



Aprendizaje y servicio solidario

María Nieves Tapia

IDENTIDAD

CUADERNO 19

	IDENTIDAD	ESCUELA SOLIDARIA	DESAFÍOS DEL MUNDO DE HOY
1	Martin Gelabert <i>Regenerar la cultura desde el Evangelio</i>		
2		Carlos Díaz <i>El educador: agente de transformación social</i>	
3			Fernando Marhuenda <i>Trabajo y educación</i>
4		Enrique Lluch <i>Gestión fraterna de un centro educativo</i>	
5		María Vicenta Mestre <i>La persona prosocial: procesos psicológicos y prop. educativas</i>	
6			Javier Aguirregabiria <i>Quien trabaja por la paz puede sentirse feliz: es hijo de Dios</i>
7	Joaquín García <i>Escuela solidaria. Espacio popular</i>		
8		Luis A. Aranguren <i>Una escuela abierta al barrio</i>	
9			Grupo Entorno <i>En torno a la educación socioambiental: ecología, desarrollo y solidaridad</i>
10	Jordi Giró i Paris <i>El proyecto humanista del cristianismo</i>		
11		R. García / J. A. Traver / I. Candela <i>Aprendizaje cooperativo</i>	
12			Enric Canet <i>Pobreza y exclusión social</i>
13	Antonio Botana <i>La escuela como proyecto evangélico</i>		
14	Francesc Torralba <i>Pedagogía de la vulnerabilidad</i>		
15			Juan Escámez / Ramón Gil <i>La educación para la ciudadanía</i>
16	Agustín D. Moratalla <i>Educar para una ciudadanía responsable</i>		
17		Javier A. Arroyo <i>Acción responsable</i>	
18			Pedro Sáez <i>Educar en una escuela intercultural</i>
19	María Nieves Tapia <i>Aprendizaje y servicio solidario</i>		
20		Félix García Moriyón <i>Familia y Escuela</i>	
21			Kosé M. Domínguez Prieto <i>Razones para el compromiso</i>

IDENTIDAD

– Cuaderno 19 –

Aprendizaje y servicio solidario

María Nieves Tapia

 **COLECCIÓN
acción social**

Aprendizaje y servicio solidario
María Nieves Tapia

© María Nieves Tapia

© Editorial CCS

© Publicaciones ICCE
(Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación)
Conde de Vilches, 4 - 28028 Madrid
www.icceciberaula.es

Primera edición 2012
Segunda edición 2019

Reservados todos los derechos.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org), si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

SUMARIO

Presentación	7
1. ¿Qué es el «aprendizaje-servicio»?	11
1.1. El aprendizaje-servicio: una aproximación	11
1.2. Los cuadrantes del aprendizaje y el servicio solidario	15
1.3. El valor pedagógico del aprendizaje-servicio	27
2. Propuestas para el desarrollo escolar de proyectos de aprendizaje-servicio	43
2.1. El aprendizaje-servicio y la tarea en el aula	43
2.2. El aprendizaje-servicio en los primeros años de escolaridad	44
2.3. El aprendizaje-servicio en la preadolescencia y adolescencia	48
2.4. Aprendizaje-servicio y contenidos curriculares en la escuela media	50
3. Etapas para el diseño y evaluación de los proyectos de aprendizaje-servicio y actividades complementarias	55
Bibliografía	69
Sitios de Internet	77

PRESENTACIÓN

La educación para la solidaridad y para la participación ciudadana ha sido siempre uno de los objetivos fundamentales de la escuela. Sin embargo, no siempre la escuela desarrolla didácticas eficaces para pasar de lo puramente declamativo a la formación de actitudes.

Se sabe que educar ciudadanos participativos y solidarios requiere de algo más que el conocimiento de las normas constitucionales y los principios éticos. Por eso, en los últimos años se ha generalizado en muchas partes del mundo la preocupación por encontrar nuevas didácticas para el aprendizaje de valores, metodologías que resulten válidas para una generación que desconfía de las grandes palabras y no se siente atraída por algunos de los discursos que entusiasmaban a sus mayores.

¿Es posible, en estos inicios del tercer milenio, lograr que los niños se despeguen al menos un poco de la televisión y el mundo virtual, y se conecten más con lo que sucede en el mundo real? ¿Será posible que los adolescentes de la generación X, Y o Z abandonen su aire de aburrimiento perpetuo y hagan algo por los demás? ¿Se podrá lograr que sean menos violentos y quieran más a su escuela?

Para algunos docentes, encontrar una respuesta positiva a estos interrogantes es algo así como buscar el Santo Grial sin la armadura ni las destrezas de Sir Galahad. Para otros, en cambio, la respuesta a estas preguntas es un rotundo sí.

Este cuadernillo se propone presentar la experiencia de algunas escuelas y docentes que —en diversas partes del mundo, y especialmente en Hispanoamérica— han descubierto una respuesta aparentemente paradójica a estas preguntas: comprobaron que, ofreciendo a sus estudiantes la oportunidad de practicar la solidaridad concretamente, sus alumnos no solo se ponían a trabajar al servicio de la comunidad, sino que aprendían más y crecían mejor como personas.

En estas páginas nos aproximaremos a la propuesta pedagógica del «aprendizaje-servicio», una metodología de creciente difusión mundial, que justamente apunta a generar un aprendizaje participativo y solidario, y que se propone ofrecer a los alumnos la oportunidad de tomar contacto con la realidad, así como de aplicar allí los conceptos que aprenden en la escuela.

La propuesta pedagógica del «aprendizaje-servicio» no se agota en las habituales «campañas» de recolección de alimentos no perecederos o dinero para las comunidades necesitadas de turno. A lo largo de estas páginas, recogeremos la experiencia de aprendizaje y servicio solidario de niños de Jardín de Infantes que cultivan en la huerta escolar retoños de árboles para embellecer su barrio, la de estudiantes de Magisterio que brindan apoyo escolar a niños necesitados como parte de su prácticas de enseñanza, adolescentes de escuelas técnicas que instalan paneles solares en escuelas rurales, niños de barrios marginales que le enseñan informática a los adultos desocupados de su propia comunidad, y muchas otras actividades en las que confluyen aprendizajes académicos y acciones solidarias. De hecho, veremos que el aprendizaje-servicio apunta a promover el trabajo comunitario de los estudiantes no solo como respuesta a necesidades sociales, sino también como una metodología para optimizar sus aprendizajes académicos y su formación personal y ciudadana.

Existe una larga tradición solidaria en las escuelas hispanoamericanas, y no solo en las escuelas religiosas. En función de esa tradición de servicio, durante la década de los ochenta y especialmente en la de los noventa del pasado siglo, un número creciente de escuelas latinoamericanas han comenzado a desarrollar proyectos solidarios más elaborados pedagógicamente y de mayor impacto social, que pueden ser definidos como de aprendizaje-servicio aun en los casos en que sus protagonistas no los denominan de esa manera.

Como lo señalara hace algunos años el entonces Subsecretario de Educación de California, Wade Brynelson: «En todo el mundo, la mayoría de las reformas educativas vienen de arriba abajo: los especialistas y los funcionarios buscan enseñar a los docentes cómo hacer mejor las cosas. El aprendizaje-servicio es la única reforma educativa que normalmente crece de abajo arriba, y en la que son los docentes y los alumnos los primeros en saber cómo funciona»¹.

.....

1 TAPIA, María Nieves. La solidaridad como pedagogía. Buenos Aires, Ciudad Nueva, 2000, p. 89.

Hasta hace unos diez años, «aprendizaje-servicio» era una expresión prácticamente desconocida en el vocabulario pedagógico hispanoamericano. Aún hoy, si se les pregunta a muchos educadores si están realizando un proyecto de aprendizaje-servicio, la respuesta será probablemente «no» o «no sé». Pero si preguntáramos «¿Su escuela está desarrollando algún “proyecto solidario”?», las respuestas serían seguramente positivas en miles de casos. De hecho, la práctica del aprendizaje-servicio está más difundida de lo que podría parecer a primera vista.

En España, pese a la cercanía de otros países europeos con larga trayectoria en el aprendizaje-servicio, como Gran Bretaña y Alemania, la literatura pedagógica ha prácticamente ignorado la temática, pero eso no significa que en las escuelas españolas no se estén desarrollando experiencias que vinculan aprendizaje y servicio solidario. Por ejemplo, muchas instituciones que vienen trabajando en la educación pro-social coronan sus esfuerzos con el desarrollo de acciones concretas al servicio de personas, grupos o naciones necesitadas de ayuda.

Las páginas que siguen pretenden ser una contribución a la sistematización y fortalecimiento de las experiencias educativas solidarias que ya se están desarrollando, así como ofrecer un estímulo para que las escuelas que aún no han iniciado este tipo de experiencias puedan hacerlo.

Dada la nacionalidad y trayectoria de la autora, la mayoría de las experiencias mencionadas corresponderán a escuelas sudamericanas, pero esperamos que puedan resultar de utilidad también para las comunidades educativas de nuestra «Madre Patria».

En la primera sección se presentan algunos conceptos básicos en relación al aprendizaje-servicio y la educación a la prosocialidad, y se hace una somera aproximación al estado de la cuestión a nivel mundial.

En la segunda sección se ofrecen algunas propuestas para el desarrollo escolar de proyectos de aprendizaje-servicio, al tiempo que se señalan algunas especificidades relativas al desarrollo en los primeros años de escolaridad, la preadolescencia y la adolescencia, para adaptar los proyectos a los diversos estadios evolutivos.

En la tercera parte se presentan algunas herramientas de evaluación y para llevar a cabo el desarrollo de proyectos. Finalmente, se ofrece una breve bibliografía sobre el tema, así como algunos sitios de Internet que pueden resultar de interés para ampliar la información.

Quienes estuvieran interesados en conectarse con organizaciones que promueven el aprendizaje-servicio, u obtener información suplementaria, pueden dirigirse a CLAYSS, Centro Latinoamericano do Aprendizaje y Servicio Solidario: info@clayss.org

1. ¿QUÉ ES EL «APRENDIZAJE-SERVICIO»?

1.1. El aprendizaje-servicio: una aproximación

Antes de entrar en el campo de las definiciones, intentaremos responder a la pregunta «¿Qué es el aprendizaje-servicio?», presentando las experiencias de tres escuelas muy diversas entre sí.

- El Colegio del Salvador, en Buenos Aires, es una de las más antiguas y prestigiosas escuelas jesuítas de Argentina. Como muchas otras escuelas católicas, en Secundaria hace muchos años que funciona un «Grupo Misionero», que anualmente visita una localidad aislada de la Patagonia para llevar el mensaje evangélico y también ayuda social. En 1998 surgió algo novedoso: un grupo de estudiantes no querían ser «misioneros», pero querían hacer algún trabajo social. Ese verano partieron a edificar casas para los sin techo de la comunidad patagónica, y los docentes se asombraron gratamente del impacto que tuvo la experiencia sobre los participantes. En 1999, la institución decidió que la educación para la solidaridad tenía que ser uno de los ejes centrales de su Proyecto Educativo Institucional, de manera que pudiera abarcar a todos los estudiantes, y no solo a algunos. Los docentes se capacitaron en la metodología del aprendizaje-servicio y comenzaron a desarrollarse varias iniciativas. Dos años después, obtuvieron el Premio de la Ciudad de Buenos Aires a las Escuelas Solidarias por un proyecto denominado «Hidroponía y producción vegetal». Los alumnos de los últimos años de Secundaria investigaron las tecnologías de cultivo hidropónicas y orgánicas, y en base a esa investigación desarrollaron un vivero y una huerta escolar. Integrandos contenidos multidisciplinarios, estudiaron diversas tecnologías de producción de alimentos a partir de lo cultivado. Los productos de la huerta se utilizan en el comedor parroquial que atiende a los

deambulantes de la zona, pero, además, todo lo aprendido se volcó a promover una mejor alimentación en una zona muy necesitada de San Miguel, en el Gran Buenos Aires. Los estudiantes del colegio del Salvador enseñan a los alumnos de las escuelas de la zona las técnicas de cultivo hidropónicas y orgánicas, y les entregan las plantas-que han cultivado, para que ellos a su vez puedan desarrollar su propia huerta escolar y familiar. A partir del trabajo conjunto de los jóvenes del colegio del Salvador y los niños de San Miguel, se ha generado en la zona una red de huertas escolares y familiares que contribuyen a combatir el hambre y la desnutrición.

- La escuela primaria N.º 2 de Colonia, Uruguay, participó en 2002 en un programa de educación ambiental, que sensibilizó a los alumnos sobre las problemáticas de su propia comunidad. Alentada por el centro del voluntariado del Uruguay, que está desarrollando un programa de promoción del aprendizaje-servicio en ese país, la escuela inició un proyecto denominado «Playas limpias». Los alumnos de 6.º grado se plantearon como problema investigar las razones por las cuales la playa cercana a la escuela no era aprovechada por el turismo ni por la población local. Utilizando metodología de indagación científica adaptada a su edad, realizaron un exhaustivo diagnóstico sobre las condiciones de acceso, limpieza y fuentes de contaminación de la playa. A partir de lo averiguado, invitaron al intendente a la escuela y le propusieron mejoras concretas, desde la remoción de escombros abandonados por una obra en construcción cercana, hasta un mejor diseño de los basureros para que no se deterioraran tan rápidamente. Actualmente, con la supervisión de sus docentes y la colaboración del municipio y de un hotel vecino, los niños se han convertido en «padrinos» de la playa, y semanalmente desarrollan un programa de supervisión, limpieza y mantenimiento de la playa. Esa playa antes abandonada es ahora uno de sus lugares favoritos de esparcimiento.
- La escuela industrial Remehue, de Osorno, Chile, es un colegio técnico con especialidad en Construcción. Está ubicado en la región sur de Chile, en una comunidad con población predominantemente mapuche. El 90 por ciento de los estudiantes proviene de familias rurales muy pobres, y vive en la escuela durante la semana. Para cumplir con las pasantías laborales previstas por los programas educativos, la escuela decidió desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio en las comunidades vecinas a la escuela. Entre ellos se destacan los proyectos de desarrollo tecnológico-construcción de viviendas rurales: los estudiantes utilizan su conocimiento académico y

sus habilidades prácticas para el diseño y la construcción de viviendas requeridas por los líderes comunitarios locales. En la comunidad de Trihue de Lafquemapu llevan construidas 18 casas nuevas, habitaciones nuevas para otras 12 casas, y han realizado trabajo de mantenimiento en otras 33. También han construido el centro comunitario en Trafún, y una capilla y otros edificios en diferentes comunidades. Cada proyecto se prepara a lo largo de todo el año escolar. Durante su estancia de dos semanas de trabajo, los estudiantes, además de construir lo acordado, investigan la historia y tradiciones de la comunidad, y preparan una celebración cultural final (con música folclórica, juegos y artesanías típicas), para celebrar su herencia nativa. Las conexiones curriculares del proyecto incluyen a todas las asignaturas, incluso inglés: los alumnos deben preparar un glosario con el vocabulario técnico usado en el proyecto en inglés, para enriquecer la biblioteca del colegio.

