reales en un accionar participativo con organizaciones diversas. Desde organismos públicos, organizaciones de la sociedad civil, empresas, iglesias, entre otras posibles en cada país. De este modo, los futuros profesionales se forman participando activamente de la solución de las problemáticas comunitarias, participando de un proceso integrado con otros actores, que se desarrollarán proactivamente en la vinculación y coparticipación de los proyectos con la Universidad.

FIGURA 3: Un modelo integral: la articulación de las misiones universitarias en la perspectiva del aprendizaje-servicio solidario.



Como se intenta graficar en la figura 3, la identidad educativa es clara, pero las fronteras son permeables a todas aquellas demandas sociales que tengan sentido en función de las misiones primarias de la Universidad. Este movimiento dinámico y dialéctico entre el aprendizaje, la investigación y la intervención social tiene un fuerte impacto no sólo *en el modo en que se gestiona la Universidad*, sino también *en el modo en que se produce el conocimiento*:

El compromiso social ya no es visto como un “tercer pilar”, sino más bien como una aproximación crítica a nuestras actividades de enseñanza e investigación (Younger, 2009)

Al involucrarse en la resolución de problemáticas reales de una comunidad específica, la Universidad trabaja con realidades complejas, que se resisten a ser abordadas sólo desde la mirada estrecha de una disciplina académica, y por eso los proyectos de aprendizaje-servicio tarde o temprano se ven obligados a superar los compartimentos estancos de los Departamentos y de las disciplinas hiper-especializadas, y se abren a la interdisciplinariedad:

La especialización es la consecuencia de la producción de la investigación y del conocimiento dentro de la lógica de cada disciplina. La necesidad de obtener respuestas lleva a mayor especialización, perdiendo la visión de que solamente se está respondiendo a una parte de los problemas. La producción de conocimientos también ocurre en los intersticios de las disciplinas. El desarrollo de temas complejos permite la creación de un híbrido que va generando formas estables de creación de conocimientos formados a partir del contacto con el verdadero problema (HERRERO, 2002:, p. 32).

La investigación y la acción solidaria en torno a problemas reales contribuye no sólo a romper el aislamiento entre los compartimentos estancos disciplinares, sino también permite generar nuevas instancias de diálogo entre los especialistas que producen el conocimiento, y sus usuarios en la realidad local:

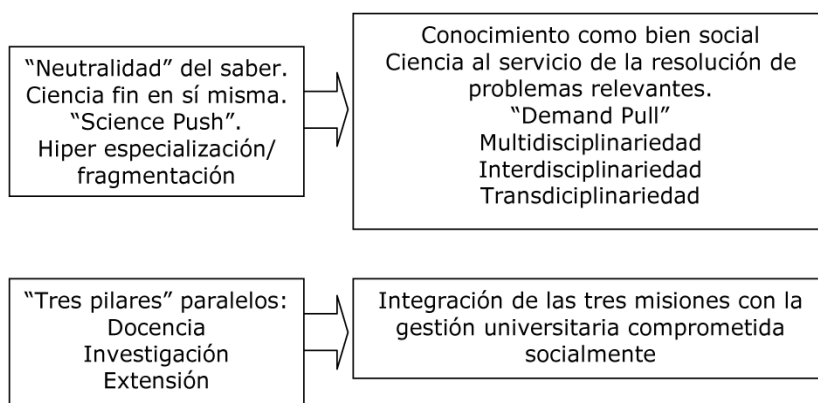
Un nuevo desafío para las instituciones universitarias es la comprensión que el logro no es siempre la verdad en sí misma, sino la comprensión por parte de todos sobre la naturaleza compleja del problema y los cambios a partir de los cuales se dimensionará su solución. Un reto necesario es obtener un balance ideal entre la identidad disciplinaria y la competencia transdisciplinaria. (GIBBONS, M.), pero sin olvidarse que los principales actores de los cambios, es decir los usuarios de conocimiento y los responsables de las políticas públicas y de decisión local, deben ser participados. (LYNN, 2000)

Esta metodología trata de romper con la cultura del trabajo aislado, llevándolo hacia la cultura del trabajo colectivo, incorporando a su vez, la cultura del diálogo, no solo dentro de la institución sino hacia la comunidad. El tipo de reflexión pedagógica requiere que el docente piense sobre las conexiones específicas entre los objetivos de los cursos y del departamento en el cual se insertan, entre la misión de la Universidad y las expectativas de la comunidad y entre los objetivos esperados del curso y las expectativas de los estudiantes. (HERRERO, 2002, p.:37)

Al ponernos en diálogo con la comunidad, al establecer el espacio real como espacio de aprendizaje, la comunidad científica puede reconocer lenguajes y modos de producir conocimientos diversos, puede no sólo describir e investigar sino también validar y aprender de los saberes populares. En este sentido, la Universidad no sólo enseña y “divulga” hacia la comunidad, sino también aprende de ella (EDUSOL, 2005).

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

FIGURA 4: Cambio de paradigmas en cuanto a la producción de conocimientos y la organización institucional.



Actualmente, las Universidades se encuentran inmersas en mayor o menor medida en la tensión entre estos modelos institucionales, entre la subsistencia de fuertes inercias de los modelos tradicionales, y la búsqueda de alternativas ante nuevas y viejas demandas sociales. Los programas de aprendizaje-servicio pueden desarrollarse –y de hecho se desarrollan- en el marco de estos modelos institucionales tensionados y muy diversos, pero tienden a generar espacios de articulación inter-institucional y entre Universidad y Sociedad que apuntan al tercero de los modelos presentados. A una Universidad que es protagonista activa del cambio social desde su identidad de institución educadora y productora de conocimientos.

2.4 – Diversas aproximaciones y terminologías en referencia a la misión social de la Universidad.

En el marco de estos procesos de cambio de paradigmas institucionales, en América Latina se viene desarrollando en los últimos años una intensa reflexión sobre la misión social de la Universidad, y son varias las redes regionales que se han nucleado en torno a estas temáticas o hacen explícita referencia a ellas.³ La vitalidad y dinamismo de la discusión actual hace que no siempre sea sencillo establecer consensos abarcativos de nuestra muy variada y compleja realidad regional. En función de ellos, quisiéramos concluir esta primera parte referida a los marcos institucionales con alguna breve referencia a la aún fluida discusión terminológica en torno a los lenguajes de la misión social universitaria.

Nuestros pueblos, a menudo, están “divididos por la misma lengua”: las diferencias lingüísticas regionales son reflejo de historias y desarrollos culturales complejos y diversos, y quienes recorremos América Latina frecuentemente nos encontramos necesitando “traducciones” de términos coloquiales y no tanto.

Como en otros campos, con los lenguajes de la misión social universitaria sucede que las diversidades lingüísticas locales expresan historias institucionales, tradiciones y posicionamientos ideológicos diversos. Términos que son de uso común en las Universidades de Chile y Perú pueden presentar otros significados en Argentina y Uruguay, y expresiones corrientes en México y América Central son poco conocidas en los ámbitos universitarios sudamericanos.

Sabemos que el lenguaje nunca es inocente, y que las diferencias terminológicas suelen expresar diversidades de pensamiento y de prioridades estratégicas, tanto a niveles nacionales como de las especificidades propias de la cultura institucional de cada Universidad. Asumiendo el desafío de presentar una reflexión latinoamericana en este marco tan diverso, a lo largo de este texto hemos hecho algunas opciones que esperamos puedan facilitar la lectura, y sobre todo el diálogo entre las distintas perspectivas nacionales e institucionales, y que quisiéramos explicitar brevemente.

³ Entre otras, la Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio, <http://www.clayss.org.ar/redibero.htm>; la Red Talloires, <http://www.clayss.org.ar/talloires.htm>; la REDIVU (Red Iberoamericana de Compromiso Social y Voluntariado Universitario), <http://www.redivu.org/>; la Red Latinoamericana de Universidades por el Emprendedurismo Social <http://www.claritas.org/reduniversitaria/> el Grupo Montevideo, y otras.

2.4.1 – Los “nombres de la rosa” y la misión social de la Educación Superior

*“What's in a name? That which we call a rose
By any other name would smell as sweet”*

William Shakespeare, *Romeo and Juliet*

Sin ánimo de polemizar con Shakespeare, quisiéramos señalar que –al menos en lo que se refiere a la misión social de la Universidad- la experiencia dice que la misma rosa puede recibir los nombres más variados, y también que puede no ser la misma rosa aunque se la llame igual. Tomemos un caso típico: estudiantes universitarios involucrados en proyectos de reciclado de papel para proteger el medio ambiente y reunir fondos para proyectos sociales. Según sea su contexto universitario y nacional, y sus propias elecciones, estos jóvenes se definirán a sí mismos como “voluntarios” o como “ambientalistas”, como “militantes sociales” o como “activistas globales”, estarán realizando un “servicio social”, un “servicio comunitario”, o haciendo “A+S”.

El mismo tipo de prácticas sistemáticas y obligatorias de compromiso social universitario es denominado “Servicio Social” en México, “Servicio Comunitario Estudiantil” en Venezuela, “Trabajo Comunal Universitario” en Costa Rica, “Práctica social educativa” o “Prácticas socio-comunitarias” en universidades argentinas.

Bajo la misma categoría de “voluntariado”, en una Universidad se puede desarrollar una actividad ocasional de recolección de alimentos para entregar a una organización comunitaria, y en otra se edifican durante años barrios enteros de viviendas como parte de políticas institucionales de responsabilidad social.