Como es posible apreciar en estas experiencias, a través de los proyectos de aprendizaje-servicio los estudiantes pueden ofrecer servicios muy valiosos a la comunidad, poniendo en juego no solo bienes, sino sobre todo sus saberes.

Al desarrollar la red de huertas escolares, los estudiantes del colegio del Salvador aprendieron más contenidos de biología y tecnología que los que mandan los programas oficiales; los niños de Colonia adquirieron competencias vinculadas a la investigación superiores a las desarrolladas por el promedio de estudiantes de su edad, y los estudiantes de Remehue realizaron una práctica laboral realista y efectiva.

Pero, además, todos ellos aprendieron —y enseñaron con el ejemplo— solidaridad y participación ciudadana como nunca lo hubieran hecho como respuesta a los usuales discursos exhortativos.

El aprendizaje-servicio parte de una premisa: las actividades solidarias desarrolladas por los estudiantes, si se planifican adecuadamente, pueden ser en sí mismas una metodología de aprendizaje. Desde este punto de vista, el aprendizaje-servicio se define como una metodología de enseñanza y aprendizaje mediante la cual los jóvenes desarrollan sus conocimientos y competencias a través de una práctica de servicio a la comunidad.

Por ejemplo, Andrew Furco, director del service-learning Research and development center de la universidad de California-Berkeley, define al aprendiza-

je-servicio como «una pedagogía de enseñanza por la que los estudiantes adquieren una mejor comprensión del contenido académico aplicando competencias y conocimientos al beneficio de la sociedad»².

Para la especialista Alice Halsted, el aprendizaje-servicio es: «[...] la metodología de enseñanza y aprendizaje a través del cual los jóvenes desarrollan habilidades a través del servicio a sus comunidades. Un buen programa de aprendizaje-servicio les permite a los jóvenes realizar tareas importantes y de responsabilidad en sus comunidades 'y escuelas; la juventud asume roles significativos y desafiantes en una variedad de lugares, tales como guarderías, museos, actividades extraescolares, proyectos ecológicos, bibliotecas o centros de jubilados. Las actividades en estos lugares pueden incluir lectura a niños, supervisión de niños en edad escolar en lugares de recreación, prestar servicios dando ayuda en tareas escolares, como guías en museos, limpiando y embelleciendo vecindarios o grabando historias orales con los ancianos»³.

Especialistas del renombre internacional de Jeremy Rifkin han destacado la importancia del aprendizaje-servicio para una educación adecuada a las demandas del tercer milenio: «El aprendizaje-servicio es un antídoto esencial para el mundo crecientemente aislado de la realidad virtual y simulada que los niños experimentan en la clase y en sus hogares, frente al televisor o a su ordenador. Darles a los jóvenes una oportunidad para una participación más profunda en la comunidad les ayuda a desarrollar el sentido de la responsabilidad y solvencia personal, alienta la autoestima y el liderazgo, y sobre todo, permite que crezcan y florezcan el sentido de creatividad, iniciativa y empatía»⁴.

Para J. Kielsmeier,

«El aprendizaje-servicio es una filosofía, un modelo de desarrollo comunitario y un método de enseñanza-aprendizaje.

.....

2 FURCO, Andrew. Service-Learning Research and Development Center Web page: <http://www-gse.berkeley.edu/research/slc>

3 HALSTED, Alice. «Educación redefinida: la promesa del aprendizaje-servicio». En: MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. Actas I Seminario, pp. 23-24.

4 RIFKIN, Jeremy. «Rethinking the Mission of American Education. Preparing the Next Generation for the Civil Society». En: Education Week. January 31, 1996, p. 33.

En cuanto filosofía, el aprendizaje-servicio considera a los jóvenes como un valioso recurso de la comunidad. Ve a todos los miembros de una sociedad democrática como ciudadanos capaces de ofrecer una contribución, no importa cuál sea su edad.

Como modelo de desarrollo comunitario, el aprendizaje-servicio enfrenta problemas reales como el control de la contaminación, el hambre, la pobreza y la diversidad. Considera que se pueden producir cambios sociales positivos cuando servicio y aprendizaje se articulan.

En tanto método de enseñanza-aprendizaje, el aprendizaje-servicio es una forma de aprendizaje activo que valora el pensamiento crítico y la capacidad de resolver problemas. La investigación muestra que cuando se aplica efectivamente el aprendizaje-servicio, los estudiantes mejoran su formación académica, ciudadana y de formación personal»⁵.

En las siguientes páginas consideraremos al aprendizaje-servicio como **el servicio solidario protagonizado por los estudiantes, destinado a cubrir necesidades reales de una comunidad, planificado en forma integrada con el currículo, en función del aprendizaje de los estudiantes.**

1.2. Los cuadrantes del aprendizaje y el servicio solidario

Intentando clarificar algo más este concepto básico, señalemos que bajo la denominación de «experiencias educativas solidarias» pueden agruparse tres tipos diferentes de actividades, proyectos o programas, que hemos definido como:

- Iniciativas solidarias asistemáticas.
- Servicio comunitario integrado al PEI.
- Aprendizaje-servicio.

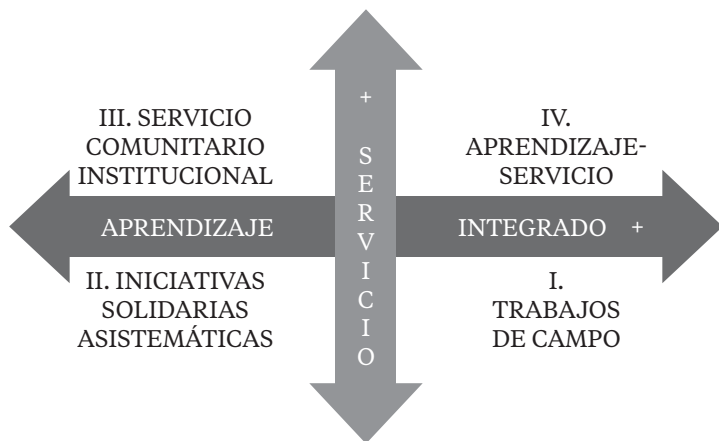
Una adaptación de los «cuadrantes del aprendizaje y el servicio» desarrollados por la Universidad de Stanford pueden ayudarnos a clarificar estos términos⁶.

.....

5 KIELSMEIER, J. K., 2000, en: www.nv1c.org

6 Adaptación de: Service-Learning Quadrants, Service-Learning 2000 Center, Stanford University, California, 1996.

El eje vertical se 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. En función de estos ejes, quedan definidos cuatro cuadrantes (véase la siguiente figura).



Los cuadrantes del aprendizaje y el servicio

Analizando cada uno de estos cuadrantes, señalamos que:

I. Trabajos de campo: son actividades que relacionan a los estudiantes con la realidad de su comunidad, con problemáticas sociales o ambientales, pero consideradas exclusivamente como objeto de estudio. La finalidad del trabajo de campo, o estudio en terreno, es el aprendizaje de contenidos disciplinares: desde ciencias naturales se planifica una salida a una reserva ecológica, Tecnología planea la visita a una industria local, desde ciencias sociales se entrevista a ancianos de la comunidad para una investigación sobre la memoria histórica local. Este tipo de actividades involucran el conocimiento del entorno socio-comunitario, pero no se proponen modificarlo, ni prestar un servicio a la comunidad a la que se estudia; en muchos casos ni siquiera se plantea informar a la propia comunidad educativa sobre lo aprendido en el terreno. Para decirlo en pocas palabras: hay aprendizaje, pero no servicio.

II. Iniciativas solidarias asistemáticas: son actividades ocasionales que tienden a atender una necesidad puntual. En general surgen espontáneamen-

te, no son planificadas como parte del proyecto educativo Institucional y no suelen exceder lo puramente asistencial.

Algunas de las más típicas iniciativas solidarias asistemáticas incluyen las «campañas de recolección», los festivales, kermesses y, otras actividades «a beneficio» y ciertos «padrinazgos» de escuelas rurales, asumidos ocasionalmente o en forma desarticulada con los aprendizajes. Podrían también incluirse en esta categoría algunos proyectos un poco más complejos y con mayor articulación con lo disciplinar, pero que no son planeados institucionalmente, sino que surgen y desaparecen en función de la buena voluntad o el liderazgo personal de un docente o un grupo particular de estudiantes.

Básicamente, diferenciamos las iniciativas solidarias asistemáticas del aprendizaje-servicio en que no se proponen articular la actividad solidaria de los estudiantes con los contenidos curriculares.

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

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

Es necesario reconocer que las iniciativas solidarias asistemáticas —aun aquellas más efímeras— pueden generar algunos beneficios positivos para los estudiantes:

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

Pero es también necesario señalar entre las limitaciones que más frecuentemente pueden evaluarse en este tipo de iniciativas que:

- Suele primar en ellas una mirada asimétrica con relación a los «necesitados». El concepto de «ayuda» suele prevalecer sobre la reflexión acerca de las estructuras socioeconómicas o las problemáticas ambientales que están en la raíz de la demanda atendida, y difícilmente se enfatiza en la necesaria relación entre solidaridad y justicia social.
- Las actividades asistenciales, aun atendiendo legítimamente a una necesidad urgente y básica, no alcanzan para encarar soluciones de fondo a los problemas planteados. Al ser además asistemáticas y carecer en muchos casos del adecuado conocimiento del receptor de la ayuda, estos proyectos a veces ni siquiera son eficaces para atender a la necesidad inmediata.

III. Servicio comunitario integrado al Proyecto Educativo Institucional: este tipo de experiencias se caracteriza por una decisión institucional, y no solo ocasional, de promover el valor de la solidaridad y desarrollar en los estudiantes actitudes de servicio, de compromiso social y participación ciudadana. Tanto las actividades de servicio voluntarias como las obligatorias son asumidas formalmente por la conducción educativa, y forman parte explícita de la oferta de la institución.

Entre los exponentes de este tipo de servicio podemos señalar el caso de las numerosas escuelas y universidades que desarrollan acciones de patrocinio de escuelas rurales, campañas de alfabetización o programas de apoyo escolar que, aun surgidas espontáneamente, se fueron convirtiendo a lo largo de los años en características de la vida institucional. Pasan las promociones de estudiantes, cambian los directivos, pero los proyectos se sostienen porque forman parte de la identidad institucional.

Muchas escuelas —especialmente las confesionales— ofrecen a sus alumnos la posibilidad de realizar voluntariamente acciones sociales, que son promovidas institucionalmente como parte del proyecto educativo: los grupos «misioneros», de «acción social», etc. También las escuelas que pertenecen a organización del bachillerato internacional incluyen el desarrollo de actividades de «C.A.S.» («Creatividad, acción y servicio») como un requisito obligatorio para la graduación, aunque la mayor o menor integración con el resto del currículo depende en gran medida de cada escuela. Hay universidades donde, desde hace muchos años, los Departamentos de extensión organizan salidas hacia zonas rurales o necesitadas.

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

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

Pese a su impacto social, el servicio comunitario no impacta en el aprendizaje de los estudiantes como podría hacerlo, porque las actividades solidarias se desarrollan en paralelo con la vida académica. En algunos casos, ni siquiera se capitalizan los saberes específicos de los estudiantes (en un caso típico, estudiantes de arquitectura y medicina trabajaban en el centro comunitario dando apoyo escolar, y estudiantes de Humanidades intentaban colaborar con tareas de construcción de viviendas), ni se integran los aprendizajes adquiridos a través del proyecto de servicio en la tarea del aula (los estudiantes que han conocido de cerca la realidad de una comunidad rural en la que trabajaron dos semanas, no son requeridos a sistematizar esos conocimientos en la clase de ciencias sociales).

Al desarrollarse la acción solidaria en paralelo con la vida académica, suelen establecerse perniciosas competencias entre ambas esferas, y a menudo se genera el rechazo de docentes y padres hacia actividades que consideran «roban tiempo al estudio».

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

IV. Aprendizaje-servicio: finalmente, en este cuadrante ubicamos aquellas experiencias que ofrecen simultáneamente una alta calidad de servicio y

un alto nivel de aprendizaje. Implica la misma continuidad en el tiempo y el mismo compromiso institucional del servicio comunitario estudiantil, pero le suma una articulación explícita de las acciones de servicio con los contenidos del aprendizaje académico.

Hemos definido a la metodología del aprendizaje-servicio como:

- un servicio solidario desarrollado por los estudiantes,
- destinado a atender, en forma acotada y eficaz, necesidades reales y efectivamente sentidas de una comunidad,
- planificado institucionalmente en forma integrada con el currículo, en función del aprendizaje de los estudiantes.

Analizaremos a continuación estas tres notas características del aprendizaje-servicio.

1.2.1. Protagonismo de los estudiantes

Nunca se insistirá lo suficiente en que el aprendizaje-servicio no se refiere al voluntariado de los docentes o los padres, ni a estrategias institucionales para atender demandas de la comunidad, aunque implique a menudo estas variables. El aprendizaje-servicio es, por definición, una actividad de los estudiantes.

Los protagonistas de las actividades de servicio a la comunidad deben ser los alumnos: si ellos no se «apropian» del proyecto, si no lo sienten como algo propio, difícilmente constituirá una experiencia de aprendizaje-servicio de calidad.

Hay infinidad de valiosas actividades solidarias de docentes que organizan voluntariamente talleres de oficios o cursos de alfabetización para los padres de sus alumnos, gabinetes psicopedagógicos que atienden gratuitamente a estudiantes de escuelas necesitadas, y escuelas que ponen a disposición sus instalaciones para actividades de entidades de bien público, o que abren espacios de integración con escuelas especiales. Estas acciones son muy importantes como testimonio de una cultura institucional solidaria y del compromiso personal de los docentes, pero no constituyen experiencias de aprendizaje-servicio, precisamente porque no están protagonizadas por los estudiantes.