Respetando la indispensable diversidad de marcos nacionales e institucionales, cabe sin embargo señalar que en muchos textos se utilizan actualmente como sinónimos o como equivalentes términos que en realidad refieren a dimensiones diversas de la vida universitaria, ninguna de las cuales agota por sí sola la complejidad de la misión social de la Universidad. Por ejemplo, hace pocos años se fundó la “Red Iberoamericana de Voluntariado Universitario” (REDIVU). El término “voluntariado” pretendía en ese caso englobar toda la misión social de la Universidad, pero una discusión entre las instituciones miembros puso de relieve que en realidad la categoría de “voluntariado” expresaba solamente el tipo de participación de los estudiantes (voluntaria en oposición a obligatoria), y no el conjunto de la misión social de la Universidad, por lo que la REDIVU decidió cambiar su nombre a “Red Iberoamericana de *Compromiso Social* y Voluntariado Universitario”.⁴

Intentando clasificar algunos de los términos más frecuentemente asociadas a la misión social de la Universidad –listado que no pretende de ninguna manera ser exhaustivo-, y vincularlos a las diferentes dimensiones de la vida universitaria a la que hacen referencia, entendemos que podríamos encontrar términos asociados a cuatro dimensiones diferentes:

⁴ *Consideraciones y propuestas de las y los participantes del Seminario Internacional “Políticas e instrumentos de gestión para potenciar el voluntariado universitario”. Universidad Autónoma de Madrid, del 16 al 20 de noviembre de 2009. Relatoría elaborada por Claudia Mora, Universidad Javeriana de Cali (Colombia). Documento de trabajo interno, REDIVU, 2009.*

- a) *La dimensión institucional*: términos que hacen referencia a la gestión del conjunto de la Universidad, y su posicionamiento en cuanto a su misión hacia la sociedad.
- Extensión universitaria.
 - Proyección social.
 - Responsabilidad social.
 - Compromiso social.
 - Compromiso cívico.
- b) *La dimensión de la “intervención” social*: términos que conceptualizan el modo de trabajo y los objetivos en cuanto a la actividad social universitaria.
- Servicio social.
 - Servicio comunitario.
 - Construcción de Capital Social.
 - Emprendedurismo social.
 - Redes para el desarrollo local.
 - Construcción de un proyecto nacional.
- c) *La dimensión de la participación estudiantil*: términos que definen el tipo de participación de los estudiantes en las actividades sociales.
- Voluntariado.
 - Servicio obligatorio como requisito para la graduación.
 - Práctica educativa solidaria con créditos académicos.
- d) *La dimensión de la docencia, la investigación y la producción del conocimiento*: términos que refieren a la intersección entre la misión académica y la misión social de la Educación Superior.
- Investigación-acción.
 - Investigación comprometida.
 - Aprendizaje-servicio.
 - En la vida de una Universidad, cada una de estas dimensiones se entreteje con las restantes en distintas combinaciones: una Universidad puede desarrollar políticas de Extensión que promuevan un servicio comunitario voluntario, y que no implique a la dimensión académica, o puede desarrollar políticas de extensión articuladas con prácticas obligatorias en el marco de redes para el desarrollo local y con fuerte articulación entre aprendizaje y servicio solidario. Una Universidad puede adoptar la visión de la “Responsabilidad Social Universitaria” y desarrollar programas de voluntariado con o sin vinculación curricular.

2.4.2 – Extensión, Responsabilidad Social, Compromiso Social

Si bien cada uno de los términos arriba mencionados merecerían un desarrollo específico, en el espacio ofrecido por estos breves apuntes nos enfocaremos sólo en algunos de ellos.

En el punto siguiente explicitaremos el alcance que daremos a algunos de los términos vinculados a la dimensión de la intervención social, de la participación estudiantil y de la articulación entre aprendizaje y servicio. Aquí quisiéramos detenernos en los tres términos que más frecuentemente definen la misión social universitaria en nuestra región desde su dimensión institucional: Extensión, Responsabilidad social Universitaria, y Compromiso Social Universitario.

a) Extensión

“Extensión” es el concepto más antiguo y más difundido de expresar la misión social de la Universidad. Es signo de un imaginario de Universidad encerrada en la “torre de marfil”, pero que se “extendía” ocasionalmente hacia el “afuera” de los claustros. Desde sus orígenes hasta hoy, el término ha ido enriqueciéndose de significados, pero puede implicar diversas aproximaciones teóricas en diferentes Universidades.

La Extensión, surgió en la Universidad de Cambridge en 1867 como sinónimo de actividades de divulgación (Labrandero-Santander, 1983), pero probablemente en ninguna parte del mundo tuvo tanta difusión ni generó un verdadero movimiento como en el sistema universitario latinoamericano. La primera manifestación formal de “Extensión” en América Latina sería en 1905, con la fundación de la Universidad Nacional de La Plata, en la que aparece un área de “Extensión” como parte de la estructura institucional. La “Conferencia sobre la Extensión Universitaria” de Joaquín V. González (UNLP, 1909), el primer Rector de esa Universidad, es considerado una de los primeros manifiestos del extensionismo latinoamericano (Sanllorenti, 2009)

La instalación de la Extensión como un “tercer pilar” de la vida universitaria, junto con la Docencia y la Investigación, fue justamente uno de los grandes objetivos del movimiento de “Reforma Universitaria” que se expandió rápidamente por toda América Latina a partir del levantamiento estudiantil de Córdoba en 1918 (Ciria y Sanguinetti, 1987; Cúneo, 1978). Con este impulso se generó un movimiento regional propiciando el desarrollo de acciones sociales desde la Universidad (Gortari, 2005). Desde entonces, la extensión se ha constituido como uno de los rasgos característicos de la Educación Superior latinoamericana, como lo atestiguan los numerosos congresos regionales y nacionales de Extensión.⁵

En sus orígenes, las actividades sociales desarrolladas desde las áreas de extensión estaban completamente desvinculados de la vida académica, pese a que muchas de ellas permitían a los estudiantes desarrollar una valiosa práctica profesional en la comunidad. Aún hoy, esta desvinculación a menudo genera tensiones entre los partidarios del “compromiso social” y quienes cuestionan a la Extensión por su falta de “seriedad académica” (Martínez, 2009).

Para algunas Universidades, la Extensión sería una suerte de “hermana menor” de la vida académica, limitada al voluntariado y la divulgación. En otras, en cambio, constituye una fuente dinámica de cuestionamiento de la relevancia social de los conocimientos producidos y un motor de innovación no sólo en cuanto a la misión social, sino también de las misiones de docencia e investigación. Incluso desde los propios docentes extensionistas se identifica como problema la “debilidad conceptual” y la falta de consensos a la hora de definir a la Extensión universitaria (García, 2010).

⁵ El XI Congreso Iberoamericano de Extensión se realizó del 22 al 25 de Noviembre de 2011, <http://www.unl.edu.ar/iberoextension/> Ver también los antecedentes de la Red Latinoamericana de Extensión, en: <http://hosting.udlap.mx/sitios/unionlat.extension/>

Eso ha llevado a que en algunas regiones se identifique a la Extensión como ligada a modelos tradicionales de Universidad, y se haya iniciado un proceso de búsqueda de nuevas terminologías: en Colombia y América Central suele hablarse de “Proyección social” más que de Extensión, y muchas Universidades fueron reemplazando sus áreas de Extensión por departamentos de “Responsabilidad Social” u otras denominaciones.

Sin embargo, las redes de Extensión universitaria siguen siendo fuertes, y en los últimos años, en muchas Universidades de la región se ha ido profundizando la tendencia a articularla la extensión con las actividades de Docencia e Investigación, abriendo caminos al desarrollo de proyectos articulados de aprendizaje y servicio solidario (Tzhoecoen, 2010; Camilloni, 2010). Es el caso de la Universidad de Buenos Aires, que ha ido focalizando progresivamente un gran número de actividades de Extensión en la atención a los barrios más vulnerables de la ciudad, y está promoviendo una articulación explícita entre la vida académica y la Extensión, a través de las “Prácticas sociales educativas”, actividades de aprendizaje-servicio que serán a partir de 2013 un requerimiento obligatorio para la graduación.

En función de este complejo panorama, a lo largo de este texto diferenciaremos la “Extensión tradicional”, entendiendo por ello las actividades sociales desvinculadas de la vida académica, de la Extensión articulada institucionalmente con la Docencia y la Investigación.

b) Responsabilidad Social Universitaria

La Conferencia Mundial de Educación Superior del 2009 utilizó el término “Responsabilidad Social” para indicar el rol de la Universidad en la intervención y su liderazgo en abordar y dar solución a los complejos desafíos del mundo actual promoviendo el pensamiento crítico y la interdisciplina para el logro del desarrollo y la paz (UNESCO, 2009). Especialmente desde los años '90, numerosas universidades de nuestra región han adoptado el concepto de “Responsabilidad Social Universitaria” (RSU). Emparentado con el de “Responsabilidad Social Empresaria”, las prácticas de RSU corren el riesgo de ser vistas como “*pura filantropía*” o como “*mero gasto de inversión social fuera del ámbito de acción de la organización para redimir las “malas” prácticas de la organización o mejorar su imagen*”.

En la afirmación de uno de sus principales teóricos, François Vallaey, la auténtica RSU es, en cambio, una “*reforma institucional integral*”.⁶ En esta visión, la RSU parte de examinar el currículum oculto de la Universidad, para revisar los valores éticos que implícita o explícitamente se incorporan a la formación profesional.; Y desarrolla un movimiento de reforma integral que incluye la participación de estudiantes y docentes en iniciativas sociales, tanto como la producción de investigaciones orientadas al “desarrollo sostenible”. En definitiva, un modelo que puede implicar profundos cambios en la organización de una Universidad, y que tiene poco que ver con los esfuerzos cosméticos de cierto marketing social “light” con los que se asocia frecuentemente al término “Responsabilidad Social”.

⁶ Valleays, François (2004). *Responsabilidad Social Universitaria: Hacia una definición madura del concepto*. Presentación Power Point. www.pucp.edu.pe/dapseu. Consultado octubre 2004.

Probablemente, uno de los principales aportes de esta visión sea la de incorporar a la visión institucional un “cuarto pilar”: el de la propia gestión universitaria. Problemáticas como el impacto ambiental de los edificios y campus universitarios en su entorno, los criterios de evaluación del personal y la revisión de las prácticas administrativas son otras tantas cuestiones que hacen a la coherencia institucional y que no pueden ser consideradas desde las áreas académicas o de Extensión por sí solas (Vallaes, 2009).

Impulsada entre otros por Bernardo Kliksberg⁷ (2005), la visión de la Responsabilidad Social Universitaria se ha difundido en numerosas Universidades públicas y privadas de la región, y ha promovido una visión más articulada y sistémica de la misión social universitaria. Sin embargo, y a pesar de su referencia a la gestión institucional integral, a menudo los programas institucionales de RSU padecen de la misma limitación que la Extensión universitaria “tradicional”: la desvinculación estructural entre las áreas que se ocupan de las actividades sociales y las que se ocupan de las áreas académicas. De allí, el creciente interés de muchas universidades que han optado por la visión de la RSU de incorporar prácticas sistemáticas de aprendizaje-servicio.

La Red de Universidades latinoamericanas asociadas a los jesuitas (AUSJAL) viene promoviendo desde hace varios años, justamente, la integración entre RSU y aprendizaje-servicio. En el cuadro siguiente pueden apreciarse los puntos en contacto entre los criterios empleados para definir la RSU por AUSJAL, y las características programáticas del aprendizaje-servicio.

CUADRO 1: Paralelo entre los criterios generales de la RSU y las características programáticas del aprendizaje-servicio.

Criterios Generales de la RSU (AUSJAL, 2009)	Características programáticas del aprendizaje-servicio
La experiencia vivencial , marcada por el contacto directo con las comunidades, con los pobres y con los más vulnerables.	1. Servicio solidario prosocial , colaborar eficazmente con la solución de problemáticas comunitarias concretas.
1. La alta capacidad técnica y profesional , de los estudios de cada carrera, profundizando en la capacidad de diseñar soluciones exitosas, siendo conscientes que no basta con la buena voluntad y que el moralismo, sin competencia conocimientos y excelencia académica, puede traer males	2. Vinculación curricular y aprendizaje académico ; las actividades solidarias desarrolladas, si se planifican adecuadamente, pueden ser en sí mismas una fuente de aprendizajes de calidad. Un programa de aprendizaje-servicio bien planificado les permite a los estudiantes aprender y poner en

⁷ Actualmente, Director académico de la Fundación Observatorio de Responsabilidad Social. <http://ors.org.ar/>

mayores.	práctica contenidos académicos, y a la vez realizar tareas importantes y de responsabilidad en su comunidad y en su institución educativa.
2. El sentido de lo público , como espacio de trascendencia para el quehacer profesional de manera que los profesionales exitosos lo sean también para la exitosa construcción de lo público.	3. Protagonismo estudiantil y formación de ciudadanía responsable ; para el aprendizaje-servicio, los “beneficiarios” no son sólo las personas de la comunidad, sino también los propios estudiantes, quienes al salir al terreno encontrarán oportunidades de formación como profesionales y ciudadanos que no siempre se pueden ofrecer en los claustros.
3. El conocimiento y análisis crítico de la historia y realidad contemporánea del país y de la región , con especial énfasis en la comprensión causal de la poca generación de oportunidades y bienestar para las grandes mayorías, la exclusión y los problemas de gobernabilidad, desde una visión local con perspectiva global o universal.	4. La reflexión de los estudiantes sobre su propia práctica, y su participación en las instancias de planeamiento y evaluación son otras tantas instancias de aprendizaje que deberán ser diseñadas intencionadamente.

c) Compromiso Social Universitario

Pese a que el concepto de RSU está muy difundido en Universidades públicas y privadas de Chile, Perú y otros países de la región, en algunos otros –entre ellos, Argentina y Uruguay- la situación es la opuesta. Especialmente en las universidades públicas, el término “Responsabilidad Social” es duramente rechazado, porque ha quedado identificado con los organismos internacionales que lo promovieron (BID, Banco Mundial), y con ciertas prácticas de marketing social empresario que tienen más de publicidad engañosa que de auténtico compromiso social.

Para diferenciarse de un enfoque que asocia excesivamente la gestión institucional universitaria a la gestión empresaria, se prefiere utilizar el término “Compromiso Social Universitario”. En la última agenda de Universia 2010, los rectores iberoamericanos consensuaron el uso del término Compromiso Social Universitario, entendiendo por tal a la dimensión social de la Universidad que emprende un

(...) Decidido compromiso con la cohesión y la inclusión social, la diversidad biológica y cultural, las culturas indígenas, la promoción del desarrollo económico y social, el progreso y el bienestar y en la resolución de los graves problemas de desigualdad, inequidad, pobreza, género y sostenibilidad de la sociedad actual en el ámbito iberoamericano (...) Por lo que se proponen el desarrollo de programas y acciones encaminadas a su logro y manifiestan su intención de fomentar esos valores en sus programas formativos y de investigación (Universia, 2010 primer eje 1.1).

Resulta interesante que esta reciente declaración incluya la intención de atender las problemáticas sociales que caracteriza a la Extensión y a la Responsabilidad Social, asociándolos explícitamente a los “*programas formativos y de investigación*” (Universia, 2010).

Entendemos que tanto una Universidad que se considere “comprometida” como una Universidad que se postule como “responsable” deben antes que nada respaldar sus dichos desde las prácticas institucionales. En ese sentido, nos parece más conducente sistematizar y evaluar las prácticas y contenidos curriculares y de los programas de investigación desde su relevancia social, que discutir qué término es más “políticamente correcto”.

En la siguiente sección, entonces, propondremos a los “cuadrantes” del aprendizaje y el servicio solidario como una herramienta para sistematizar el análisis de las actividades que efectivamente se llevan a cabo en la Universidad, sea cual fuera su posicionamiento en cuanto a la “Responsabilidad” o el “Compromiso Social”. Para simplificar la lectura, en este apartado utilizaremos preferentemente el término de “Compromiso Social Universitario”, pero sin pretender polemizar ni cuestionar las opciones de las Universidades participantes en el Programa de apoyo que han optado por la concepción de “Responsabilidad Social”. Por el contrario, y respetando las culturas institucionales específicas, en los cursos presenciales CLAYSS adoptará el marco teórico y las terminologías propias de cada Universidad participante.

3 – LOS CUADRANTES DEL APRENDIZAJE Y EL SERVICIO SOLIDARIO

En el marco de las discusiones conceptuales a las que hemos hecho referencia en el punto anterior, es necesario reconocer que en la realidad cotidiana abundan las “zonas grises” entre intervención social y excelencia académica, entre actividades solidarias y actividades formativas, entre auténtico compromiso social y actividades bien intencionadas pero ingenuas, entre el puro asistencialismo y la intervención social eficaz orientada al desarrollo y la autonomía.

Diversas herramientas han sido propuestas por varios autores para diferenciar prácticas de intervención comunitaria desarrolladas en ámbitos educativos con diversa intencionalidad formativa y social (TAPIA, 2000). Entre ellas puede resultar de utilidad recurrir a los “cuadrantes del aprendizaje y el servicio” (FIGURA 5). Quienes están familiarizados con la bibliografía especializada conocerán ya esta herramienta, desarrollada originalmente en la Universidad de Stanford, y que Nieves Tapia (2000;2006) reformuló para la aplicación a nuestro contexto regional. Los “cuadrantes” son una suerte de mapa en el cual se pueden ubicar y sistematizar la compleja y diversa variedad de experiencias solidarias que los estudiantes latinoamericanos realizan fuera de las aulas universitarias.

FIGURA 5: Los cuadrantes del aprendizaje y el servicio



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

El eje vertical del gráfico refiere a la menor o mayor calidad del servicio solidario que se presta a la comunidad, y el eje horizontal indica la menor o mayor integración del aprendizaje sistemático o disciplinar al servicio que se desarrolla. El

“menor” o “mayor” servicio ofrecido puede asociarse con diversas variables, como el tiempo destinado a la actividad, o la potencialidad del proyecto para atender efectivamente una demanda. Para dar un ejemplo extremo, realizar una colecta anual de alimentos no perecederos no ofrece la misma calidad de servicio que el brindar asistencia técnica durante varios años para que una comunidad pueda generar emprendimientos productivos sustentables. Entre ambos extremos, se despliega toda la gradación que va del asistencialismo a la promoción social integral.

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

3.1 - Intervenciones en la comunidad con intencionalidad prioritariamente académica.

En este cuadrante agrupamos a los trabajos de campo, las prácticas pre-profesionales, las pasantías, las investigaciones en terreno, los programas de Aprendizaje en Base a Problemas (ABP), y demás actividades que involucran a los estudiantes con la realidad de su comunidad, pero considerada exclusivamente o prioritariamente como objeto de estudio. Este tipo de actividades permiten aplicar y desarrollar conocimientos y habilidades en contextos reales, y apuntan al conocimiento de la realidad, pero no se proponen necesariamente transformarla, ni establecer vínculos solidarios con la o las comunidades implicadas.

El principal destinatario de la actividad es el propio estudiante, y el foco está puesto en su adquisición de aprendizajes. La comunidad toma un lugar instrumental, ya sea como objeto de estudio o como lugar de aprendizaje. Muchas de nuestras Universidades desarrollan una u otra variante de este tipo de experiencias, que sin duda son indispensables para vincular la teoría con la práctica, y para ofrecer a los estudiantes una formación que no se agote en los libros.

Es necesario reconocer que las organizaciones sociales y comunitarias, a menudo, son críticas de estas “salidas a terreno” que se agotan en el estudio y el diagnóstico, generando la percepción de que la Universidad “usa” a las organizaciones de base, a los informantes clave y a la población generalmente más vulnerable de nuestras sociedades como objeto de estudio, dejando poco o ningún aporte positivo concreto a la vida de esa comunidad una vez que los “*papers*” fueron publicados.

La fortaleza de este tipo de acciones puede estar en su impacto en la formación de algunas de los saberes requeridos para el desempeño profesional. El riesgo a evitar es la potencial manipulación de los vínculos comunitarios para provecho exclusivo de los objetivos académicos, y las resistencias que se pueden generar en las organizaciones comunitarias en relación a la Universidad, que eventualmente pueden dificultar el establecimiento de otras iniciativas de intervención social universitario en esos contextos.

Otro tipo de prácticas con intencionalidad puramente académica es la de las pasantías en terreno, en empresas, organismos públicos u organizaciones. Si bien las pasantías pueden redundar en una experiencia formativa para el estudiante y

en contactos con futuros empleadores, no pocas veces son utilizadas por las empresas como una manera de obtener mano de obra sin costo para tareas de poca complejidad, sin brindar una formación sistemática, ni estimular la iniciativa personal o el pensamiento crítico. Este tipo de pasantías rara vez permiten la participación en la intervención en problemas sociales concretos, ya que su foco está puesto en establecer redes de contacto, y no se propone formar para la ciudadanía ni para el compromiso responsable con la realidad de nuestros países.

3.2 - Iniciativas solidarias asistemáticas.

Este tipo de iniciativas se definen por su intencionalidad solidaria, y por su escasa o nula articulación con el aprendizaje formal. El principal destinatario del proyecto es la comunidad beneficiada –aún cuando puede no darse un contacto directo con ésta-, y el énfasis está puesto en atender una necesidad, y no en generar intencionadamente una experiencia educativa.

Algunas de las más típicas iniciativas solidarias asistemáticas incluyen las “campañas de recolección” (de ropa, alimentos), las colectas, y los festivales y otras actividades “a beneficio”. Identificamos como actividades “asistemáticas” a aquellas que surgen como actividades ocasionales (una inundación, un terremoto, una demanda puntual de una asociación local), de escasa duración e intensidad, que atienden por lapsos de tiempo acotados a una necesidad emergente, y de escasa estructuración y formalidad, surgen espontáneamente de la iniciativa de uno o más docentes o estudiantes, pero se caracterizan por no estar planificadas institucionalmente.

Probablemente, no exista la Universidad en América Latina donde no se hayan desarrollado iniciativas de este tipo. La cultura solidaria propia de nuestros pueblos contribuye a que anualmente surjan –y desaparezcan- miles de estas iniciativas espontáneas, que usualmente pasan “bajo el radar” de las estructuras institucionales y las investigaciones sistemáticas. Los clichés que asocian a la juventud contemporánea con el desinterés por la participación social suelen ignorar el enorme caudal de voluntariado espontáneo que se da en nuestras Casas de Estudio, y que va desde las clásicas formas de tutorías entre pares hasta la participación ocasional en campañas, tanto presenciales como a través de Internet.