A menudo los adultos nos quejamos: «esta generación no se motiva con nada», «a estos chicos no les importa nada». La experiencia muestra que esta generación tiene, en cambio, un enorme potencial de compromiso solidario y un grado de conciencia sobre algunas problemáticas (por ejemplo, las vinculadas al medio ambiente, la identidad y otras) incluso superior a las generaciones que la precedieron. En Argentina, por ejemplo, solo en las escuelas que se presentaron al «Premio Presidencial Escuelas Solidarias» en el año 2001 hay más de 600.000 niños y jóvenes comprometidos en acciones solidarias.

Lo que suelen exigir nuestros alumnos —especialmente los adolescentes y jóvenes— es que les dejemos participar de verdad, que les demos la posibilidad de desplegar la creatividad, entusiasmo y entrega que caracteriza a su edad, que les ofrezcamos guía y contención, pero que les demos el lugar protagonista a ellos. Uno de los beneficios más manifiestos de los proyectos de aprendizaje-servicio, de hecho, es que generan auténticos liderazgos positivos y permiten a muchos estudiantes desarrollar potencialidades para la participación que de otro modo hubieran permanecido ocultas.

En la raíz del aprendizaje-servicio hay una convicción: nadie es demasiado pequeño, ni demasiado pobre, como para no tener algo que ofrecer a su comunidad.

A menudo, y con la mejor de las intenciones, los docentes —especialmente los que atienden a jóvenes y niños de escasos recursos, inmigrantes, o con necesidades especiales— tendemos a colocar a los estudiantes en un lugar de receptor pasivo de «ayuda». Sin querer, les enseñamos a quienes más necesitan desarrollar la capacidad de iniciativa, a esperar que otros les ayuden. El aprendizaje-servicio, en cambio, se propone explícitamente estimular la iniciativa, creatividad y capacidad de participación de todos los estudiantes, aun de aquellos a quienes la sociedad a menudo subestima en sus reales potencialidades⁷.

En los casos de aprendizaje-servicio más exitosos, se generan liderazgos estudiantiles que operan colaborativa y sinérgicamente con el liderazgo del docente. Las actividades de servicio les permiten a los estudiantes conocer a sus docentes en un contexto diferente al escolar, y valorar su compromiso con la comunidad. Este contacto con adultos que pueden ofrecer modelos positivos y cercanos suele tener un fuerte impacto en los proyectos de vida de los niños y

.....

7 Como ejemplo, véase en www.clavss.org la experiencia de la Escuela de Educación Especial Ruca Antu, Junín de los Andes, Argentina.

adolescentes, así como en sus actitudes dentro y fuera del aula. El beneficio de este tipo de situaciones suele superar el marco del proyecto de servicio y alcanzar al conjunto del clima institucional.

En función del desarrollo del protagonismo de los estudiantes, en el diseño de un proyecto de aprendizaje-servicio es fundamental prever mecanismos para que estos participen activamente en todas las etapas del proyecto: que desarrollen actividades vinculadas al diagnóstico previo a la actividad, que estén involucrados en al menos alguna de las instancias de planificación, en la gestión de los recursos y en todas las actividades previstas, incluida la evaluación.

1.2.2. Intencionalidad solidaria

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

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

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

Creemos que educar en la solidaridad implica:

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

Es necesario subrayar, a este respecto, que no siempre la intencionalidad altruista alcanza para generar una solución eficaz a un problema comunitario. A menudo ni siquiera es suficiente para identificar correctamente cuál es la demanda a la que se debe atender: en América Latina es conocida la anécdota de

una fundación europea que se enteró de que una comunidad indígena carecía de agua potable y le regaló un molino... para una localidad donde el viento no soplaba con potencia suficiente para moverlo más que un par de veces al año. Con la mejor de las intenciones, a veces las escuelas también ofrecemos a la comunidad lo que nosotros pensamos que debiera necesitar, que no siempre es lo que realmente se necesita.

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

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

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

La escuela puede identificar al desempleo como el problema principal de la comunidad, pero no podemos generar en los estudiantes la ilusión de que una actividad escolar puede revertir por sí sola las consecuencias de fenómenos económicos y sociales estructurales de esa magnitud. Lo que sí podemos hacer es estudiar la complejidad del problema y analizar aportes puntuales que estén al alcance de los estudiantes: por ejemplo, algunas escuelas utilizan su gabinete de informática para enseñar a adultos desocupados, que así mejoran su posi-

bilidad de obtener empleo; otras instituciones han generado microempresas solidarias, que ofrecen alternativas ocupacionales novedosas en su localidad, como la lombricultura, la cría de gusanos de seda, la producción de dulces artesanales con fruta anteriormente descartada, y otras.

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

1.2.3. Intencionalidad pedagógica

Finalmente, la tercera nota característica del aprendizaje-servicio, junto con el protagonismo estudiantil y la intencionalidad solidaria, es su intencionalidad pedagógica.

A menudo los padres —e incluso algunos directivos y docentes— temen que si los chicos están «distráidos» haciendo «cosas sociales» van a aprender menos matemáticas o ciencias naturales. El aprendizaje-servicio se propone justamente superar esta suerte de antagonismo o competencia que en ocasiones se establece entre lo «académico» y las actividades extraescolares, «pastorales» o de «extensión».

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

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

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

1.2.4. La doble intencionalidad del aprendizaje-servicio

Se trata, por lo tanto, de sostener simultáneamente dos intencionalidades: la intención pedagógica de mejorar la calidad de los aprendizajes y la intención solidaria de ofrecer una respuesta participativa a una necesidad social.



El aprendizaje-servicio podría considerarse como la intersección de dos tipos de experiencia: una, específicamente académica, es la de los estudios o trabajos de campo que muchas escuelas han realizado y realizan, con el objetivo de que los alumnos apliquen metodologías de investigación y tomen contacto con la realidad en función de un aprendizaje disciplinar determinado; la otra, la actividad solidaria escolar tradicional, que se realiza «en paralelo» a la vida académica. Podemos hablar de aprendizaje-servicio en la intersección de estos dos tipos de actividad; es decir, cuando en el desarrollo de un proyecto están presentes simultáneamente la intencionalidad pedagógica y la intencionalidad solidaria.

Una experiencia concreta puede permitir comprender mejor la doble intencionalidad del aprendizaje-servicio.

La escuela técnica provincial «Reinaldo Merín», de San Rafael, Mendoza, que fue galardonada con el primer premio presidencial «Escuelas Solidarias» en el año 2000, viene desarrollando un programa de diseño y fabricación de sillas de ruedas para organizaciones comunitarias y personas necesitadas.

La intencionalidad inicial del proyecto fue pedagógica: los directivos y docentes estaban preocupados por los problemas de desgranamiento y bajo rendimiento escolar que padecía la institución. La decisión de ofrecer, a los alumnos del ciclo superior, un taller donde hacer sillas de ruedas para discapacitados sin recursos partió fundamentalmente de esta preocupación, y se advierte en los objetivos propuestos:

- «Cultivar y fomentar actitudes solidarias con los más necesitados.*
- Elevar el nivel de autoestima y mejorar la calidad del egresado.*
- Fomentar el deseo de investigar y desarrollar nuevas técnicas.*

*Mejorar la participación voluntaria en las distintas actividades propuestas.
Generar mayor interés por la oferta educativa.
Aumento de matrícula.
Disminuir la deserción.
Disminuir la emigración a otros colegios.
Mayor compromiso con la institución y la comunidad»⁸.*

Junto con la intencionalidad pedagógica, fue claramente explicitada la intencionalidad solidaria. Esta se orientó a ofrecer una respuesta a la problemática de los discapacitados de la comunidad que, por no tener recursos suficientes para comprar una silla de ruedas, quedaban encerrados en sus casas, con todo lo que esto implica para ellos y también para su entorno familiar.

El proyecto comenzó entrevistando a una anciana, atendida por Caritas parroquial, y a una adolescente que en un accidente automovilístico había quedado paralítica. Ambas, dada su situación económica, no podían acceder a una silla de ruedas. Es bueno subrayar que la situación de dependencia de estas personas tocó una fibra muy sensible en la vida de los adolescentes, como es la de la libertad de movimiento. «Independencia para mi vida» fue por eso el título elegido por los estudiantes para el proyecto, y contribuyó a que estos descubrieran la oportunidad de «dar la libertad» a personas limitadas en sus movimientos, y también a que valoraran sus propias capacidades y se concienciaran sobre las múltiples discriminaciones que sufren los discapacitados en la sociedad.

Entre otras características típicas del aprendizaje-servicio y presentes en este proyecto, podríamos señalar:

- Su carácter multidisciplinar: la problemática de los discapacitados se investigó desde ciencias sociales, educación cívica y biología. Todas las asignaturas técnicas de 4° a 6° año se vieron involucradas.
- La mejora en la calidad de los aprendizajes: los alumnos vieron estimulada su creatividad y desarrollaron respuestas innovadoras a las hipótesis de trabajo planteadas. Por ejemplo, para confeccionar la silla de ruedas a mo-

.....

8 Presentación «Independencia para mi vida» (independencia.ppt), Escuela Reinaldo Merín, Premio Presidencial Escuelas Solidarias 2000, Programa Nacional Escuela y Comunidad, Ministerio de Educación, República Argentina.

tor, docentes y alumnos debieron capacitarse en el desarrollo de circuitos electrónicos complejos, hasta entonces no empleados en la localidad. La escuela mejoró su nivel de retención y, por primera vez en la historia institucional, en el año 2000 obtuvieron uno de los mejores resultados en el Operativo Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa.

- La articulación con la comunidad: el proyecto fue posible y se desarrolla hasta hoy a través de múltiples articulaciones y alianzas interinstitucionales. Por ejemplo, los recursos iniciales para el proyecto fueron donados por una industria local; luego el proyecto fue declarado de interés por el municipio; una escuela especial para jóvenes sordos hace su práctica laboral tapizando las sillas de ruedas que fabrica la escuela técnica; las sillas se distribuyen a través del hospital local, la Mutua Provincial y organizaciones de bien público.

1.3. El valor pedagógico del aprendizaje-servicio

Ya Comenius (1593-1670) afirmaba en la Didáctica Magna: «Aumentarás la facilidad en el discípulo si le haces ver la aplicación que en la vida común cotidiana tiene todo lo que le enseñes... Si le muestras para qué vale cada cosa, le pondrás en su mano que sepa que lo sabe y pueda emplearla».

Si bien el aprendizaje-servicio abreva en fuentes teóricas tan antiguas como esta, o como la pedagogía pragmática de John Dewey, quisiéramos referirnos sintéticamente a las razones pedagógicas que, en estos inicios del tercer milenio, pueden hacer especialmente valiosa la propuesta del aprendizaje-servicio para las escuelas.

En preparación al nuevo siglo, la UNESCO publicó las conclusiones de una destacada comisión internacional de expertos, dirigida por Jacques Delors, La educación encierra un tesoro⁹. Allí se planteaban cuatro grandes desafíos para la educación en el siglo XXI: aprender a aprender, a ser, a hacer y a vivir juntos. Veremos a continuación en qué medida el aprendizaje-servicio puede ser una herramienta válida para responder a estos desafíos.

.....

9 La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Madrid, Santillana-Ediciones UNESCO, 1996.

Aprender a conocer; aprender a aprender

Seguramente, el desafío de formar para el aprendizaje permanente no es novedoso para el sistema educativo. Motivar a nuestros alumnos para que se pongan aprender a aprender ha sido siempre uno de los desafíos centrales de la tarea de los educadores, pero se hace aún más crucial para esta generación inmersa en una «sociedad del conocimiento».

«El siglo xxi, que ofrecerá recursos sin precedentes tanto a la circulación y al almacenamiento de informaciones como a la comunicación, planteará a la educación una doble exigencia que, a primera vista, puede parecer contradictoria: la educación deberá transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos, adaptados a la civilización cognitiva, porque son las bases de las competencias del futuro. Simultáneamente, deberá hallar y definir orientaciones que permitan no dejarse sumergir por las corrientes de informaciones más o menos efímeras que invaden los espacios públicos y privados y conservar el rumbo en proyectos de desarrollo individuales y colectivos»¹⁰.

Sabemos que, a menudo, nuestros alumnos y alumnas no parecen interesados en aprender lo que tenemos para enseñarles, ni parecen valorar la importancia de la educación sistemática que les ofrece la escuela. El discurso adulto sobre la importancia del conocimiento para el futuro personal suele chocar con la cultura juvenil de lo inmediato, y también con dificultades socioeconómicas y afectivas que oscurecen la posibilidad misma de imaginar un proyecto de futuro.

Junto con la motivación, algunas de las principales dificultades de los estudiantes se vinculan con su autonomía como aprendices y con la posibilidad de retención y reelaboración de lo aprendido en la escuela.

Simplemente a título ilustrativo, creemos que pueden ser interesantes las conclusiones de una investigación empírica desarrollada por C. Philips, que indaga sobre la medida en qué se retiene el aprendizaje de acuerdo con la metodología de adquisición. El estudio sostiene que se retiene un 10 por ciento de lo que se escucha, un 15 por ciento de lo que se ve y un 20 por ciento de lo que se ve y escucha simultáneamente (esto explicaría por qué lo que le decimos a nuestros hijos y alumnos les resulta tan fácil de olvidar, y por qué la televisión suele impactar el doble que las clases expositivas). El mismo estudio afirma que retene-

.....

10 La educación..., p. 95.

mos un 80 por ciento de lo que experimentamos activamente y un 90 por ciento de lo que enseñamos a otros¹¹.

Más allá de lo relativo de cualquier afirmación estadística en este campo, creemos que estos datos nos remiten a una experiencia suficientemente documentada: cuando los alumnos se involucran activamente en la búsqueda de información, cuando tienen oportunidad de aplicar conceptos teóricos en contextos reales, desarrollan un mayor interés por el conocimiento y aprenden mejor que «estudiando para la prueba».

La experiencia acumulada a nivel nacional e internacional muestra que una de las principales fortalezas del aprendizaje-servicio consiste justamente en la posibilidad que ofrece de experimentar activamente el impacto de lo aprendido sobre la realidad.