Estas iniciativas asistemáticas pueden contribuir a formar en los estudiantes valores y actitudes auténticamente solidarios, y pueden ser también el punto de partida para una mayor concientización y la posterior participación en experiencias de mayor intensidad, duración y estructura. Sin embargo, en algunos casos pueden también correr el riesgo de identificar a la solidaridad con un impulso asistencialista improvisado y superficial, más emotivo que efectivo, y agotarse tras el entusiasmo inicial.

Definimos como actividad asistencial 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 asistencia es empleado a menudo en un sentido peyorativo, es necesario subrayar que la actividad asistencial es en determinadas situaciones indispensables, 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. La acción asistencial, con frecuencia, es la fase primera y necesaria para poder encarar una acción promocional, lo que no podemos es pensar que lo asistencial sea suficiente. Definimos al asistencialismo precisamente como la deformación de la actividad asistencial que se mantiene en el tiempo como única forma de atender al problema social sin acceder a la acción de promoción.

3.3 - Extensión, voluntariado y servicio comunitario institucional sin articulación curricular.

Ubicamos en este cuadrante a las experiencias solidarias que son organizadas o sostenidas institucionalmente por la propia Universidad, y están orientadas a promover actividades de compromiso social y participación ciudadana de los estudiantes como una expresión de la misión institucional, pero que se desarrollan en paralelo o con poca articulación con las actividades académicas, o sin planificar contenidos formativos en vinculación con la actividad solidaria.

Incluiríamos aquí a las actividades sociales que no se vinculan con ningún programa académico o de investigación, y a los programas de Extensión o de voluntariado estudiantil en aquellos casos en los que *no se planifican vinculaciones intencionadas con contenidos de formación o con el currículo académico.*

Entrarían dentro de esta categoría los voluntariados que se realizan en forma desvinculada del perfil profesional a formar. Sería, por ejemplo, el caso de los voluntariados en que los estudiantes de medicina pintan las paredes del centro comunitario, los futuros docentes hacen voluntariado hospitalario, y los estudiantes de Arquitectura y Ciencias Económicas dan apoyo escolar. Todas constituyen experiencias meritorias de voluntariado social, pero de alguna manera no utilizan el potencial de conocimientos que esos mismos estudiantes podrían ofrecer de estar realizando actividades solidarias más vinculadas a sus estudios.

Al tratarse de acciones y programas sostenidos institucionalmente, y sustentables en el tiempo, en general este tipo de experiencias tienen impactos sumamente positivos en la vida de las comunidades atendidas.

Especialmente cuando son de alta intensidad, estos voluntariados suelen también resultar efectivos en la formación en valores, el desarrollo de actitudes que Roche (1998) denomina “prosociales” y la formación para la ciudadanía, y ejercer un profundo impacto en la trayectoria de vida de los estudiantes, aún cuando estos aspectos formativos no hayan sido planificados intencionadamente.

En los últimos años, un número creciente de Universidades ha comenzado a valorar más formalmente las prácticas solidarias en función de la formación para la ciudadanía activa y la responsabilidad social de los futuros profesionales, y han explicitado y fortalecido los aspectos de formación personal implícitos en cualquier voluntariado de calidad.

Desde la perspectiva del aprendizaje-servicio, la única debilidad que podría señalarse para este tipo de actividades es su divorcio –al menos en cuanto a los objetivos explícitos- con respecto a las misiones de Docencia e Investigación de la Universidad. Al focalizar casi exclusivamente en las “poblaciones destinatarias”, este tipo de voluntariados suelen alimentar una concepción de Universidad que distancia la producción de conocimiento del compromiso social, y descuida el enorme potencial formativo del trabajo en la comunidad, y las oportunidades de investigación-acción que permitirían producir conocimiento en y para la comunidad.

No contamos en la actualidad con datos sistematizados suficientes como para afirmar qué proporción de las prácticas solidarias que hoy se realizan desde programas institucionales de Extensión, Responsabilidad Social, Compromiso Cívico, Pastoral Universitaria y tantas otras denominaciones podrían ubicarse en este “cuadrante”.

3.4 - Aprendizaje-servicio.

En este último cuadrante ubicamos a las experiencias, prácticas y programas que ofrecen simultáneamente una alta calidad de servicio solidario y un alto grado de integración con los aprendizajes formales. Los identificamos como aprendizaje-servicio cuando la misma actividad tiene simultáneamente objetivos de compromiso social y objetivos de aprendizaje evaluables, y ofrece a los estudiantes oportunidades de poner en juego no sólo valores y actitudes solidarias, sino también conocimientos y competencias específicas vinculadas a su perfil profesional.

Los destinatarios de la práctica son simultáneamente la población atendida y los estudiantes, ya que ambos se benefician con el proyecto. El foco está puesto simultáneamente en la adquisición de aprendizajes y en el mejoramiento de las condiciones de vida de una comunidad concreta.

Incluimos en esta categoría a todas las formas de voluntariado universitario y de compromiso social que permiten a los estudiantes aplicar sus conocimientos específicos al servicio de la comunidad, y enriquecerse de esa experiencia para su formación personal y profesional. Incluimos también a las prácticas de servicio social obligatorias que se vinculan con la formación de los estudiantes, y a aquellas prácticas en comunidad que se realizan como parte de requerimientos de asignaturas o programas de investigación.

Probablemente, el Trabajo Comunal Universitario (TCU) de la Universidad de Costa Rica, establecido en 1975, haya sido el primer programa en la región que estableció institucionalmente prácticas interdisciplinarias de aprendizaje-servicio transversales a todas las carreras, vinculando claramente la acción solidaria con los perfiles profesionales a formar. Desde entonces, un número creciente de Universidades de nuestra región está desarrollando experiencias de compromiso social y voluntariado que vinculan aprendizaje y servicio solidario, ya sea que se identifiquen o no con esta denominación.

Entre algunas de las experiencias más habituales de aprendizaje-servicio en las Universidades, podríamos señalar a aquellas en que los estudiantes de:

- 1) Ingeniería y Ciencias Económicas colaboran en la capacitación y asistencia técnica a microemprendedores;

- 2) Arquitectura diseña planos y colabora en la construcción y refacción de viviendas y centros comunitarios;
- 3) Psicología y Ciencias de la Educación colaboran con centros de apoyo escolar y escuelas en sectores vulnerables para contribuir a la inclusión educativa.
- 4) Derecho ofrece asistencia jurídica gratuita bajo supervisión docente;
- 5) Ciencias agronómicas capacita a pequeños productores campesinos.

4. EL APRENDIZAJE-SERVICIO COMO PROPUESTA PEDAGÓGICA Y COMO ESTRATEGIA DE PARTICIPACIÓN Y DESARROLLO LOCAL Y CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA

4.1 - Definiciones y rasgos programáticos.

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

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

El término “aprendizaje-servicio” designa tanto una propuesta pedagógica como una forma específica de intervención social, caracterizada por el activo protagonismo juvenil y por la transferencia de bienes, servicios y saberes desde las instituciones educativas a la comunidad, con activa participación de los actores comunitarios.

La expresión “service-learning” fue acuñada a fines de la década del '60 en Estados Unidos. En nuestro contexto latinoamericano, solemos denominarlo también “aprendizaje-servicio solidario”, teniendo en cuenta que en las lenguas latinas “solidaridad” –a diferencia del “service” anglosajón- evoca más el “hacer juntos” que el “dar para”. En casi todos nuestros países la solidaridad está asociada a la acción colectiva por el bien común y a la ciudadanía activa, más que a la acción altruista individual (TAPIA, 2003).

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

(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 (HALSTEAD, 1998).

En el contexto latinoamericano, en cambio, muchas instituciones educativas se aproximan a la realidad social en primer lugar para intentar responder solidariamente a alguno de los muchos y urgentes desafíos que plantea la pobreza y la inequidad de nuestra región. A menudo la valorización del componente educativo de las prácticas solidarias llega en un segundo momento, cuando los educadores han comenzado a reconocer el valor formativo que puede involucrar una acción social. En ese sentido, vale decir que en nuestra región el contenido pedagógico y el contenido social de las prácticas de aprendizaje-servicio son igualmente relevantes. Las experiencias muestran que la pertinencia y eficacia de

la actividad solidaria están directamente relacionadas con la calidad de los aprendizajes desarrollados, y con el grado de compromiso y participación de educadores y jóvenes. De la misma manera, la calidad de la acción solidaria a menudo está determinada por la calidad de los saberes involucrados en ella. No se requiere de grandes conocimientos para reunir alimentos perecederos y entregarlos a un comedor comunitario. En cambio, hace falta poner en juego sólidos saberes multidisciplinarios para contribuir a generar emprendimientos productivos sustentables que permitan a una comunidad producir su propio sustento.

De hecho, en las mejores prácticas de aprendizaje-servicio, se establece un “círculo virtuoso” entre aprendizaje y servicio: los aprendizajes sistemáticos enriquecen la calidad de la actividad social, y el servicio solidario impacta en la formación integral y estimula una ulterior producción de conocimientos (TAPIA, 2009:46):

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

Más allá de los matices que incorpora cada autor o institución a sus definiciones de aprendizaje-servicio, en todas ellas pueden encontrarse lo que Furco (2005) denomina “rasgos programáticos”. Desde la experiencia latinoamericana, estos rasgos programáticos comunes se podrían agrupar en tres grandes características distintivas de las experiencias, prácticas o programas de aprendizaje-servicio de calidad:

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

- *Aprendizajes intencionadamente planificados en articulación con la actividad solidaria:* el proyecto articula explícitamente el aprendizaje de contenidos curriculares, en el caso de las instituciones educativas, o formativos, en el caso de las organizaciones sociales. En ambos casos, las experiencias son planificadas en modo de permitir la adquisición y puesta en juego de saberes disciplinares y/o multidisciplinares en contextos de atención a problemas reales, la reflexión sobre la práctica solidaria y el desarrollo de habilidades para la ciudadanía y el trabajo. Especialmente en el caso de las experiencias desarrolladas en instituciones de Educación Superior, los proyectos de calidad suelen implicar también el desarrollo de actividades de investigación y de prácticas profesionalizantes.

4.2 - El aprendizaje-servicio como pedagogía.

En los fundamentos de las prácticas de aprendizaje-servicio se encuentra una concepción integral de la educación, y en ese sentido, definen al aprendizaje-servicio como una pedagogía o una filosofía de la educación:

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

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

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

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

Es necesario subrayar que en todas partes del mundo, las experiencias de aprendizaje-servicio han antecedido a la reflexión teórica sobre ellas. Más de medio siglo antes de que en Estados Unidos se acuñara el término “service-learning”, el

Servicio Social en las Universidades mexicanas ya estaba involucrando a miles de estudiantes que aplicaban sus conocimientos al servicio de sus comunidades. Aún hoy, en Iberoamérica es muy frecuente encontrar experiencias que responden a las características programáticas del aprendizaje-servicio sin que sus protagonistas lo hayan denominado de esa manera.

4.3 - Orígenes y antecedentes del aprendizaje-servicio

Probablemente, uno de los rasgos más característicos del aprendizaje-servicio es que puede ser considerado una innovación pedagógica, pero al mismo tiempo recoge tradiciones educativas de larga data y una enorme pluralidad de fuentes de inspiración teórica. Simplemente a título de ejemplificación de esta vasta pluralidad, señalemos que las primeras raíces de la experiencia norteamericana pueden encontrarse en la pedagogía de John Dewey (GILES-EYLER, 1994; TITLEBAUM, 2004) y la filosofía de William James (que consideraba al servicio social como “equivalente moral” al entonces dominante servicio militar), mientras que el pensamiento de Gandhi es fundante del aprendizaje-servicio en la India⁸, y ha influido también en otras regiones del mundo (TAPIA, 2006). Algunos autores han rastreado puntos de contacto del aprendizaje-servicio con la propuesta educativa de Baden Powel y con la pedagogía socialista del trabajo (CHANES, 2006; TRILLA, 2009).

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

Aunque podrían encontrarse antecedentes más antiguos, podríamos decir que los movimientos universitarios extensionistas del siglo XIX constituyen una raíz común y uno de los antecedentes más directos del aprendizaje-servicio tanto en Europa como en las Américas. Desde fines del siglo XIX, y especialmente por la influencia convergente del Servicio Social establecido por la Revolución mexicana en 1910 y del movimiento de Reforma Universitaria nacido en Argentina en 1918, la Educación Superior latinoamericana ha desarrollado una larga historia de compromiso social que la diferencia de otras tradiciones. Por su parte, las escuelas de la región han tenido una no menos comprometida tradición de actividades solidarias y de vinculación capilar con sus comunidades.

Si bien tanto la Extensión Universitaria como la solidaridad escolar han generado a menudo experiencias de servicio asistencialistas y poco estructuradas, no menos cierto es que han también generado tradiciones institucionales que están en los orígenes de los desarrollos contemporáneos del aprendizaje-servicio. Prueba de ello, en la Educación Superior argentina contamos con los antecedentes de los programas diseñados por el Departamento de Extensión Universitaria (DEU) de la Universidad de Buenos Aires en el período 1955-1966 (en la denominada “Universidad Reformista”), específicamente con los del Centro de Desarrollo

⁸ <http://nss.nic.in/intro.asp>.

Integral localizado en la Isla Maciel, que llevó adelante prácticas de alfabetización y apoyo escolar y asistencia y educación para la salud en un barrio obrero mediante el trabajo de un equipo interdisciplinario que articulaba la Docencia, la Investigación y la Extensión (Brusilovsky, 2000); también podemos mencionar a las reformas político-pedagógicas efectuadas por la Universidad de Buenos entre 1973 y 1974 (la denominada “Universidad del ´73”), que vinculaban los programas académicos con la realidad social, promovían los prácticas de “intervención comunitaria” y articulaban el conocimiento científico-tecnológico con el aparato productivo (Puiggrós, 2003).

La pedagogía del aprendizaje-servicio adquiere nombre propio y comienza a conceptualizarse a fines de los años ´60, en el marco de la proliferación de programas voluntarios y obligatorios de servicio juvenil⁹. Podría decirse que en ese período convergen la tradición norteamericana de “*experiential learning*” y la experiencia latinoamericana, un proceso en el cual Paulo Freire cumplió un rol sumamente significativo.

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

Si bien entre los años ´60 y ´80 prácticamente toda la bibliografía especializada sobre aprendizaje-servicio estaba publicada en inglés o alemán, en los últimos 20 años se han multiplicado las obras e investigaciones producidas en Iberoamérica, y ha comenzado a delinearse un movimiento pedagógico regional con identidad propia. Se podría decir que en Iberoamérica el desarrollo de la pedagogía del aprendizaje-servicio se ha nutrido de un intenso diálogo horizontal entre teoría y práctica, y que han sido particularmente variadas las influencias teóricas (TAPIA, 2006). Además de las influencias enunciadas, en la región se han señalado los puntos en común del aprendizaje-servicio con la educación por la acción de Piaget, el método del “tanteo” experimental de Célestin Freinet, la teoría del “aprendizaje significativo” de Ausubel y el concepto de “zona de desarrollo próximo” de Vigotsky, y más recientemente con las teorías de las inteligencias múltiples y la inteligencia emocional (PASO JOVEN, 2004). En los últimos años, las investigaciones y programas sobre educación para la prosocialidad han aportado un importante marco para el desarrollo de programas de aprendizaje-servicio, especialmente en América Latina y Europa (ROCHE OLIVAR, 1998; DE BENI, 2000).

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

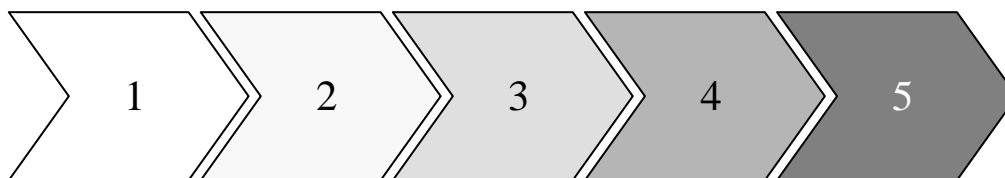
⁹ Ver Ochoa, Enrique • Aprendizaje-servicio en América Latina: apuntes sobre pasado y presente. En: TZHOECOEN, Revista científica, N° 5r

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

Smith (2002), así como Sherraden y otros (2003) lo enmarcan en el concepto de “*continuum*” del voluntariado. La idea de “*continuum*” enfatiza la unidad del concepto de voluntariado, estableciendo simultáneamente la graduación y diferencias existentes entre sus formas más informales y esporádicas hasta las más formales e intensivas:

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

FIGURA 6: El “*continuum*” del voluntariado (TAPIA, 2009b)



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

1. Formas espontáneas de voluntariado y ayuda mutua y en relación a situaciones de emergencia, de escasa duración.
2. Grupos de voluntariado organizados espontáneamente o con cierto apoyo institucional, de reducida duración en el tiempo.
3. Actividades de voluntariado organizadas institucionalmente.
4. Actividades de aprendizaje-servicio en contextos educativos.
5. Programas intensivos de servicio a la comunidad (de uno o más meses de duración continua), voluntarios u obligatorios, de aprendizaje-servicio o de servicio comunitario sin intencionalidad formativa explícita.

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

Lo que puede resultar interesante para el análisis de las experiencias de aprendizaje-servicio como forma de voluntariado son las cinco variables a partir de las cuales Sherraden y otros (2004) determinan la ubicación en el “continuum”.

1. **Estructura:** grado de organización interna de la actividad. Los voluntariados más estructurados poseen procedimientos previamente definidos para la toma de decisiones, autoridades reconocidas, y procesos de elección o de designación de esas autoridades.
2. **Formalidad:** se refiere a la existencia o no de normativa que regule la acción del grupo de voluntarios. En algunos casos se trata de normativas institucionales, en otros hay marcos legales nacionales.
3. **Duración:** describe el tiempo total desde que se comienza a organizar una actividad hasta que se da por concluida. En un extremo del “continuum” se ubicaría una campaña solidaria informal, que puede desarrollarse en una semana, y en el otro un programa de Extensión universitaria que puede estar desarrollándose con continuidad por décadas. Hay un consenso bastante generalizado entre los investigadores en cuanto a que se requiere un mínimo de 6 meses para que una experiencia solidaria tenga un impacto significativo en la formación personal de un estudiante (BILLIG, 2006). Por otra parte, son pocas las intervenciones sociales que pueden alcanzar objetivos significativos en menos de ese tiempo.
4. **Intensidad:** se entiende por “intensidad” la frecuencia con que se realizan las actividades solidarias. Un proyecto que dura seis meses, pero en el cual los estudiantes acuden a un centro comunitario una vez cada 2 meses, tiene menor intensidad que si van una vez por semana. Por otra parte, una actividad con la misma frecuencia puede desarrollarse con diversa carga horaria: no es lo mismo sostener una clase semanal de apoyo escolar de una hora, que organizar todas las mañanas de los sábados talleres de cuatro horas. Si bien la cantidad de tiempo dedicado a un proyecto no siempre se relaciona automáticamente con la calidad del servicio prestado a la comunidad, las investigaciones muestran que la duración e intensidad de la actividad están muy estrechamente relacionadas con el impacto en la formación personal y en el proyecto de vida de los estudiantes (BILLIG, 2004).
5. **Remuneración:** la gratuidad está ligada intrínsecamente a la intencionalidad altruista del voluntariado, y por lo tanto se la considera un prerequisite indispensable para definir a una actividad como voluntaria (CARSON, 1999). Sin embargo, muchas actividades de voluntariado implican algún tipo de remuneración o reembolso -como en el caso de los viáticos- que no desvirtúan su carácter de voluntariado. Los créditos y otros reconocimientos académicos son consideradas otra forma de “retribución” que para algunos autores no afecta la característica esencialmente solidaria de las actividades.

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

Como hemos mencionado, algunos de los aportes más significativos de la reflexión latinoamericana sobre el aprendizaje-servicio se encuentran justamente en torno al

concepto de “servicio solidario”, entendido como compromiso social vinculado a la transformación de la realidad y a la búsqueda de una sociedad justa.

Entre otros aportes, en este sentido, podríamos mencionar:

- El énfasis en la necesidad de superar prácticas puramente asistencialistas, para avanzar hacia programas integrales de promoción social.
- La superación de miradas paternalistas hacia la comunidad: implica un cambio de perspectiva en cuanto a los “destinatarios” o “beneficiarios” de la actividad, que pasan a ser considerados como *co-protagonistas* de los proyectos de aprendizaje-servicio junto con los estudiantes, quienes son también “beneficiarios” de la comunidad que los recibe y les ofrece un nuevo lugar de aprendizaje contextualizado. El tejido de redes y el establecimiento de alianzas y formas de trabajo cooperativo con las organizaciones de la sociedad civil y los referentes comunitarios caracteriza esta perspectiva.
- La necesidad de planificar los tiempos e intensidad de la actividad no sólo en función de los tiempos necesarios para el aprendizaje o los calendarios académicos, sino también en función del cumplimiento de objetivos acordados con las organizaciones de la comunidad.
- El énfasis en el rol de los jóvenes como protagonistas. Se busca superar una mirada social hacia la juventud -a menudo reforzada desde los medios- que tiende a encasillarlos como “destinatarios” de ayuda, o como “problema” (asociados a situaciones de violencia, adicciones, apatía, anomia, etc.), y a revertir la invisibilidad de los jóvenes activos socialmente.
- Inclusividad: muchas de las mejores experiencias de aprendizaje-servicio han tenido como punto de partida la convicción de que todos tenemos algo para ofrecer a los demás, y que nadie es demasiado “pequeño”, “pobre” o “especial” como para no tener algo que compartir. Mientras que en otras partes del mundo los proyectos de aprendizaje-servicio son protagonizados mayoritariamente por adolescentes y jóvenes de sectores medios, en América Latina es frecuente encontrar excelentes experiencias de aprendizaje-servicio protagonizadas por niños, adolescentes y jóvenes provenientes de los sectores de menores ingresos, por alumnos de escuelas especiales e incluso por jóvenes en contextos carcelarios.