Todo docente ha constatado en primera persona cuánto se aprende dando clase. Pero también nuestros alumnos y alumnas pueden hacer esa experiencia, pueden aprender enseñando a otros. De hecho, en los últimos años, las tutorías entre pares o de apoyo a niños menores se han desarrollado exitosamente en muchas partes del mundo, desde el programa de alumnos tutores del Ministerio de Educación de Chile¹², hasta las numerosas experiencias de «PeerTutoring» en Estados Unidos. El seguimiento de estas experiencias muestra que este apoyo personalizado mejora las posibilidades de éxito escolar de niños en situaciones socioeconómicas o familiares críticas, pero que también quienes brindan ese apoyo suelen fortalecer su propio rendimiento escolar. Al enseñar a otros, los estudiantes están revisando conceptos básicos de las disciplinas, en otro estadio evolutivo y desde otro lugar: no ya como receptores de enseñanza, sino desde un protagonismo que también impacta fuertemente en su motivación y su autoestima.

El aprendizaje-servicio ayuda a los alumnos a experimentar activamente lo que estudian. La experiencia muestra que cuando los alumnos desarrollan un proyecto que les permite comprender la utilidad de lo que estudian, tienen más motivación, encuentran nuevo sentido al aprendizaje y pueden aplicar los conocimientos teóricos en contextos reales, lo cual genera a su vez nuevos aprendizajes.

.....

11 PHILIPS, Gary. «Ideas for Impact Educational Techniques». En: Cairn, R.W-Kielsmeyer, J., A sourcebook on integrating Youth Service into the School Curriculum. Minneapolis, MN, National Youth Council, 1991, p. 84.

12 Véase www.mineduc.cl. Educación Media, Liceo para Todos.

La experiencia de la Escuela Secundaria del pueblo de Ramona, en la provincia de Santa Fe, Argentina, distinguida con el «Premio Presidencial Escuelas Solidarias» en el año 2000, es ejemplar en este sentido.

Este proyecto de aprendizaje-servicio comenzó a partir de una investigación sobre la calidad del agua de la localidad. El descubrimiento de que en toda la zona se estaba consumiendo agua fuertemente contaminada con arsénico motivó a los estudiantes a desarrollar un proyecto que involucró múltiples asignaturas (Biología, Física, Química, Informática, Lengua, Formación Ética y Ciudadana, y otras), y que se propuso concienciar a la población y a las autoridades. En tres años, lograron conquistar el agua potable, así como que el hospital local desarrollara junto con la escuela un programa de prevención y tratamiento del envenenamiento por arsénico, junto con este evidente impacto en la calidad de vida de la comunidad, creemos que no es casual que los estudiantes de Ramona fueran galardonados en todas las Ferias de Ciencias a las que se presentaron, ni que su experiencia haya sido seleccionada para el prestigioso Premio Internacional del Agua de AIDIS, otorgado en Suecia a las mejores investigaciones y proyectos educativos sobre el tema.

Como en tantos otros casos, la intención de solucionar un problema comunitario motivó a los alumnos a adquirir conocimientos científicos de una profundidad superior a la que requieren los planes de estudio, y a desarrollar procedimientos y métodos propios de diversos campos disciplinares que difícilmente hubieran practicado en contextos educativos más tradicionales.

Aprender a hacer

El segundo desafío planteado por la UNESCO es el de «aprender a hacer».

«Aprender a conocer y aprender a hacer son, en gran medida, indisociables. Pero lo segundo está más estrechamente vinculado a la cuestión de la formación profesional: ¿cómo enseñar al alumno a poner en práctica sus conocimientos y, al mismo tiempo, ¿cómo adaptar la enseñanza al futuro mercado de trabajo, cuya evolución no es totalmente previsible?»¹³.

En general, cuando se habla de «aprender a hacer» siempre se piensa en las escuelas técnicas, en escuelas que desarrollan pasantías en empresas, etc. Y cuando

.....

13 La educación... Op. cit., p. 99.

do los padres —especialmente de la clase media— piensan en una educación que les facilite a sus hijos desempeñarse en el mundo del trabajo, a menudo piensan exclusivamente en inglés e informática.

Para sorpresa de muchos, cuando el Ministerio de Educación de Argentina desarrolló una investigación entre dirigentes de empresas, banqueros, sindicalistas y líderes en el campo de producción, preguntándoles cuáles eran las competencias que esperaban de una persona cualificada del nivel medio que se presentaba para conseguir su primer trabajo, ni el inglés ni la informática aparecieron entre los requerimientos fundamentales.

En cambio, las principales demandas giraron en torno a las capacidades de:

- **Comunicación:** el mundo del trabajo pide que nuestro personal cualificado sepa hablar, leer y escribir correctamente, que sea capaces de comunicarse eficazmente. Se pide que tenga capacidad de tratamiento de información y de interpretación para la toma de decisiones.
- **Adaptación a entornos cambiantes:** que pueda responder con iniciativa y con responsabilidad a situaciones novedosas y problemáticas.
- **Capacidad de aprendizaje y autoformación:** volvemos a la importancia del «aprender a aprender» permanentemente.
- **Gestión:** dirigir y organizar secuencias de trabajo.
- **Capacidades relacionales:** colaboración, responsabilidad y autonomía. Que sepan trabajar en equipo¹⁴.

Lo que nos dice el mundo del trabajo es que los conocimientos técnicos y los modos de gestión cambian tan rápido y son tan específicos de cada ámbito productivo, que se deben aprender de acuerdo con las condiciones de cada lugar de trabajo. En cambio, competencias básicas como la comunicación, la responsabilidad y el sentido de iniciativa no hay ni tiempo ni modo de formarlas en el mundo de la producción, si la escuela no las formó primero.

Es fácil concluir que este tipo de competencias básicas no se pueden desarrollar en el último año de Secundaria, con alguna apresurada pasantía laboral.

.....

14 Cf. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. Fuentes para la transformación curricular. Consulta a la sociedad, 1997, pp. 95-120, especialmente p. 112.

Requieren, en cambio, de un trayecto educativo que comienza desde el Nivel Inicial y de didácticas apropiadas para desarrollarlas.

En función de esto, creemos que el aprendizaje-servicio puede ser una herramienta tanto o más válida que algunas de las empleadas tradicionalmente. Cuando los alumnos desarrollan un proyecto solidario bien planificado, al mismo tiempo están aprendiendo a trabajar en equipo, a tomar iniciativa ante situaciones problemáticas y novedosas, a asumir responsabilidades y también a comunicarse eficazmente en contextos diferentes del aula.

Aprender a ser

La UNESCO postula que aprender a ser «[...] tiene por objeto el despliegue completo del hombre en toda su riqueza y en la complejidad de sus expresiones y de sus compromisos; individuo, miembro de una familia y de una colectividad, ciudadano y productor, inventor de técnicas y creador de sueños»¹⁵, y subraya que «mientras los sistemas educativos formales propenden a dar prioridad a la adquisición de conocimientos en detrimento de otras formas de aprendizaje, importa concebir la educación como un todo»¹⁶.

En este sentido, la preocupación por la educación en valores y la formación integral de los estudiantes sigue siendo central en la reflexión educativa.

El «aprender a ser» ha formado siempre parte del currículo, oculto o explícito, de la escuela. Sin embargo, mientras que tradicionalmente se han desarrollado numerosas y variadas didácticas para la enseñanza de las disciplinas científicas y las artes, solo más recientemente se ha comenzado a sistematizar la búsqueda de didácticas adecuadas para cuestiones tan complejas y delicadas como la formación personal.

El aporte del aprendizaje-servicio en este sentido ha sido ya objeto de artículos anteriores¹⁷. En esta ocasión quisiera detenerme en la estrecha vinculación que

.....

15 «Aprender a ser». Informe de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación, UNESCO-Alianza Editorial, Madrid, 1987, p. 16.

16 La educación encierra un tesoro, cit., p. 109.

17 Cf. «El servicio a la comunidad como aprendizaje escolar». Actas del 1.º Seminario Internacional «Educación y servicio comunitario». Ministerio de Cultura y Educación. República Argentina, 1998, pp. 161-163. También «La solidaridad como aprendizaje». Actas del 2.º Seminario Internacional «Educación y servicio comunitario». Ministerio de Educación. República Argentina, 2000, pp. 127-128.

puede establecerse entre el aprendizaje-servicio y dos aspectos específicos del «aprender a ser»: el desarrollo de valores y actitudes prosociales y el fortalecimiento de la capacidad de resiliencia de los estudiantes.

Educación para la prosocialidad

Es sabido que desde los años cincuenta del pasado siglo, y ante la emergencia de la juventud como sector social con identidad propia, crecieron también los estudios sobre la «protesta juvenil», la delincuencia de menores y los problemas de la convivencia escolar. Desde entonces, numerosas investigaciones pedagógicas se centraron en el análisis de las actitudes «antisociales» en los jóvenes, con el objetivo de intentar proponer diversos medios para su contención, prevención y tratamiento.

Si bien el término «conducta prosocial» fue acuñado en 1972 por L. Wispe, como antónimo de «conducta antisocial», en la década de los ochenta del citado siglo se comenzó a desarrollar un modelo pedagógico teórico de enseñanza de la prosocialidad. Investigadores en Psicología evolutiva (como Darley y Latane), en Psicología Social (especialmente Berkowitz) y Psicología de la conducta (Roche, Masnou, Staub y otros) han comenzado a apuntar, más que a prevenir actitudes «anti-sociales», a identificar y promover el desarrollo de actitudes «prosociales»¹⁸.

Una definición aceptada en general por la comunidad científica considera actitudes prosociales «aquellas acciones que tienden a beneficiar a otras personas, grupos o metas sociales sin que exista la previsión de una recompensa ulterior». En las palabras de R. Roche -Olivar, la prosocialidad se manifiesta en «aquellos comportamientos que, sin la búsqueda de recompensas externas, favorecen a otras personas, grupos o metas sociales y aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva, de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales o sociales consecuentes, salvaguardando la identidad, creatividad e iniciativa de las personas o grupos implicados».

La educación a la prosocialidad supone «tanto el desarrollo psicológico óptimo centrado en las habilidades para las relaciones interpersonales, como en dotar a estas de un significado profundo que dote a la persona de un núcleo de identi-

.....

18 Sobre la evolución del concepto de prosocialidad y un estado actual de la cuestión, véanse el siguiente artículo de Eberly y Roche. También cf. ROCHE OLIVAR, Roberto. *Psicología y Educación para la Prosocialidad*. Buenos Aires, Ciudad Nueva, pp. 16-28.

dad coherente. Para conseguir esto y traducirlo en la relacionalidad, hará falta incidir en la comunicación y diálogo de calidad»¹⁹.

Es necesario subrayar la diferencia entre el concepto de prosocialidad y la aceptación común de «altruismo». No se trata de una cuestión simplemente semántica, especialmente si la consideramos desde la perspectiva de los proyectos escolares de aprendizaje-servicio.

En efecto, la noción de «altruismo» pone de relieve la intención del «dador» de beneficiar al «receptor». El énfasis está puesto en las motivaciones y en la actitud de servir, más que en el servicio efectivamente prestado; y en la virtud de la persona altruista más que en la relación establecida con la persona «beneficiada». La prosocialidad, por el contrario, se define específicamente por la satisfacción efectiva del receptor, así como por la reciprocidad o solidaridad generada²⁰.

El altruismo puede en ocasiones generar actividades de «beneficencia» que partan de la aceptación ingenua de la disimetría de situación entre proveedores y destinatarios del servicio, lo cual implicaría asumir como «natural» la injusticia. La práctica de la solidaridad no puede excluir la búsqueda de la justicia social, ni eximirse de analizar las causas profundas de los males a los que se atiende parcialmente.

Es sabido que ciertas limosnas humillan más de lo que ayudan, y que ciertas prácticas supuestamente benéficas o compensatorias contribuyen más a la dependencia que a la promoción humana. La prosocialidad, en cambio, implica el reconocimiento y práctica de la solidaridad como valor fundado en la común condición y dignidad humana, con la consecuente exigencia de búsqueda de la justicia y la igualdad de oportunidades.

La perspectiva de la prosocialidad es clave para desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio que formen efectivamente en la solidaridad, y que no reproduzcan cierto tipo de prácticas escolares que A. Croce definió crudamente como «excursiones a la pobreza»²¹.

.....

19 ROCHE, Roberto. «Fundamentos psicológicos y pedagógicos del aprendizaje-servicio: la educación a la prosocialidad». En: *Ei servicio a la comunidad como aprendizaje escolar*, p. 145.

20 Cf. STAUB, B. *Positive Social Behavior and Morality*. London, Academy Press,

21 CROCE, A. «Elementos para un diagnóstico operativo y planeamiento de proyectos de intervención comunitaria desde la escuela». En: *La solidaridad como aprendizaje*. Actas del 2º Seminario Internacional «Educación y servicio comunitario», p. 48.

Un proyecto de aprendizaje-servicio con énfasis en la educación prosocial implica:

- Promover un acercamiento y escucha respetuosos hacia las personas, grupos o comunidad destinataria de la acción, que permita generar la empatía necesaria para identificar las demandas efectivamente sentidas.
- Enfatizar en el compartir, más que en el dar: es importante para los estudiantes reconocer objetivamente cuánto aprenden y cuánto reciben afectivamente a partir del servicio realizado, y no solo cuánto «dan».
- Reconocer que la práctica de la solidaridad implica siempre reciprocidad, establecimiento de vínculos entre quienes se reconocen como pares.

En los últimos años ha ido fortaleciéndose la convergencia entre la investigación psicológica sobre la prosocialidad y su proyección educativa, y las investigaciones y proyectos de aprendizaje-servicio, tal como se señala en un reciente artículo firmado en forma conjunta por Donald Eberly, uno de los pioneros del servicio comunitario juvenil y el aprendizaje-servicio en los Estados Unidos, y Roberto Roche, director de la Maestría en Prosocialidad de la Universidad Autónoma de Barcelona:

«Hay un alto grado de superposición entre los objetivos de la prosocialidad y el aprendizaje-servicio. Una de las principales finalidades de la prosocialidad es que los estudiantes se orienten hacia el servicio a los demás. Una de las principales finalidades del aprendizaje-servicio es que los estudiantes adquieran valores, actitudes y conductas prosociales.

El aprendizaje-servicio puede fortalecer la prosocialidad demostrando el compromiso prosocial por parte de la institución educativa. Ya sea que los valores estén o no explicitados en el currículo, la escuela enseña valores a través de sus acciones y políticas institucionales (por ejemplo, gastando mucho dinero en deportes). De esa manera, una escuela que desarrolla programas de aprendizaje-servicio transmite el mensaje de que le preocupa la comunidad y el medio ambiente.

La prosocialidad puede también ser fortalecida por la naturaleza experiencial del aprendizaje-servicio. Los estudiantes retienen un porcentaje mucho mayor de lo que aprenden de la experiencia, comparado con lo que aprenden de escuchar en clase y leer libros.