4.5 - El aprendizaje-servicio y la Educación del siglo XXI: una propuesta pedagógica para la alfabetización científico-tecnológica y la inclusión de los sectores populares.

En el capítulo dedicado a la alfabetización científica y la formación ciudadana, Tedesco (2012) enuncia que una “educación de calidad” es aquella que promueve la justicia social a través de la universalización de los “aprendizajes socialmente significativos”. El contenido de estos aprendizajes, prosigue el autor, debe fundarse en dos de los cuatro principios para la educación del siglo XXI definidos por la UNESCO: *aprender a aprender* y *aprender a vivir juntos*. *En este sentido, todas las relaciones pedagógicas de enseñanza y aprendizaje deben estar orientadas a*

“formar ciudadanos capaces de un desempeño reflexivo y solidario” (Tedesco, 2012).

En esta línea de argumentación, también podemos recordar algunas reflexiones de Tedesco y Blumenthal (1986) y Tedesco (1987) respecto a la Educación Superior latinoamericana, cuando bregaba por una Universidad regional que garantizara la “masificación” con la “excelencia académica” mediante el “reconocimiento de las diversas formas de excelencia académica/cultural”: es decir, con Casas de Altos Estudios que no establecieran distinciones o jerarquías entre lo manual y lo intelectual, de manera de garantizar el acceso y permanencia de los sectores populares en los estudios universitarios. Recuperando un fragmento del texto presentado por Bourdieu en el número 116 de “El mundo de la Educación”, que contenía algunas proposiciones producidas por el Colegio de Francia para la reforma de la enseñanza francesa, Tedesco recomendaba para nuestros sistemas educativos nacionales:¹⁰

En cuanto al reconocimiento de diferentes formas de excelencia, “...la enseñanza debería combatir la visión monista de la ‘inteligencia’ que lleva a jerarquizar sus formas de manifestación en virtud del lugar que ocupan en relación a una de ellas, y debería multiplicar las formas de excelencia cultural socialmente reconocidas”. Esto supone tender a romper la división jerárquica entre manual/intelectual, puro/aplicado, abstracto/concreto, etc. (Tedesco, 1987:74)

En este sentido, los proyectos y prácticas de aprendizaje-servicio no sólo promueven la formación de universitarios solidarios preocupados en la resolución de problemáticas sociales (Tapia, 2000 y 2006; Kandel Veghazi, 2013), sino también el reconocimiento de las diferentes habilidades y saberes intelectuales y manuales, contribuyendo a (re)ligar aquello que el sistema educativo tradicional escindió para reproducir las desigualdades de origen social (Amar, H.M. en Dillan, 2013).

La pedagogía del aprendizaje-servicio solidario también conlleva una nueva forma de producción de conocimiento científico socialmente significativo. Al reconocer y problematizar, por parte de los estudiantes y docentes solidarios, las problemáticas reales y sentidas de las comunidades y sus esquemas de percepción, apreciación y acción, las prácticas educativas de aprendizaje-servicio establecen una relación efectiva entre los saberes populares y científicos para la transformación social. En este sentido, el aprendizaje-servicio materializa lo que el diálogo entre Freire y Faundez (2013) propone para las instituciones y los agentes que trabajan para la promoción de los sectores de menores recursos materiales y simbólicos:

(...) Que el intelectual proponga su saber “científico” y a su vez reciba la sensibilidad de las masas. Y las masas podrían apropiarse de ese saber científico, no tal como lo formula el intelectual, sino transformándolo. El saber “científico” se transforma en científico sólo en la medida en que incorpora el saber popular. Y el saber popular se transforma en un saber de acción y transformación eficaz cuando, a su vez, se apropia, de forma creativa, del saber “científico” propuesto por el intelectual” (Faundez, 2013:87).

¹⁰ Acerca de los debates político-pedagógicos sobre la Universidad latinoamericana a partir de las apropiaciones y usos intelectuales de la obra de Pierre Bourdieu en el campo educativo argentino, se recomienda la lectura de Amar (2013a).

La virtud de asumir la ingenuidad del otro para poder superarla con él. Asumirla implica también criticarla. En el caso de las masas populares, no son sólo ingenuas. Al contrario, también son críticas y su criticismo está en la raíz de su convivencia con la dramaticidad de su cotidianidad. Lo que ocurre, a veces, es que las masas populares oprimidas, por equis razones, quedan en el plano de la sensibilidad del hecho y no alcanzan la razón de ser que explica de manera más rigurosa el hecho. (...) *La transformación de la realidad implica la unión de esos dos saberes con el objeto de lograr un saber superior, que es el verdadero saber, y que puede transformarse en acción y en transformación de la realidad* (Freire, 2013:89 y 90).

Por último, desde el punto de vista pedagógico, el aprendizaje-servicio solidario promueve lo que Freire (2002) denominó como “concepción problematizadora” de la Educación. A diferencia de la “concepción bancaria” de la educación “tradicional”, en la que el educador deposita en los educandos los saberes y experiencias de una narración exterior y preexistente a través de la memorización mecánica de los contenidos programáticos, la “educación problematizadora” concibe a los sujetos con el Mundo y con los Otros no de una manera “espectadora”, sino “recreadora” y transformadora de la realidad social. En esta educación se establece un diálogo fructífero entre los docentes y los estudiantes, y de estos con las problemáticas acuciantes de sus comunidades a través de una “inserción crítica en la realidad” (Freire, 2002)

5. TRANSICIONES HACIA EL APRENDIZAJE-SERVICIO: DIFERENTES CAMINOS PARA DESARROLLAR UN PROYECTO

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

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

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

- 1) *Del aprendizaje al aprendizaje-servicio*: actividades educativas con escasa conexión con la realidad que comienzan a proyectarse hacia el afuera de la institución educativa con una intencionalidad solidaria. Para transformarse en aprendizaje-servicio deberían incorporar un objetivo solidario y desarrollar actividades con ese fin, de modo que los saberes se apliquen y enriquezcan en el contexto real de la acción al servicio de una necesidad social. Un excelente ejemplo es el desarrollado en la Facultad de Arquitectura y Diseño de la Universidad de Buenos Aires (UBA). En las cátedras de Introducción al Conocimiento Proyectual I y Seminario Interdisciplinario para la Urgencia Social (SIUS)¹¹, los estudiantes hacían maquetas y proyectos de diseño para clientes ficticios, pero desde hace algunos años desarrollan su trabajo al servicio de organizaciones de la comunidad para las cuales se diseña, se construye y produce, y donde se descubre, como comentó algún estudiante, que “el diseño no es sólo para los ricos”.
- 2) *De la investigación y el trabajo de campo al aprendizaje-servicio*: esta transición apunta a vincular estudios sobre la realidad con actividades concretas para transformarla. Un ejemplo de este tipo de transición es el proyecto desarrollado por Ingeniería Agronómica de la Universidad de Córdoba. El punto de partida fue una investigación orientada a solucionar una problemática ambiental: el agotamiento de la peperina, una hierba aromática nativa, por la excesiva extracción. Del trabajo en el laboratorio para generar un cultivo sustentable de la peperina, se pasó a generar un establecimiento modelo en Alta Gracia, en donde simultáneamente se lleva adelante la investigación, se trabaja con estudiantes que están preparando

¹¹ <http://www.sius.com.ar/>

sus tesis, y se genera un polo de desarrollo regional en las sierras, capacitando a la población de la zona y a potenciales micro-emprendedores para que puedan generar ingresos con la producción sustentable de peperina.

- 3) *De las iniciativas solidarias asistemáticas u ocasionales a un servicio solidario institucionalizado*: proyectos con escaso impacto en cuanto a su servicio solidario que van pasando de actividades excesivamente o exclusivamente asistencialistas a actividades con alguna intencionalidad más promocional y mayor impacto en la calidad de vida de los destinatarios.

Esta transición implica pasar de las actividades ocasionales a programas sustentables, y de actividades desarrolladas en paralelo a la vida académica a proyectos con intencionalidad pedagógica articulando el servicio solidario con contenidos curriculares y/o prácticas pre-profesionales y ofreciendo marcos institucionales a iniciativas surgidas como voluntariados asistemáticos. En este proceso será importante:

1. Valorar las iniciativas estudiantiles y acompañarlas desde los contenidos académicos.
2. Poner en juego mecanismos institucionales para dar continuidad y sustentabilidad a las iniciativas individuales.
3. Articular equipos docentes que puedan dar sustento académico a las acciones solidarias
4. Desarrollar alianzas sustentables con los participantes comunitarios.

Algunas universidades comenzaron con una actividad solidaria tradicional, en paralelo a lo académico, y lo han ido articulando con los contenidos, como es el caso de la Facultad de Veterinaria de la UBA, donde un grupo de docentes y estudiantes venían trabajando en servicio comunitario de una manera más tradicional en Los Piletones, en Villa Lugano (Ciudad de Buenos Aires, Argentina). Luego se generó un consultorio veterinario gratuito, en donde se atiende a las mascotas del barrio, y se desarrolla un programa para disminuir la incidencia de las enfermedades transmitidas por animales, reducir la superpoblación de animales y difundir conductas saludables en vinculación con los animales de compañía. Al incorporar la perspectiva del aprendizaje-servicio, se sumó a la acción en el barrio actividades de aprendizaje y de reflexión planificadas por los docentes, así como programas de investigación que han incidido fuertemente en la calidad de la práctica.

- 4) *Del voluntariado institucional al aprendizaje-servicio*: las acciones solidarias ya sostenidas por la institución comienzan a articular intencionadamente con espacios curriculares, sistematizar las acciones del proyecto, establecer objetivos, evaluar logros, nivel de satisfacción e impacto, e integrar a los destinatarios como co-protagonistas del proyecto. Un ejemplo es la de la Universidad Católica de Córdoba que a partir de actividades sociales organizadas por la Universidad con fuertes déficits socio-habitacionales, la Facultad de Arquitectura desarrolló una asignatura "Problemática socio-habitacional", primero optativa y luego obligatoria, que incluye prácticas de los futuros arquitectos en la comunidad.