El aprendizaje-servicio puede ser fortalecido por la utilización de la matriz de los comportamientos prosociales como una referencia. Los estudiantes a menudo son entusiastas con respecto a lo que han aprendido en sus ex-

perencias de servicio, pero igualmente a menudo son incapaces de articular muy claramente lo que han aprendido. La matriz de la prosocialidad puede ayudar a recordar a los estudiantes lo que han aprendido y quizá ayudarlos a señalar las lecciones que pueden aprender de sus fracasos.

Puede haber un efecto sinérgico combinando el aprendizaje-servicio con la prosocialidad...»²².

Desarrollo de la capacidad de resiliencia

Otro factor significativo en el «aprender a ser» es el desarrollo de la capacidad de resiliencia. Como se sabe, el concepto de resiliencia proviene de la Psiquiatría y ha comenzado a introducirse en los últimos años también en la terminología educativa. Se podría definir como la capacidad de hacer frente a dificultades de la vida, superarlas y ser transformados positivamente por ellas²³.

Los primeros estudios de resiliencia comenzaron después de la Segunda Guerra Mundial, cuando Viktor Frankl²⁴ y psiquiatras de otras corrientes comenzaron a investigar por qué personas que habían pasado por situaciones traumáticas y extremas, como la reclusión en campos de concentración o la pérdida de un hijo, habían logrado superar positivamente esa experiencia límite y, en cambio, otras entraban en depresiones irreversibles o en cuadros psiquiátricos graves.

A partir de estas investigaciones, los especialistas han identificado lo que denominan «factores protectores» o «pilares» de la potencialidad de resiliencia; es decir, los factores que hacen que una persona esté mejor preparada para enfrentar las situaciones límite y las circunstancias adversas de la vida. Estos serían:

- la autoestima,
- el compromiso moral, ético o religioso,
- la capacidad de actuar con independencia e iniciativa personal,
- la creatividad,

.....

22 EBERLY, Donald - ROCHE, Roberto. Service-learning and prosociality (en prensa), p. 18.

23 AA.VV. Actualizaciones en resiliencia. Fundación Bernard Van Leer. Ediciones de la Universidad de Lanús, 2000.

24 FRANKL, Viktor E. El hombre en busca de sentido. Barcelona, Herder, 1990. También Psicoanálisis y existencialismo. México, Fondo de Cultura Económica, 1977.

- la capacidad de relacionarse positivamente con otros,
- la capacidad de introspección,
- el sentido del humor.

En la medida en que la escuela contribuye a que los niños y jóvenes desarrollen estos «factores protectores», o —en otros términos— que «aprendan a ser» resistentes, mejor preparados estarán para enfrentarse a las dificultades propias de la vida en general y de ciertos contextos socio-económicos y afectivos en particular.

Veamos qué relación podemos establecer entre los proyectos de aprendizaje-servicio y el fortalecimiento de la capacidad de resiliencia.

En primer lugar, hay que destacar el consenso académico en cuanto a la importancia del aprendizaje-servicio en el fortalecimiento de la autoestima de los niños y jóvenes²⁵.

Podemos también afirmar que el fortalecimiento de la autoestima de los estudiantes es un elemento común a la mayoría de los proyectos de aprendizaje-servicio evaluados en nuestro país. Los relatos de los chicos nos dicen que descubrieron que eran capaces de hacer cosas que antes no imaginaban, que se sienten orgullosos de ellos mismos y de su escuela por lo realizado en beneficio de su comunidad.

Frente a tantos discursos adultos que sostienen que toda generación pasada fue mejor, más comprometida y más idealista, frente a tantas profecías auto-cumplidas de fracaso, necesitamos mostrar a nuestros alumnos que ellos son capaces de hacer algo positivo por los demás. Pero para fortalecer su autoestima es necesario en primer lugar que nosotros creamos en ellos, que les demos la oportunidad de ser protagonistas, y no solo destinatarios de acciones educativas o sociales.

En este sentido creo que es ejemplar el caso del Centro Educativo Integral «Enrique Angelleli» de Bariloche, Argentina, que obtuvo el «Premio Presidencial

.....

25 HEDIN, D.-CONRAD, D. «The Impact of Experiential Education on Youth Development». En: Kendall, J. C. et al. *Combining Service and Learning. A Resource Book for Community and Public Service*. Vol. I. Ralelgh, NSIEE, 1990, pp. 124-125, También EYLER, J. - GILES, D. E. *Wbvre's the learning in Service-Learningf*, San Francisco, Jossey-Bass Publshers, 1999, pp. 34-41.

Escuelas Solidarias» 2000²⁶. Este centro educativo, que brinda capacitación laboral y les permite completar sus estudios primarios a jóvenes que han abandonado la escuela, está ubicado en un barrio marginal de Bariloche, en el que la desocupación, la droga y la violencia son problemas cotidianos.

Desde una mirada sociológica, los alumnos del centro podrían ser definidos con toda precisión como «jóvenes en riesgo» o «población vulnerable». Los directivos y docentes advertían que la actitud predominante en los estudiantes era la de una permanente demanda: de dinero, de comida, de ropa, de ayuda. En definitiva, nada que no resulte familiar a quienes hayan trabajado en una escuela urbano-marginal.

Lo original y destacable en esta experiencia parte de la opción institucional y de la convicción personal de directivos y docentes de que «nadie es demasiado pobre como para no tener algo que ofrecer a los demás». Esta fue la premisa a partir de la cual convocaron a los estudiantes a reunirse en asamblea, a votar quiénes eran los más pobres de su comunidad, y a orientar hacia ellos su trabajo escolar y su tiempo libre.

Al escuchar los conmovedores relatos de estos jóvenes que «adoptaron» a los ancianos que vivían solos, se percibe de qué manera el proyecto impactó en su percepción de sí mismos, así como en su pasaje desde un lugar de pasividad y anomia al de verdaderos líderes de su comunidad, capaces de plantearse un proyecto de futuro.

Además de su impacto en cuanto a la autoestima de los estudiantes, este proyecto, como tantos otros de los que hemos evaluado en estos años, muestra claramente el impacto del aprendizaje-servicio en el fortalecimiento de los demás pilares de la resiliencia:

- El proyecto contribuyó a fortalecer el compromiso personal de los estudiantes con una ética solidaria.
- El participar en el proyecto permitió a los estudiantes tomar parte en el planeamiento y la toma de decisiones en torno a cuestiones que afectaban a la calidad de vida de su comunidad, y a enfrentar personalmente situacio-

.....

26 Véase «La solidaridad como aprendizaje». Actas del 2.º Seminario Internacional «Educación y servicio comunitario». Ministerio de Educación. República Argentina, 2000, pp. 93-104.

nes novedosas, lo cual contribuyó a desarrollar su capacidad de actuar con independencia e iniciativa personal, y a poner en juego la creatividad de jóvenes que antes se caracterizaban por su apatía y ausencia de proyectos.

- Una de las principales fortalezas de esta experiencia radica en su impacto en el desarrollo de la capacidad de relacionarse positivamente con otros, de superar dificultades personales y grupales para la comunicación y la convivencia.
- Especialmente en algunos de los protagonistas del proyecto se advierte claramente que la experiencia fortaleció la capacidad de introspección y de reflexión sobre lo actuado y sobre las nuevas potencialidades personales desarrolladas.

Para concluir la revisión de los pilares de la resiliencia identificados más arriba, debemos reconocer que no podemos demostrar científicamente que el aprendizaje-servicio fortalezca el sentido del humor. Sin embargo, sí podemos compartir una constatación: en el contexto argentino, donde la crisis ha sembrado el desánimo y el pesimismo, las «escuelas solidarias» que hemos visitado son escuelas llenas de un entusiasmo contagioso. El peor humor suelen padecerlo quienes bajaron los brazos, quienes no intentan modificar algo de lo que critican.

Aprender a vivir juntos

Para concluir con las razones pedagógicas por las cuales impulsamos el aprendizaje-servicio, nos referiremos al cuarto desafío planteado por la UNESCO para la educación en el siglo XXI: «aprender a vivir juntos».

Somos sociedades más diversas y con mayor marginalidad de lo que fuimos, como señala Daniel Filmus. Solo un imperativo ético puede impedir la marginalidad de quienes han sido excluidos por el sistema económico, advierte Juan Carlos Tedesco²⁷. «Aprender a vivir juntos» implica, entonces, promover un fuerte compromiso personal y colectivo a favor de la integración social, y generar nuevas posibilidades y nuevas formas de educar para la participación solidaria.

.....

27 Cf. «La propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio». Actas del 3.º y 4.º Seminario internacional «Escuela y Comunidad». MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA ARGENTINA. Programa Nacional Escuela y Comunidad, 2001, pp. 52-58 y 64-69.

Como lo señala el documento de la UNESCO:

«Cuando se trabaja mancomunadamente en proyectos motivadores que permiten escapar a la rutina, disminuyen y a veces hasta desaparecen las diferencias —e incluso los conflictos— entre los individuos. Esos proyectos [...] valorizan los puntos de convergencia por encima de los aspectos que separan, y dan origen a un nuevo modo de identificación.

En consecuencia, en sus programas la educación escolar debe reservar tiempo y ocasiones suficientes para iniciar desde muy temprano a los jóvenes en proyectos cooperativos [...] mediante su participación en actividades sociales: renovación de barrios, ayuda a los más desfavorecidos, acción humanitaria, servicios de solidaridad entre las generaciones, etc.»²⁸.

De aquí surge que los proyectos solidarios y de aprendizaje-servicio constituyen herramientas fundamentales para «aprender a vivir juntos».

En la experiencia de miles de escuelas de todo el mundo, esto se evidencia con matices diversos según las condiciones sociales de los estudiantes.

A los estudiantes de sectores medios o altos, los proyectos solidarios y de aprendizaje-servicio les permiten asomarse a realidades que normalmente desconocen y les ayuda a interactuar positivamente con realidades diversas a las propias. Los mejores proyectos de aprendizaje-servicio contribuyen a revertir actitudes pasivas y consumistas, a la superación de estereotipos y prejuicios tanto sociales como étnicos, y en la preparación para asumir futuras responsabilidades profesionales con sentido social.

Para los estudiantes más pobres, el aprendizaje-servicio puede ser una vía de auto-afirmación y de superación de los prejuicios y la auto- percepción de sí que los colocan en un lugar de receptores pasivos de decisiones ajenas.

Cuando estos estudiantes experimentan que sí pueden hacer algo por la comunidad que los rodea, que algo cambia a su alrededor gracias a sus actividades, cuando los ayudamos a que aprendan cuáles son los canales a través de los cuales pueden pedir, solicitar, articular esfuerzos, estamos contribuyendo a que también los jóvenes con menos recursos económicos adquieran una cultura

.....

28 La educación encierra un tesoro, cit., pp. 105-106.

ciudadana participativa y, al menos en el caso de los países latinoamericanos, estamos comenzando a enfrentar la tradicional y perniciosa cultura política del clientelismo.

Independientemente del contexto social del que provengan, el aprendizaje-servicio permite que los estudiantes desarrollen actitudes de compromiso ciudadano y solidario, así como que conozcan herramientas concretas de intervención en la realidad, y formas eficaces de ejercer sus derechos y responsabilidades cívicas.

De hecho, el «aprender a vivir juntos» implica también renovadas exigencias para la formación de los futuros ciudadanos. Sería muy difícil encontrar un docente de Educación Física que pretendiera enseñar a jugar al fútbol o al balón bolea con los estudiantes prolijamente sentados en el aula, estudiando en detalle y exclusivamente los reglamentos de esos deportes. Sin embargo, no todos los docentes de Formación Ética y Ciudadana ofrecen a sus estudiantes la oportunidad de «salir a la cancha» de la democracia, para poner en práctica los principios, valores y conocimientos adquiridos en clase.

Todos sabemos que las innovaciones educativas requieren de un tiempo para instalarse en el sistema. Así como hoy ya no concebimos una buena escuela sin un patio y un laboratorio, tal vez no tarde tanto en llegar el momento en que la mayoría de las escuelas tengan establecido en qué espacios comunitarios sus alumnos pueden desarrollar su práctica de formación para la ciudadanía y la conciencia solidaria.

2. PROPUESTAS PARA EL DESARROLLO ESCOLAR DE PROYECTOS DE APRENDIZAJE-SERVICIO

2.1. El aprendizaje-servicio y la tarea en el aula

¿Cómo integrar el proyecto de servicio —en general desarrollado en tiempos extraescolares— con la tarea del aula?

Las posibilidades son múltiples. Por citar las más básicas, en el aula se pueden realizar actividades de:

- *preparación y acción indirecta*: actividades de concienciación previa o apoyatura indirecta al proyecto, aprendizaje de contenidos que fortalezcan la capacidad de intervención comunitaria de los estudiantes (lectura de obras literarias vinculadas a la temática a abordar, conocimiento de la historia y geografía de la comunidad que será visitada, ampliación de contenidos vinculados a la conservación del ambiente, conceptos teóricos que den sustento a la acción social, etc.);
- *acción directa*: actividades específicas de un área o disciplina que formen parte directa del proyecto (debate y redacción de propuestas, planificación del proyecto, diseño y realización de materiales, investigaciones escolares relacionadas con el tema, etc.);
- *articulación de los aprendizajes*: recuperar los conocimientos y competencias adquiridos por los estudiantes durante el proyecto en el contexto del trabajo del aula, en función de los contenidos específicos del área o disciplina (exposición de los alumnos sobre las características geográficas y humanas de la comunidad atendida, sobre las características químicas o

biológicas del área contaminada sobre la que se trabaja, aplicación de las competencias tecnológicas adquiridas a temas nuevos, etc.);

- *reflexión*: actividades de reflexión en torno al servicio realizado;
- *evaluación*: autoevaluación (redacción de «diarios de servicio», relatos sobre actividades o dificultades encontradas, debates, etc.) o evaluación del proyecto y/o de los contenidos disciplinares aprendidos-a través de él.

Cualquiera que sea el tipo de actividades que se desarrollen, el primer paso necesario es la identificación de los contenidos pedagógicos involucrados en un proyecto de servicio.

Ya sea que el proyecto de servicio llegue definido a los docentes, o que estos participen en el proceso de programación, es necesario identificar lo más claramente posible todas las oportunidades de aprendizaje que puede ofrecer la actividad de servicio, y no solo las más evidentes.

Será claro desde el primer momento que un proyecto de limpieza de una zona contaminada involucra contenidos de Ciencias Naturales. Sin embargo, es necesario profundizar un poco más para establecer los posibles contenidos de Formación Ética y Ciudadana (por ejemplo en relación con las autoridades comunales que debieran intervenir en el tema), de Lengua (redacción del proyecto, de cartas de lectores, volantes y materiales para la concienciación de los vecinos), Informática (tabulación de datos, diseño de material comunicacional) u otras áreas o disciplinas.

Una vez identificados los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales involucrados en la actividad de servicio, es posible establecer también las áreas, asignaturas o espacios curriculares vinculados al proyecto.

2.2. El aprendizaje-servicio en los primeros años de escolaridad

En las escuelas que incorporan explícitamente el servicio a la comunidad como parte de su proyecto educativo institucional es posible definir una secuencia de actividades, adecuadas a cada nivel y ciclo, que se articule en un único proyecto global asumido como comunidad educativa.

Así como es un lugar común la necesidad del «aprestamiento» para la lecto-escritura en el Nivel Inicial y aun antes, creemos que la solidaridad y la parti-

cipación ciudadana se optimiza cuando se genera un trayecto formativo que incluye desde temprana edad la iniciación en actividades de servicio solidario.

Hay quienes podrían pensar que los niños de cinco años son «demasiado pequeños» para prestar un servicio a la comunidad. Sin embargo, la experiencia muestra que no es así. Veamos algunos ejemplos.

Como en tantas otras ciudades patagónicas, los niños del Jardín N.º 10 «Chowen» de Ushuaia, Tierra del Fuego, Argentina, provienen en general de familias llegadas de otras provincias, y en las que suele pesar el desarraigo. El proyecto desarrollado desde el Jardín en 1998 se propuso generar en los niños y sus familias un mejor acercamiento al hábitat natural de la zona, y también mayores vínculos con la comunidad fueguina. Para ello utilizaron varios recursos habituales en este nivel.

Se planificaron varios «paseos», que apuntaban a que los niños conocieran algunos de los hermosos paisajes de la zona (como las islas de los Lobos y de los Pájaros), pero también a que identificaran las diferentes especies de la flora y la fauna autóctona, y a que valoraran la importancia de esos recursos naturales y su conservación. También recorrieron sitios destacados de la ciudad de Ushuaia.

De vuelta a la salita, los chicos dibujaron, hicieron maquetas y dramatizaron leyendas —actividades todas ellas habituales en cualquier salita—, pero en este caso referidas a la flora y la fauna de la provincia. También inventaron adivinanzas sobre animales típicos de la zona, armaron una obra de títeres donde pedían que se respetaran los ecosistemas, y clasificaron las plantas del lugar.

La conocida práctica de la «carpeta viajera» (que recorre las casas de los niños, y en la que cada familia vuelca imágenes o textos, de acuerdo a una consigna dada por la docente) se convirtió en una «Enciclopedia Viajera» en la que los padres reunían información y anécdotas sobre los temas trabajados por los chicos, y le agregaban materiales obtenidos por ellos.

El trabajo de concienciación iniciado con los niños involucró también a las familias, y se proyectó hacia el conjunto de la comunidad: las familias participaron de la jornada «Limpiemos el barrio», y contribuyeron a poner en marcha otros proyectos, como la celebración del aniversario de la ciudad y del día de la tradición. Una emisora de radio invitó a los chicos a participar de una audición, en la que instaron a la comunidad a cuidar la flora y la fauna del lugar. El éxito

de la iniciativa movió a la escuela a buscar para el año siguiente apoyo de otras organizaciones comunitarias para fortalecer el proyecto²⁹.

En el nivel inicial un buen proyecto de aprendizaje-servicio tenderá a:

- Fragmentar el proyecto en pequeños pasos y tareas.
- Ofrecer distintas opciones basadas en los intereses, habilidades, y capacidad de atención de los niños.
- Privilegiar la proyección comunitaria de actividades desarrolladas en la sala.
- Mostrar resultados inmediatos y tangibles, aunque sean pequeños.

De acuerdo a la experiencia internacional, pueden mencionarse entre los proyectos desarrollados más frecuentemente en el nivel inicial:

- Pintura de murales para embellecer espacios públicos.
- Recolección y clasificación de alimentos no perecederos.
- Cultivo y plantación de árboles en la vía pública.
- Campañas de limpieza y cuidado del medio ambiente.
- Diseño de recetarios y práctica de preparación de alimentos nutritivos (soja, papillas con alto nivel nutritivo, otras).

Así como en el Nivel Inicial, también en los primeros años de ECB es posible generar proyectos de proyección comunitaria a partir de actividades comunes. A menudo basta algo de creatividad y muchas ganas de hacer algo por los demás para generar proyectos que con bajo costo tienen impacto en la comunidad.

Por ejemplo, una actividad «clásica» para los primeros años de EGB es, en el área de Lengua, la redacción de cartas. En muchas escuelas, la consigna es «Escribo una cartita a mi mamá» o «Escribo a un pariente lejano». En cambio, en la Escuela «Domingo Faustino Sarmiento» de la localidad de Achiras (Río Cuarto), Córdoba, Argentina, la docente de primer grado preparó esa actividad

.....

29 Proyecto incluido en la recopilación de experiencias innovadoras realizada por la Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, en el programa «Nueva Escuela», 1999.

con una charla con sus alumnos. El tema era: «Mi placita de ensueños». Es necesario decir que el espacio verde de la pequeña localidad era una gran extensión de césped, con un monumento a las víctimas de un accidente aéreo de los años treinta del siglo xx en el centro, y poco más. Por eso, los niños de primer grado, ante la pregunta de la docente, comenzaron a soñar con toboganes, flores y calesitas. Concluida la charla, la actividad consistió en: «Escribo una cartita sobre mi placita de ensueño... al señor Intendente».

Las cartitas partieron hacia el municipio y fueron el puntapié inicial para una actividad que llevó a los niños hasta la radio local, que concluyó con toda la comunidad participando en la plantación de canteros y otros trabajos de mejora en la plaza el día de la Primavera.

Es obvio que este tipo de actividad de escritura —como el redactar cartas para el Correo de los Lectores de un diario local o nacional— no solo cumple con los objetivos del área de Lengua, sino que pone en juego también a la Formación Ética y Ciudadana, y puede ser el eje de una actividad integradora de otras áreas.

En el caso del proyecto «Mi placita de ensueños», las cartas al intendente constituyeron solo una parte de un proyecto integrador de contenidos de Ciencias Sociales (espacios geográficos inmediatos, orientación, distancia y localización, representación gráfica de espacios reales e imaginarios, necesidades de los seres humanos, modos de vida. Reglas y normas básicas que organizan las relaciones entre las personas, instituciones del medio, funciones, medios de comunicación), de Ciencias Naturales (recursos naturales, actividades humanas sobre el medio ambiente, el paisaje y otros), de Educación Física (juegos motores, caminatas) y Música (canciones, cantos individuales y grupales), generando la siguiente red de contenidos:



En EGB (6 a 11 años) los proyectos de aprendizaje-servicio tenderán a:

- Ofrecer actividades grupales variadas, con proyectos para desarrollar en una sola vez o en plazos cortos.
- Privilegiar necesidades locales y visibles.
- Apuntar a resultados inmediatos y tangibles.
- Vincular claramente el servicio con lo aprendido en el aula.

De acuerdo a la experiencia internacional, pueden mencionarse entre los proyectos desarrollados más frecuentemente en este nivel:

- Investigaciones escolares de proyección comunitaria.
- Redacción y envío de cartas de lectores a los medios de comunicación o a las autoridades.
- Campañas de Educación Vial.
- Campañas de concienciación sobre problemáticas comunitarias.
- Reciclado de basura.
- Huertas comunitarias.

2.3. El aprendizaje-servicio en la preadolescencia y adolescencia

A nivel mundial, el mayor porcentaje de proyectos escolares de aprendizaje-servicio se da en la escuela media. En Estados Unidos, según una estadística reciente, el 46 por ciento de las escuelas medias realiza aprendizaje-servicio, frente al 32 por ciento de las escuelas primarias. En Argentina, el total de escuelas que presentaron sus experiencias al Premio Presidencial de Escuelas Solidarias fue equivalente al 12 por ciento del total de las instituciones educativas: de ellas, el 47 por ciento provenían de la educación media, frente a un 39 por ciento de escuelas de ECB 1-2 (6-11 años).

En función de las problemáticas propias de esta etapa, el aprendizaje-servicio resulta una herramienta especialmente indicada en cuanto a la orientación vocacional, la preparación para la inserción en el mundo del trabajo y la formación para la participación ciudadana.

Entre las ventajas de la aplicación del aprendizaje-servicio como parte de un proyecto de orientación vocacional como los que pueden realizarse desde los espacios de tutoría, habría que señalar que estos permiten:

- Estimular la autoestima de los púberes y adolescentes a través de actividades que responden a la búsqueda de sentidos, y que les permiten experimentar lo que son capaces de hacer para modificar la realidad que les rodea.
- Promover una integración grupal abierta a las necesidades ajenas, y no endogámica.
- Integrar en un solo proyecto la aplicación de contenidos de diversas disciplinas, la formación personal en valores y la orientación vocacional y al mundo del trabajo.
- Optimizar los aprendizajes y encarar dificultades de aprendizaje a través de proyectos interdisciplinarios en el mundo real.
- Establecer relaciones grupales y entre el grupo y el tutor en un contexto diferente del aula.

En cuanto a la formación para el mundo del trabajo y la formación ciudadana, ya hemos señalado más arriba el impacto que puede tener en estos campos el aprendizaje-servicio.

Señalemos que un proyecto de aprendizaje-servicio adecuado a la escuela media debiera:

- Alentar el compromiso extendido en el tiempo con un proyecto o lugar.
- Conectar actividades y resultados tangibles con necesidades de cambio a largo plazo.
- Involucrar directamente a los estudiantes en el planeamiento y evaluación.
- Ofrecer posibilidades de trabajo compartido entre adultos y jóvenes.

En función de la experiencia internacional, pueden mencionarse entre los proyectos desarrollados más frecuentemente en este nivel, los vinculados a las temáticas de:

- Calidad educativa: apoyo escolar e informático, promoción de la lectura, tutorías entre pares.

- Ambiente y salud: calidad del agua, reciclado de basura, prevención sanitaria, etc.
- Atención a poblaciones especialmente necesitadas de atención: ancianos, madres solteras, niños en situación de riesgo social, poblaciones aisladas o con necesidades básicas insatisfechas, etc.
- Microempresas y proyectos tecnológicos solidarios: huertas comunitarias, producción cooperativa, transferencia de tecnologías para la mejora de la calidad de vida, etc.
- Animación sociocultural, comunicación y preservación del patrimonio histórico: organización de eventos culturales, proyectos de recuperación o preservación de culturas indígenas, etc.

2.4. Aprendizaje-servicio y contenidos curriculares en la escuela media

A diferencia de la educación básica, en la que resulta más natural trabajar en forma integrada contenidos de aprendizaje provenientes de diversos campos disciplinares, en la escuela media suele ser necesario desarrollar estrategias institucionales específicas para promover la articulación entre docentes de asignaturas diversas para generar proyectos naturalmente interdisciplinarios como los de aprendizaje-servicio.

A continuación, mencionaremos algunos ejemplos de articulación entre contenidos curriculares específicos y proyectos de aprendizaje-servicio, para mostrar que es posible articular una o varias asignaturas escolares, para generar proyectos de calidad, recurriendo a diversas estrategias:

- a) Articulaciones curriculares con una o pocas asignaturas.
- b) Redes curriculares en torno a un tema.
- c) Articulaciones curriculares múltiples.

a) Articulaciones curriculares con una o pocas asignaturas

Veamos un caso: la Escuela de Educación Media N.º 3 del Distrito Escolar 19, de la Ciudad de Buenos Aires, que se encuentra situada en el barrio de Flores Sur, una de las zonas más necesitadas de la ciudad. Pese a que en la zona se

encuentran los predios de numerosos clubes deportivos privados, los niños y jóvenes del barrio prácticamente carecen de espacios deportivos gratuitos u otras alternativas positivas para su tiempo libre. Habiendo detectado el problema, la escuela viene desarrollando desde hace cuatro años un «Ateneo Escolar Comunitario», en el playón deportivo de la escuela a la comunidad.

Los docentes de Educación Física les propusieron a los estudiantes de los tres últimos años de la escuela media (15-18 años) capacitarse como «Líderes deportivos barriales». Todos los sábados, en el gimnasio y playón de la escuela, los estudiantes con apoyo de sus docentes ofrecen un espacio abierto para todos los niños y adolescentes del barrio, coordinando torneos deportivos y juegos adecuados a diferentes edades y capacidades.

En este caso, el proyecto de aprendizaje-servicio está vinculado a un único espacio curricular, Educación Física. Los docentes reorganizaron los contenidos de la asignatura en función del proyecto y evaluaron a los estudiantes por su desempeño en el Ateneo Escolar Comunitario.



El caso de la Escuela Técnica N.º 647 «Dr. Pedro L. Funes», de Santa Fe, Argentina, es solo algo más complejo curricularmente.

Los estudiantes de la Escuela Técnica reparan y fabrican repuestos para las máquinas Braille de la vecina escuela especial para discapacitados visuales «Manzziti». También están produciendo ábacos horizontales de madera para los niños discapacitados. El proyecto se inició en 1999, cuando la escuela de ciegos no lograba encontrar quien reparara su fotocopiadora Braille, por falta de técnicos especializados en la localidad. Los estudiantes de la escuela técnica asumieron como trabajo práctico de inglés técnico traducir el manual de la fotocopiadora y, con el texto traducido en las horas de taller, realizaron el diagnóstico de la avería, identificaron una pieza deteriorada, y luego la fabricaron e instalaron exitosamente. Desde entonces, cada año los estudiantes de ambas instituciones realizan talleres conjuntos en los que se identifican las necesidades de material didáctico de la escuela de ciegos a las que atienden los de la escuela técnica con el asesoramiento de los estudiantes no videntes. El proyecto aumentó la integración y potenció el desarrollo de actitudes-solidarias en los alumnos de ambas instituciones. En tér-

minos curriculares, el proyecto de aprendizaje-servicio se estructuró en torno a dos departamentos, el de Lenguas Extranjeras y el de Formación Técnica:



b) Redes curriculares en torno a un tema

En muchos casos, los proyectos de aprendizaje-servicio generar verdaderas redes de articulación interdisciplinaria en torno a la problemática considerada.