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

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

6. ITINERARIO DE UN PROYECTO DE APRENDIZAJE-SERVICIO

Muchos proyectos de aprendizaje-servicio surgen espontáneamente, como fruto de la creatividad de docentes y estudiantes, sin que se haya necesariamente planificado paso por paso. En otros casos, proyectos bienintencionados fracasan porque los docentes cargan sobre sí todas las tareas de planeamiento, seguimiento y evaluación. Esto puede generarles situaciones de agobio y sobrecarga de trabajo que terminan desalentando la continuidad del proyecto o su multiplicación, pero sobre todo priva a los estudiantes de algunos de los aprendizajes centrales que puede ofrecer un proyecto de aprendizaje-servicio. Los jóvenes pueden participar de todas las etapas de un proyecto, desde el diagnóstico inicial hasta la evaluación final. Buscar presupuestos, armar cronogramas, diseñar volantes, ir a la radio a difundir lo realizado, son sólo algunas de las muchas tareas que pueden realizar los estudiantes, y otras tantas ocasiones para el desarrollo de actividades de aprendizaje valiosas para su crecimiento y para el desarrollo eficaz de la actividad (TAPIA, 2006).

El desarrollo de un proyecto puede concebirse como un “itinerario” a recorrer a lo largo del camino, que suele ser único y propio de cada institución, pero que al mismo tiempo presenta regularidades en lo que concierne a sus grandes etapas. En la bibliografía especializada se ofrecen múltiples herramientas y sugerencias para diseñar intencionadamente y con rigurosidad los proyectos de aprendizaje-servicio. Muchas de ellas están disponibles a través de Internet¹². Entre las síntesis más recientes de estos recorridos, cabría mencionar el “Itinerario” publicado por el Ministerio de Educación de Argentina (EDUSOL, 2005b), y la desarrollada por el Centro Promotor del Aprendizaje-servicio de Cataluña y traducida al vasco y al español.¹³

A continuación, presentaremos muy sintéticamente un posible “itinerario” para el desarrollo de un proyecto de aprendizaje-servicio enunciado por TAPIA (2006) y CLAYSS (2009).¹⁴ Partimos de la base que el desarrollo de un proyecto de aprendizaje-servicio implica múltiples aspectos operativos y de planeamiento. Muy esquemáticamente, todo proyecto de intervención social tiene cinco grandes momentos: un primer momento de inquietud, motivación y decisión de intervenir en la realidad social; un segundo momento de acercamiento a un recorte de la realidad, de reconocimiento y diagnóstico de problemas, emergencias, desafíos; un tercer momento de planeamiento del proyecto; un cuarto momento de ejecución de lo proyectado y de adecuación de lo planificado a lo posible en un contexto determinado, y un quinto momento de cierre y evaluación de lo actuado y de celebración de los logros. Cada una de estas tres etapas puede desarrollarse en forma más o menos compleja, y requerir más o menos pasos intermedios para ser completada.

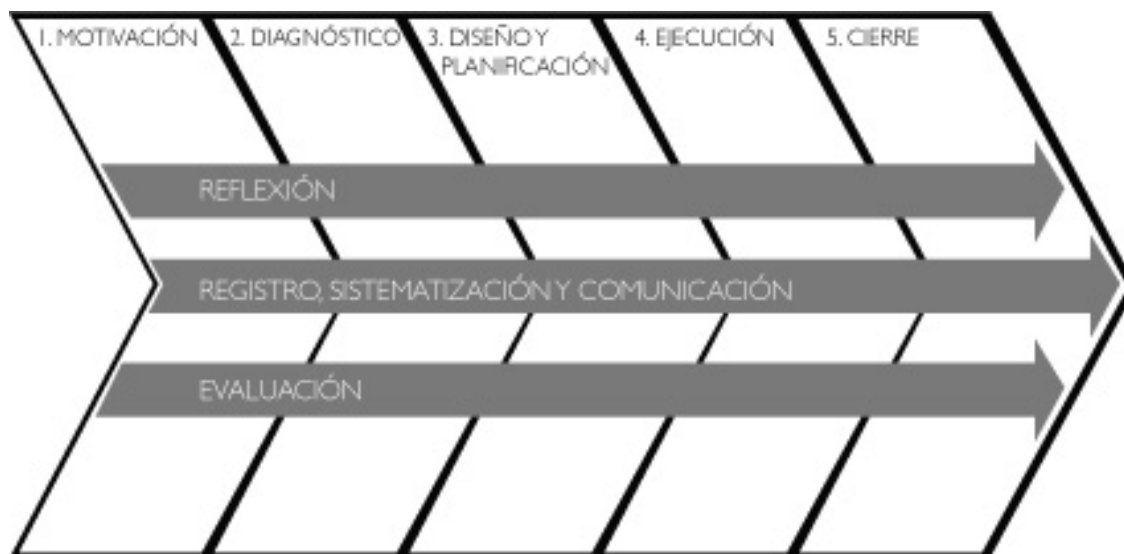
Cada una de estas cinco etapas puede desarrollarse en forma más o menos compleja, y requerir más o menos pasos intermedios para ser completada.

¹² Para herramientas en español, ver www.clayss.org La mayoría de las herramientas más significativas en lengua inglesa pueden encontrarse en el Service-learning Clearinghouse, <http://www.servicelearning.org/> Abril 2009.

¹³ <http://www.zerbikas.es/es/guias.html> Abril 2009.

¹⁴ Basados en EyC, 2000, y PASO JOVEN, 2004, http://www.clayss.org.ar/paso_joven/biblioteca.htm

FIGURA 7: Un itinerario para los proyectos de aprendizaje-servicio.



En función de ello, el itinerario que muestra la figura implica cinco grandes etapas:

1. Motivación
2. Diagnóstico
3. Diseño y planificación
4. Ejecución del proyecto
5. Cierre

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

- Reflexión
- Registro y comunicación
- Evaluación

Los tres procesos y las cinco etapas con sus componentes respectivos, se presentan sintéticamente en la siguiente tabla.

CUADRO 2: Itinerario de un proyecto de aprendizaje-servicio
A continuación proponemos el esquema de un itinerario posible para el desarrollo de un proyecto de aprendizaje-servicio.

ETAPA 1: MOTIVACIÓN
Motivación personal e institucional para desarrollar el proyecto.
Conocimiento y comprensión del concepto de aprendizaje-servicio.
Conciencia de la importancia del protagonismo juvenil.

ETAPA 2: DIAGNÓSTICO
Identificación de necesidades/problemas/desafíos junto con la comunidad destinataria. Análisis de la factibilidad de respuesta desde la institución educativa.
ETAPA 3: DISEÑO Y PLANIFICACIÓN DEL PROYECTO
Objetivos del servicio solidario y del aprendizaje. Destinatarios del servicio solidario. Actividades del servicio solidario. Contenidos y actividades del aprendizaje. Tiempos-Cronograma tentativo. Lugares de desarrollo del proyecto. Responsables y protagonistas. Recursos. Reflexión y evaluación del diseño y coherencia interna del proyecto.
ETAPA 4: EJECUCIÓN
Establecimiento de alianzas institucionales, obtención de recursos, formalización de acuerdos, convenios y alianzas. Implementación y gestión del proyecto solidario y desarrollo simultáneo de los contenidos de aprendizaje asociados. Registro de lo actuado, reflexión y evaluación del proceso y logros intermedios. Ajustes, revisiones, nuevas implementaciones y alianzas.
ETAPA 5: CIERRE Y MULTIPLICACIÓN
Evaluación y sistematización finales. Celebración y reconocimiento de los protagonistas. Continuidad y multiplicación de proyectos de aprendizaje-servicio.
PROCESOS TRANSVERSALES
Reflexión
Registro, sistematización y comunicación
Evaluación

Durante el primer curso presencial se trabajarán las etapas del itinerario. Los procesos transversales serán el objeto central del módulo 2, y del trabajo grupal en la segunda etapa del Programa.

Para profundizar en cada una de las etapas y procesos del Itinerario los invitamos a leer el capítulo 6 del libro de María Nieves Tapia *“Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles”*, así como el *“Manual para docentes y estudiantes solidarios”* Creer para Ver (CLAYSS, 2013) disponible en http://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/Natura2013.pdf

7. A MODO DE CONCLUSIÓN

En América Latina, a menudo los sentimientos solidarios surgen con espontaneidad ante las necesidades más inmediatas y visibles, pero no siempre esa sensibilidad logra tener la determinación y la constancia necesarias para modificar estructuras sociales, para llegar a las causas de los problemas. En momentos en que varias naciones latinoamericanas festejan sus Bicentenarios de la Independencia, asumir la Responsabilidad o Compromiso Social de la Universidad implica entre otras cosas educar para la práctica de una auténtica solidaridad, que asuma con *“determinación firme y perseverante”* el compromiso con el bien común.

La propuesta del *“aprendizaje-servicio”* apunta a conjugar la Responsabilidad o Compromiso Social con la calidad académica que es indudablemente parte primaria de la responsabilidad de las Universidades hacia sus estudiantes y hacia el conjunto de la sociedad.

Para incidir seriamente sobre la realidad social, para atender a una necesidad en forma eficaz, se necesitan poner en juego conocimientos científicos multidisciplinares y transdisciplinares. Se requiere investigar, desarrollar saberes personales y grupales, y también capacidad de gestión y de innovación, y un nivel de creatividad, iniciativa y compromiso personal y colectivo sumamente complejos.

El compromiso social del aprendizaje-servicio es también un con la educación de excelencia: para cambiar el mundo hay que saber y hacer más que para aprobar un examen.

8. APÉNDICE

8.1 – Referencias bibliográficas.

AMAR, H.M (2013) Las apropiaciones y usos intelectuales de la obra de Pierre Bourdieu en el campo educativo argentino (1971-1989). Buenos Aires: Tesis de la Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación de la FLACSO Argentina.

AUSJAL (2009) Asociación de Universidades Jesuitas de Latinoamérica – AUSJAL Red RSU. *Políticas y sistema de autoevaluación y gestión de la Responsabilidad Social Universitaria en AUSJAL*. Córdoba: Editorial Alejandría.

BILLIG, S. (2004). *Heads, Hearts, and Hands: The Research on K-12 Service Learning*. In: *Growing to Greatness: The State of Service Learning Project 2004 Report*; St. Paul, NYLC & State Farm.

BILLIG, S. (2006). *Lessons from Research on Teaching and Learning: Service-learning as Effective Instruction*. In: *Growing to Greatness: The State of Service Learning Project 2004 Report*; St. Paul, NYLC & State Farm.

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

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

BRUSILOVSKY, S. (2000) Extensión Universitaria y Educación Popular. Buenos Aires: Eudeba.

CARSON, E.D. (1999). *On defining and measuring volunteering in the United States and abroad*. *Law and Contemporary Problems*, 62 (4), 67-71.

CHANES, S. (2006) Con GAONA, G.-TAPIA, M. N. *Caminos de solidaridad*. Conferencia Internacional Católica del Guidismo. Documentos pedagógicos. <http://cicg-iccg.org/document/index.html>

CLAYSS (2009) Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario-Natura. Creer para Ver. Buenos Aires: *Manual para docentes y estudiantes solidarios*.

CLAYSS (2010) Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario-Natura. Creer para Ver. *Manual para docentes y estudiantes solidarios*. Buenos Aires: segunda edición revisada.