Veamos el caso del Instituto Agrotécnico «San José Obrero» de la localidad de San Justo, en la provincia argentina de Entre Ríos. Fundada por una colonia de inmigrantes europeos a principios de siglo, en tierras donadas por el entonces Presidente Urquiza, la ciudad carece de museos o archivos históricos. A partir de un trabajo estadístico sobre los orígenes de sus familias realizado en la clase de Matemáticas, los alumnos del Instituto tomaron conciencia de la carencia de espacios de recuperación de la memoria histórica en la localidad. Comenzaron un trabajo interdisciplinario de investigación y reunión de vestigios de pasado de la comunidad, con los que fundaron en el año 2000 el «Museo de la Colonia». Por su aporte a la recuperación de la cultura local, la Secretaría de Turismo Provincial incorporó en el año 2000 el Museo escolar al «corredor turístico» establecido en torno al cercano «Palacio San José», la antigua mansión de Urquiza.

En el proyecto intervinieron contenidos de las siguientes asignaturas:



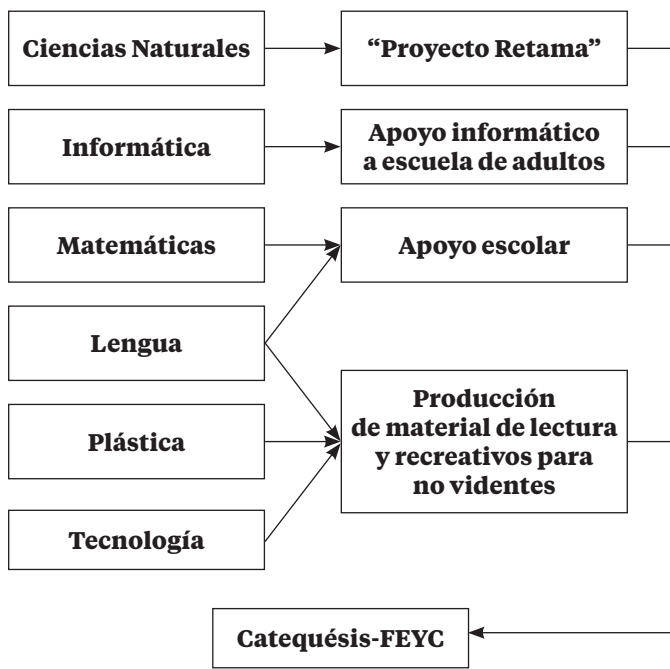
c) Articulaciones curriculares múltiples

Finalmente, veamos el caso de las instituciones que desarrollan simultáneamente varios proyectos de aprendizaje-servicio, vinculados en cada caso a una o más asignaturas.

En el ya citado caso del Liceo Remehue, en Chile, además del proyecto mencionado de construcción de viviendas para comunidades rurales, la escuela desarrolla un proyecto de investigación y prevención de la enfermedad del Hanta Virus que afecta a la región. Cada proyecto ha desarrollado su propia red curricular, en el primer caso apoyándose sobre las asignaturas técnicas de los últimos años, y en el segundo caso, en los contenidos de Ciencias Naturales de los dos primeros años de la escuela media.

Veamos un último caso: en el Instituto «Don Bosco» de San Carlos de Bariloche más de 1.000 niños y adolescentes —desde el Jardín de Infancia hasta el último año de la escuela media— participan en tareas comunitarias articuladas con los contenidos académicos. Algunos de sus proyectos son: apoyo escolar en un barrio periférico, grabación de cuentos y desarrollo de material didáctico y recreativo para niños ciegos, dar apoyo para la capacitación en informática de estudiantes de una Escuela para adultos, quienes acuden gratuitamente al gabinete de informática que les facilita el Instituto Don Bosco. Además, los alumnos de la escuela media llevan a cabo el original «Proyecto retama», desarrollado en conjunto con una organización ecologista local, para investigar y controlar la difusión de esa especie invasora en la zona de Puerto Blest.

A partir del Proyecto Educativo de la Institución, y como se puede advertir en la red curricular, Formación Ética y Ciudadana y Catequesis ofrecen ejes transversales a todos los proyectos.



3. ETAPAS PARA EL DISEÑO Y EVALUACIÓN DE LOS PROYECTOS DE APRENDIZAJE-SERVICIO Y ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

La heterogeneidad de temáticas y modalidades que pueden abarcar los proyectos de aprendizaje-servicio es amplísima, y aunque resulta difícil ofrecer herramientas que puedan servir por igual para todos los proyectos, los instrumentos que se ofrecen a continuación han sido organizados en función de las etapas más básicas del desarrollo de los proyectos de aprendizaje-servicio:

1. Diagnóstico de la realidad.
2. Diseño del proyecto.
3. Ejecución, con especial atención a las actividades de reflexión.
4. Evaluación.
5. Celebración de lo realizado.

A continuación, presentamos brevemente cada etapa, e incluimos un modelo de actividad posible. Más ejemplos de actividades pueden encontrarse en Herramientas para el desarrollo de proyectos educativos solidarios, una publicación del Ministerio de Educación argentino disponible en www.eyc.me.gov.ar³⁰.

Diagnóstico de la realidad

Una vez tomada la decisión de desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio, el paso siguiente es identificar con precisión el problema que se abordará. Para

.....

30 Todas las actividades presentadas a continuación han sido tomadas de: MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. Programa Nacional Escuela y Comunidad- Módulos de capacitación docente. 4: Herramientas para el desarrollo de proyectos educativos solidarios, República Argentina, 2001.

ello es necesario tener en cuenta cuál es la respuesta que puede dar la institución educativa: desde su identidad, su función, sus posibilidades y recursos, y su vinculación con otras instituciones. Para esto es conveniente desarrollar un diagnóstico adecuado.

Entendemos por diagnóstico una mirada analítica sobre una realidad determinada, que permite percibir lo que sucede en un espacio social definido y analizar posibles vías de acción. Es importante distinguir entre el diagnóstico general que puede haber colaborado en la identificación del problema a abordar y el diagnóstico específico de esta problemática, imprescindible para formular un proyecto realista y sustentable de aprendizaje-servicio.

A través del diagnóstico se podrán identificar:

- necesidades reales y sentidas por la comunidad que puedan ser atendidas desde la escuela,
- recursos humanos y materiales que permitan desarrollar un proyecto,
- oportunidades para el desarrollo de aprendizajes significativos.

El diagnóstico podrá:

- Definir el problema que será atendido por el proyecto de aprendizaje-servicio, teniendo en cuenta que debe ser abordado desde un proyecto pedagógico en el que los alumnos adquieran aprendizajes integrados curricularmente.
- Investigar la problemática seleccionada.
- Identificar las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales que pueden participar y colaborar en el proyecto, y determinar el vínculo que se establecerá con ellas.
- Estudiar los antecedentes del proyecto, si existen otras instituciones que estén llevando o que hayan llevado a cabo proyectos sobre la misma temática o experiencias análogas que sirvan de referencia.
- Analizar posibles vías de acción para brindar respuestas a la problemática.
- El diagnóstico de la institución responsable del proyecto, que nos permite analizar si la escuela cuenta con los recursos humanos y materiales necesarios para poder, desde un proyecto pedagógico, atender la problemática detectada.

ACTIVIDAD 1

(Para los alumnos)

«DE CASA A LA ESCUELA»

OBJETIVOS

Objetivos de aprendizaje

Que los alumnos:

- Formulen preguntas acerca del mundo que les rodea.
- Utilicen lenguaje oral y escrito para expresar ideas y describir situaciones, registrando información a partir de lo observado.

Objetivos de servicio

Que los alumnos:

- Observen y describan los aspectos de la realidad social cercana.
- Reconozcan problemáticas sociales factibles de atender.

Conexiones curriculares sugeridas

Lengua, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación Artística, Tecnología, Formación Ética y Ciudadana.

Esta actividad, propuesta para desarrollar con alumnos pequeños, se desarrolla en dos etapas. El docente propone registrar datos de la realidad cotidiana de los niños para, en un segundo momento, distinguir soluciones y responsables. A partir de ella se pueden descubrir las tareas que la escuela puede realizar y motivar a los alumnos.

Dibuja el recorrido que haces desde tu casa para ir a la escuela todos los días.

A lo largo de una semana, observa y escribe situaciones, realidades o hechos que te hablen de un problema específico.

Días de la semana	Realidades, hechos, situaciones
LUNES	«Suciedad, basura tirada en la calle, plaza sucia. Ayer por la noche llovió y se inundaron las calles»
MARTES	«Mucho tráfico, la gente conduce mal y no respeta las señales de tránsito»
MIÉRCOLES	«Veo muchos chicos solos en la calle y en la estación de tren. Algunos piden limosna y otros venden cosas»
JUEVES	
VIERNES	

Diseño del proyecto

Después de haber hecho el diagnóstico y seleccionado la problemática, se debe diseñar el proyecto. El diseño es un plan enfocado a guiar la ejecución del proyecto³¹. Constituye el proceso por el cual se efectúa un análisis de tareas, se formulan objetivos concretos, se preparan instrumentos de evaluación adecuados a los objetivos, se determinan secuencias efectivas de acción y se seleccionan medios, de manera que cada una de las etapas definidas constituya la fuente a partir de la cual se toman decisiones en las etapas siguientes³².

En un proyecto de aprendizaje-servicio el diseño implica:

1. Pensar con detenimiento los objetivos referentes al aprendizaje y al servicio.
2. Fundamentar las ventajas de implementar el proyecto.
3. Definir con claridad los destinatarios del mismo.
4. Asignar responsabilidades a todos los participantes.

.....

31 Cf. Diccionario de Ciencias de la Educación, México, Aula Santillana, 1995.

32 Cf. UNESCO, «Glosario de términos en español. Módulo 3: Terminología de la administración de la educación», París, 1983.

5. Determinar las actividades.
6. Definir en qué tiempos se va a realizar el proyecto.
7. Analizar la viabilidad del proyecto.

Como ya hemos señalado, es fundamental que —de acuerdo a su edad y formación— los estudiantes participen del proceso de diseño del proyecto. Esto contribuirá a una mayor motivación y compromiso, y permitirá desarrollar un valioso aprendizaje en cuanto al planteamiento de actividades.

ACTIVIDAD 2

(Para los docentes)

LAS VINCULACIONES CURRICULARES

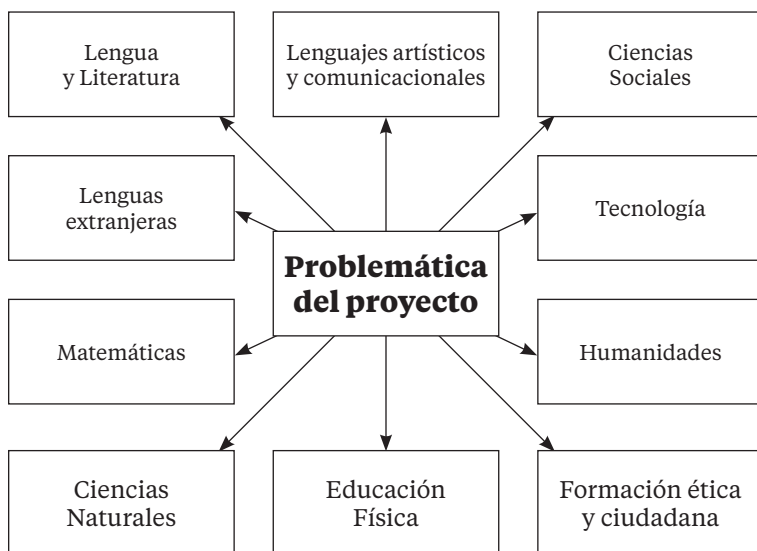
Desde mi materia, de acuerdo con mi planificación, ¿qué contenidos pueden vincularse con las actividades diseñadas en el «Plan de actividades» del proyecto? (Considerar todas las dimensiones: conceptuales, procedimentales, actitudinales).

PROBLEMÁTICA DEL PROYECTO	
CONTENIDOS	ACTIVIDADES

¿Qué actividades concretas puedo hacer en mis horas de clase para apoyar el proyecto?

¿Qué otros contenidos de las disciplinas que enseño puedo incorporar al proyecto?

Red Curricular Nivel Medio



Ejecución del proyecto

Cada proyecto involucra una gran diversidad de actividades. A continuación ofrecemos una actividad general, referida al registro de las actividades desarrolladas por parte de los estudiantes, y nos detendremos en tres aspectos fundamentales de la ejecución de un proyecto de aprendizaje-servicio: la necesaria reflexión por parte de los estudiantes sobre las prácticas desarrolladas, la evaluación y también la merecida celebración de lo realizado.

ACTIVIDAD 3

(Para los alumnos)

LA CARPETA DE SEGUIMIENTO DEL PROYECTO

1. CARÁTULA en la que figuren los datos más importantes del proyecto.
2. DATOS DE LA ESCUELA (nombre completo de la institución, dirección, código postal, localidad, departamento, provincia, teléfono, fax, correo electrónico).
3. DATOS DE LA EXPERIENCIA:
 - Título de la experiencia.
 - Mes y año de inicio.
 - Mes y año previsto para la finalización.
 - Problemática comunitaria a la que se busca atender.
 - Fundamentación del proyecto (¿Por qué se dio prioridad a esa problemática? Beneficios de la metodología de aprendizaje-servicio para la escuela).
 - Objetivos (referentes al aprendizaje y al servicio).
 - Diagnóstico (aclarar miembros de la comunidad educativa, del barrio, de instituciones y organizaciones que participaron).
 - Destinatarios.
 - Vinculaciones con contenidos curriculares (aclarar áreas y contenidos involucrados).
 - Responsables y actividades que realizan directivos, docentes, padres, alumnos (aclarar si es voluntaria u obligatoria), miembros de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales.
 - Plan de actividades.
 - Evaluación.

- Tiempo (escolares, extraescolares, extraescolares con apoyo de horas de clase).
- Viabilidad y financiamiento (aclarar las fuentes de recursos para el desarrollo del proyecto).
- Cronograma.

Reflexión

«La reflexión sistemática es el factor que transforma una experiencia interesante y comprometida en algo que afecta decisivamente el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes»³³.

La reflexión puede darse en el contexto de:

- la preparación al proyecto: actividades de aprendizaje previas al desarrollo del servicio;
- el procesamiento de la experiencia: asistencia para comprender, expresar reflexiones y sentimientos, resolver situaciones problemáticas;
- la reflexión final y la evaluación: extraer conclusiones, evaluar la experiencia.