CSD (2004). Centro para el Desarrollo Social. Lissa Johnson, Carlos Benítez, Amanda Moore McBride, René Olate. *Voluntariado juvenil y servicio cívico en América Latina y el Caribe: Una posible estrategia de desarrollo económico y social. Antecedentes para una agenda de investigación*. Instituto de Servicio Global, Centro para el Desarrollo Social, Universidad de Washington en St. Louis, Marzo 2004.

CVU (2004). Centro del Voluntariado del Uruguay. Proyecto aprendiendo juntos. Juan Pablo Balbi-Nahir Chamorro-Sergio Márquez. Libro 4. *Aprendizaje-servicio. Conceptos, reflexiones y experiencias*. Montevideo, ICD,.

DAVIS SMITH, J. (2002). *Civic service in Western Europe. Presented at the Global Service Institute research conference, Toward a global research agenda on civic service*, St. Louis, MO, September 3, 2002.

DE BENI, M. (2000). *Educare all'altruismo. Programma operativo per la scuola di base*. Trento, Erickson.

DEANS, T. (1999). *Service-Learning in Two Keys: Paulo Freire's Critical Pedagogy in Relation to John Dewey's Pragmatism*. In: *Michigan Journal of Community Service Learning*, v. 6, Fall 1999, pp. 15-29.

DILLAN, A. (2013) "Cada vez son más los alumnos que aprenden ayudando", en diario Clarín del 19 de julio, Sección Sociedad-Educación, Buenos Aires. Disponible:http://www.clarin.com/educacion/vez-alumnos-aprenden-ayudando_0_958104254.html

EDUSOL (2005). Programa Nacional Educación Solidaria. Unidad de Programas Especiales Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. *Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos. Actas del 7mo. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario"*. República Argentina.

EDUSOL (2005b). MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGIA. Unidad de Programas Especiales. Programa Nacional Educación Solidaria. *Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio*. República Argentina.

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

EDUSOL (2007). MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGIA. Unidad de Programas Especiales. Programa Nacional Educación Solidaria. *Educación Solidaria. Actas del 9º. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario"*. República Argentina.

EYLER, J.- GILES, D. (1999) *Where's the learning in service-learning?* Jossey-Bass Publishers, San Francisco.

FREIRE, P.-HORTON, M. (1991). *We Make the Road by Walking: Conversations on Education and Social Change*. Temple University Press.

Freire, P. (2002) *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. y Faundez, A. (2013) *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo XXI.

FREIRE, P. *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2002.

FURCO, A. (2005) *Impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio*. En: PROGRAMA NACIONAL EDUCACION SOLIDARIA. UNIDAD DE PROGRAMAS ESPECIALES. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGIA. *Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos. Actas del 7mo. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario"*. República Argentina, pp. 19-26.

- G2G (2007) NATIONAL YOUTH LEADERSHIP COUNCIL. *Growing to Greatness 2007. The State of Service-learning*. St. Paul, MN.
- GILES Jr., D. E.- EYLER, J. (1994). *The Theoretical Roots of Service-learning in John Dewey: Toward a Theory of Service-learning*. In: *Michigan Journal of Community Service Learning*, v.1 (1), 1994, pp. 77-85.
- HALSTED, A. (1998). *Educación redefinida: la promesa del aprendizaje-servicio*. En: MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. *El servicio a la comunidad como aprendizaje escolar. Actas del 1° Seminario Internacional "Educación y servicio comunitario"*, República Argentina.
- HART, R. (1997). *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens*. In: *Community Development and Environmental Care*. Earthscan, London-UNICEF, New York.
- HERRERO, M. A. (2002). *El "problema del agua". Un desafío para incorporar nuevas herramientas pedagógicas al aula Universitaria*. Tesis para la especialidad en docencia universitaria. Facultad de Ciencias Veterinarias. Universidad de Buenos Aires, agosto 2002.
- JACOBY, B. and Associates (1996). *Service-learning in Higher Education. Concepts and practices*. San Francisco, Jossey Bass.
- JAMES, W. *The moral equivalent of war*. In B. WILSHIRE (Ed.), *William James: The essential writings* (pp. 349-361). Albany, NY: State University of New York Press, 1984.
- KANDEL VEGHAZI, N.V. (2013) "Hay algunos que sienten que esto les parte la cabeza. Notas sobre experiencias de aprendizaje-servicio en la Universidad de Buenos Aires", en *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, Vol. 2, Número 2, 2013 (pp. 177-193).
- Disponible: <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2num2/art9.pdf>
- KENDALL, J. & Associates (1990). *Combining service and learning. A resource book for community and public service*, Vol. I. Raleigh, National Society for Internships and Experiential Education.
- KLIKSBERG, B. (2005). *La Responsabilidad Social Universitaria*. PNUD, Buenos Aires.
- PASO JOVEN (2004). BID-SES-CLAYSS-ALIANZA ONG-CEBOFIL. PaSo Joven: Participación Solidaria para América Latina. *Manual de formación de formadores en aprendizaje-servicio y servicio juvenil*. Buenos Aires. http://www.clayss.org.ar/paso_joven/index.htm
- PUIG, J. M. (2007). Con BATLLE, Roser, BOSCH, Carme, PALOS, Josep. *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona, Octaedro-Ministerio de Educación y Ciencia-Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- PUIG, J. M. (coord.) (2009). Con Roser Batlle, Carme Bosch, Marible de la Cerda, Teresa Climent, Mónica Guijón, Mariona Graell, Xus Martín, Álex Muñoz, José Palos, Laura Rubio, Jaume Trilla. *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. (Crítica y fundamentos, 26) Barcelona, Graó, 2009.
- PUIGGRÓS, A. (2003) *El lugar del saber*. Buenos Aires: Galerna.

- ROCHE OLIVAR, R. (1998). *Psicología y educación para la prosocialidad*. Buenos Aires, Ciudad Nueva.
- STANTON, T. (1990). *Service Learning: Groping Toward A Definition*, in: KENDALL, Jane C. and Associates, *Combining Service and Learning*, Raleigh, National Society for Internships and Experiential Education.
- TAPIA, M. N. (2000). *La Solidaridad como Pedagogía*. Buenos Aires, Ciudad Nueva.
- TAPIA, M. N. (2003). 'Servicio' y 'Solidaridad' en Español: Una cuestión terminológica o un problema conceptual. En: H. Perold, M. Sherraden, and S. Stroud (Eds), *Servicio Cívico y Voluntariado. El Servicio Cívico y el Voluntariado en el Siglo XXI (Service Enquiry en Español)*, Primera Edición, Johannesburg: Global Service Institute, USA-Volunteer and Service Enquiry Southern Africa, 2003. <http://www.service-enquiry.co.za>
- TAPIA, M. N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires, Ciudad Nueva.
- TAPIA, M. N. (2009). *Aprendizaje-servicio y calidad educativa*. En: MINISTERIO DE EDUCACION. Programa Nacional Educación Solidaria. *Excelencia académica y solidaridad. Actas del 11º. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario"*. República Argentina, septiembre 2009, pp. 37-67. www.me.gov.ar/edusol
- TAPIA, M. N. (2009b). *Fortalezas y debilidades de la labor del voluntariado universitario en América Latina*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional "Políticas e Instrumentos de Gestión para Potenciar el Voluntariado Universitario". Escuela Universitaria Iberoamericana de Compromiso Social y Voluntariado de la REDIVU, Universidad Autónoma de Madrid, 16-18 de noviembre de 2009. En: http://www.redivu.org/eventos_congresos.html
- TEDESCO, J.C y Blumenthal, H. (1986) "Desafíos y problemas de la Educación Superior en América Latina", en Tedesco J.C. y Blumenthal, H. (comp.) *La Juventud Universitaria en América Latina*. Caracas, CRESALC-ILDIS.
- TEDESCO, J.C. (1987) "Calidad y democracia en la enseñanza superior: un objetivo posible y necesario", en Tedesco, J.C. *El desafío educativo: calidad y democracia*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.
- TEDESCO, J. C. (2012) *Educación y Justicia Social en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica/Universidad Nacional de San Martín.
- TITLEBAUM, P. (2004). Con WILLIAMSON, G.; DAPRANO, Corinne; BAER, J. & BRAHLER, J. *Annotated History of Service Learning 1862 - 2002*. University of Dayton, Dayton, OH, May 2004. En: http://www.servicelarning.org/what_is_service-learning/history/index.php
- TRILLA, J. (2009). *El aprendizaje-servicio en la pedagogía contemporánea*. En: PUIG, Josep M. (56oord..) (2009). Con Roser Batlle, Carme Bosch, Marible de la Cerda, Teresa Climent, Mónica Guijón, Mariona Graell, Xus Martín, Álex Muñoz, José Palos, Laura Rubio, Jaume Trilla. *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. (Crítica y fundamentos, 26) Barcelona, Graó, pp. 33-52.
- TZHOECOEN, *Revista científica, N° 5. Número especial dedicado al aprendizaje-servicio, editado por Universidad Señor de Sipán USS Chiclayo-Perú, Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario CLAYSS Buenos Aires-Argentina, Organización de Estados Iberoamericanos OEI Oficina Regional Buenos*

Aires-Argentina. Universidad Señor de Sipán, Chiclayo, Perú, 2010.
<http://www.clayss.org.ar/archivos/TZHOECOEN-5.pdf>

UCP (2003) UNIVERSIDAD CONSTRUYE PAÍS. *Educando para la Responsabilidad Social. La Universidad en su función docente*. 8-9 de mayo de 2003. Proyecto Universidad: Construye País. Santiago de Chile, 2003.

UNESCO, (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior – 2009: *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Sede de la UNESCO, París, 5-8 de julio de 2009.

VALLAEYS, F., DE LA CRUZ, C. y SASIA, P. M. (2009). *Responsabilidad social universitaria: manual de primeros pasos*. México, BID-McGraw Hill Interamericana.

http://www.redivu.org/docs/RSU_Manual_de_primeros_pasos-Francois_Vallaey.pdf

8.2 – Sitios de Internet recomendados

- CLAYSS, Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario
www.clayss.org
- Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio
<http://www.clayss.org.ar/redibero.htm>
- Red Talloires de Universidades por el compromiso cívico
<http://www.clayss.org.ar/talloires.htm/>
<http://www.tufts.edu/talloiresnetwork/>
- REDIVU, Red Iberoamericana de Compromiso Social y voluntariado universitario
<http://www.redivu.org/>
- Red Latinoamericana de Universidades por el emprendedurismo social
<http://www.claritas.org/reduniversitaria/>
- Red española de aprendizaje-servicio
<http://aprendizajeservicio.net>
- *Campus Compact* (Alianza de Universidades norteamericanas que desarrollan prácticas de aprendizaje-servicio)
<http://www.compact.org/>