ACTIVIDAD 4

CUESTIONARIO para la REFLEXIÓN

Se seleccionarán las preguntas más adecuadas para el proyecto.

¿Qué? ¿Quiénes? ¿A quiénes? ¿Dónde?

- ¿Qué actividad realizasteis? ¿Tabajasteis cooperativamente?
- Describe:
 - las personas,
 - el lugar donde estuviste.
- Escribe cinco cosas que se te grabaron en la mente hoy.
- Escribe cinco cosas que se te grabaron en el corazón hoy.

.....

33 Cf. NATIONAL HELPERS NETWORK. Reflexión. The key to Service Learning. 2.^a ed., New York, 1998.

- ¿Qué fue lo más positivo de la experiencia?
- ¿Qué se puede mejorar?

¿Por qué?

- ¿Por qué crees que «x» pasó?
- ¿Cuáles son las razones por las cuales «x» pasó?
- Explica por qué se dieron los hechos como se dieron.
- Si en vez de hacer «x» hubiéramos hecho «y», ¿qué hubiera pasado?
- ¿Por qué crees que hicimos «x» en vez de «a», «b» o «c»?
- ¿Por qué estuvimos con «x» personas?
- ¿Por qué estuvimos en «x» lugar?
- ¿Qué recibiste a través del lenguaje corporal de las personas?
- ¿Cómo es un «día típico» de una de las personas con las que estuviste?
- ¿Por qué piensas que se logró el clima que se logró?

¿Cómo te sentiste?

Con respecto a la actividad:

- ¿Cómo te sentiste cuando llegamos? ¿Por qué?
- ¿Cómo te sentiste durante la actividad? ¿Por qué?
- ¿Cómo te sentiste cuando nos fuimos? ¿Por qué?

Con respecto a tus compañeros:

- ¿Qué aprendiste acerca de ellos?
- ¿Qué aprendiste de ellos?
- ¿En qué cosas sientes que eres parecido a ellos? ¿En qué cosas sentís que sois diferentes?
- ¿En qué aspectos crees que estas diferencias fortalecen o debilitan al grupo?
- ¿Cuáles fueron los roles que cada uno asumió?
- ¿Qué te gustaría decirles?

Con respecto a los destinatarios del proyecto:

- ¿Qué pensabas sobre ellos antes de conocerlos? ¿Y después?
- ¿Qué aprendiste sobre ellos?
- ¿En qué cosas sientes que eres parecido? ¿En qué cosas te sientes diferente?
- ¿Cuáles consideras que son sus necesidades?

Con respecto a ti mismo:

- ¿Qué aprendiste acerca de ti mismo (virtudes, defectos, preferencias, intereses, etc.)?
- ¿Hiciste algo que hace que estés orgulloso de ti mismo? ¿Qué? ¿Qué cosas te gustaría cambiar de tu tarea?

Con respecto a los aprendizajes:

- ¿Qué aprendizajes crees que fueron los que más te sirvieron?
- ¿En cuáles necesitarías profundizar más?

¿Y ahora qué?

- ¿Con qué problemas te has enfrentado hoy?
 - ¿Qué pudo hacer el grupo para resolverlos?
 - ¿Qué pudiste hacer tú? ¿Por qué?
- ¿Te gustaría profundizar en algún tema específico de acuerdo a lo que viste hoy?
- ¿Puedes aplicar lo que aprendiste hoy a otras situaciones de tu vida? ¿Cómo?

Evaluación

Considerando la doble intencionalidad de los proyectos de aprendizaje-servicio, también la evaluación —la continua tanto como la final— deberá abarcar una doble perspectiva:

Evaluación de la calidad del servicio:

- Cumplimiento de los objetivos acordados.
- Impacto en la calidad de vida y satisfacción de los destinatarios.

De la calidad del aprendizaje:

- De los contenidos disciplinares aprendidos.
- De las habilidades y competencias desarrolladas.
- De las actitudes puestas de manifiesto durante el desarrollo del proyecto.

ACTIVIDAD 5

AUTOEVALUACIÓN PARA LOS ALUMNOS

Nombre:
Año:
Fecha:

Señala el número que consideres que representa mejor tu opinión, de acuerdo con la siguiente clave:

1. Completamente de acuerdo
2. De acuerdo
3. No sé
4. En desacuerdo
5. Completamente en desacuerdo

Durante el desarrollo del proyecto de aprendizaje-servicio...					
	1	2	3	4	5
Me sentí responsable de mi trabajo.					
No pude dedicarle el tiempo que hubiese querido.					
Tuve una excelente asistencia.					
Llegué puntualmente a las actividades de servicio.					
Participé activamente.					

Estuve muy motivado para realizar las acciones.					
La relación entre los compañeros fue muy buena.					
Fortalecimos lazos con la comunidad.					
Me autoevalué con justicia.					
Puse el cien por cien de mi esfuerzo para cumplir con los objetivos propuestos.					
Estudí para aprender los contenidos involucrados.					
Estoy satisfecho con el aprendizaje adquirido.					
Mostré actitudes de integración hacia mis compañeros.					
Tuve una buena actitud de servicio.					
Estoy satisfecho con las acciones realizadas.					
Me siento sin esperanzas de conseguir el objetivo que nos hemos propuesto.					

Celebración

En un proyecto de aprendizaje-servicio, la fiesta es el momento en el cual se celebra la finalización de alguna de las etapas del proyecto o algún logro alcanzado. La fiesta tiene un contenido que la hace significativa.

¿Por qué festejar? Porque contribuye a fortalecer la relación entre los que participaron en el proyecto y los destinatarios; ayuda a que los que participaron en el proyecto ratifiquen su pertenencia al grupo y los anima a seguir adelante; valora socialmente la aportación de los jóvenes; fortalece su autoestima y su conciencia sobre el impacto de sus acciones en la comunidad y crea un espacio en el que todos, directivos, docentes, alumnos y destinatarios del servicio, se reúnen con un mismo objetivo.

ACTIVIDAD 6

LA FIESTA DE LA SOLIDARIDAD

OBJETIVOS

Objetivos del aprendizaje

Que los alumnos:

- Diseñen y redacten una invitación para todos los miembros de la comunidad, ofreciéndoles espacios de participación en el evento.
- Reflexionen sobre la solidaridad y lo expresen a través de diversas producciones de texto, tales como poesías, narraciones, informes.
- Organicen una muestra y exposición artística que exprese la vinculación entre el aprendizaje y el servicio.
- Elaboren el presupuesto destinado a las acciones solidarias.
- Gestionen los recursos necesarios para realizar la fiesta.
- Difundan el evento en los medios de comunicación.

Objetivos del servicio

Que los alumnos:

- Comuniquen el proyecto a los miembros de la comunidad.
- Fortalezcan su integración y compromiso con los problemas de la comunidad

Conexiones curriculares sugeridas

Lengua-Matemáticas-Expresión Artística-Tecnología-Comunicación, Arte y Diseño-Formación Ética y Ciudadana.

DESCRIPCIÓN

A) Organización de la fiesta

- Armar una invitación para la comunidad educativa, para miembros de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, y para miem-

bros de la comunidad. Ofrecerles espacios para que puedan participar y comprometerlos personalmente para que inviten a otros a que asistan.

- Difundir el evento en los medios de comunicación.
- Recordarlo periódicamente en las carteleras de la escuela.
- Todas las áreas «se preparan» para la fiesta realizando su aporte para profundizar y reflexionar sobre la solidaridad. Por ejemplo:
 - Lengua: producciones de texto sobre la temática (composiciones literarias, narraciones, poesías, informes).
 - Economía y Contabilidad: elaboración del presupuesto que se destina a acciones solidarias; inventario de alimentos recolectados con fines solidarios.
 - Educación artística: preparación de muestras y exposiciones que expresen la vinculación entre el aprendizaje y el servicio.

B) Realización de la fiesta

A continuación, sugerimos algunos aspectos para tener en cuenta a la hora de llevar a cabo el festejo.

Momento de la fiesta	Tiempo	Ideas fuerza	Texto	Música	Recursos	Cartel	Diapositiva
----------------------	--------	--------------	-------	--------	----------	--------	-------------

BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR, M. J. (comp.). *Voluntariado y acción comunitaria*. Buenos Aires, Espacio, 1992.
- ASSOCIATION FOR SUPERVISION AND CURRICULUM DEVELOPMENT. *How to Establish a High School Service Learning Program*. Alexandria, VA., 1997.
- BURIN, D. - ISTVAN, K. - LEVIN, L. *Hacia una gestión participativa y eficaz: manual para organizaciones sociales*. Buenos Aires, Cic- cus, 1995.
- CAIRN, R. W. - CAIRN, S. A. *Collaborators: Schools and communities working together for youth Service*. Roseville, MN: National Youth Leadership Council, 1991.
- CAIRN, R. - COBLE, T. *Learning by giving, K-8 Service learning curriculum guide*. St. Paul, MN: National Youth Leadership Council, 1993.
- CAIRN, R. W. - KIELSMEIER, J. *Growing Hope. A sourcebook on integrating Youth Service into the School Curriculum*, Minneapolis, MN, National Youth Leadership Council. 1.º (1991) and 3.º (1995) Edition.
- CLAYSS. *Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario. Aprender sirve, servir enseña*. Buenos Aires, 2002.
- CONCISTRE, J. H. *Experiencias comunitarias promoviendo las escuelas*. La Plata, Cooperativa Obrera Gráfica, 1992.
- CONTRERAS BUDGE, E. *Planificación comunitaria: un semimanual de introducción a la planificación comunitaria*, Quito, Quipus, 1990.

- CONRAD, D. - HEDIN, D. *High school community Service: A review of research and programs*. Washington, Independent Sector, 1989.
- Youth Service. *A guidebook for developing and operating effective programs*. Washington, Independent Sector, 1987.
 - *Youth participation & experiential education*. New York, The Haworth Press, 1982.
- CORPORATION FOR NATIONAL SERVICE. *Principies for high quality national Service programs*. Washington D.C., 1994.
- CORREA, E. - CORREA, A. - VILLAYERDE, A. *Escuela y participación comunitaria: una propuesta posible*. Buenos Aires, Humanitas, 1987.
- DABAS, E. N. *Red de redes: las prácticas sociales de intervención en redes sociales*. Buenos Aires, Paidós, 1993.
- DELORS, J. (comp.). *La educación encierra un tesoro*. Santillana, Ediciones Unesco, Buenos Aires, 1996.
- DEWEY, J. *Experience and education*. New York, Macmillan, 1938.
- DUCKENFIELD, M. - SWANSON, L. *Service learning: Meeting the needs of youth at risk*. Washington, DC: National Dropout Prevention Center, 1992.
- EBERLY, D. J. *National youth Service in the 20th and 21st Centuries. Community Service Volunteers*, London, 1997.
- ELICEGUI, P. *Servicio comunitario y aprendizaje-servicio. Informe final sobre experiencias de «aprendizaje-servicio» en el marco nacional e internacional*. Secretaría de Desarrollo de la Nación, CENOC- Ministerio de Cultura y Educación, Dirección de Investigación y Desarrollo, octubre, 1998.
- EYLER, J. - GILES, D. *Where's the learning in service-learning?* Jossey- Bass Publishers, San Francisco, 1999.
- FERREYRA, H. *Aprender a emprender: propuesta para la organización y gestión de emprendimientos asociativos desde la institución educativa*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 1996.
- FRANKL, V. *El hombre en busca de sentido*. Ed. Herder, Barcelona, 1989.

- FRIEDLANDER, W. A. - BLUMER, H. *Dinámica del trabajo social*. México, Pax, 1985.
- FURCO, A. *School-sponsored Service programs and the educational development of High School students*. University of California, Berkeley, 1997.
- FURCO, A. & BILLIG, S. H. (ed.). *Service-Learning: The Essence of the Pedagogy*. IAP, CT., 2002.
- GIORGETTI, D. A. *Sociedad en Red*. Buenos Aires, 2001.
- GOLEMAN, D. *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Vergara, Buenos Aires, 2000.
- GOODLAD, S. *Education and social action*. New York, Barnes and Noble, 1975.
- GOODLAD, S. (ed.). *Study Service: An examination of community Service as a method of study in higher education*. London: Higher Education Foundation, 1982.
- GUEVENTER, E. *Historia para el futuro. Jóvenes en los últimos 25 años*. Academia Nacional de Educación, Buenos Aires, 1997.
- HALSTED, A. L. - SCHINE, Joan G. «Service-Learning, The Promise and the Risk», en *New England Journal of Public Policy Special Issue: Wither Education Reform?*, Summer/Fall 1994, vol. 10, n.º 1.
- HOREJS, I. *Formulación y gestión de microproyectos de desarrollo*. Buenos Aires, Elumanitas, CEDEPO, 1995.
- KENDALL, J. & Associates. *Combining Service and learning. A resource book for community and public Service*. Vol. I-II. Raleigh, National Society for Internships and Experiential Education, 1990.
- KENDALL, J. (ed.) *Combining Service and learning. A resource book for community and public Service. Service learning: An annotated bibliography*. Vol. III. Raleigh, National Society for Internships and Experiential Education, 1990.
- KINSLEY, C. *Whole learning through Service: A guide for integrating Service learning into the curriculum, kindergarten through eighth grade*. Springfield, MA, Community Service Learning Center, 1991.

- KINSLEY, C. - M. C. PHERSON, K. (eds). *Enriching the Curriculum through Service Learning*, Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.
- KOTLIARENCO, A. - MARDONES, F. - MELILLO, A. - SUÁREZ OJEDA, N. *Actualizaciones en Resiliencia*. Universidad Nacional de Lanús, Fundación Bernard Van Leer, *Colección Salud Comunitaria*. Ediciones de la Unía, Buenos Aires, 2000.
- KRAFT, R. J. - KIELSMEIER, J. (eds.). *Experiential learning and the schools*. Boulder, Colorado Association for Experiential Education, 1994.
- KRAFT, R. J. - SWADENER, M. *Building community: Service learning in the academic disciplines*. (School of Education, University of Colorado at Boulder) Denver, Colorado Campus Compact, 1994.
- KRAFT, R. J. *An introduction to Service learning*. Boulder University of Colorado. 1993.
- LEWIS, B. A. *The Kid's Guide to Social Action: How to solve the social problems you choose-and turn Creative thinking into positive action*, Minneapolis, Free Spirit Publishing, 1991.
- MARYLAND STUDENT SERVICE ALLIANCE. *High School Curriculum*. Maryland State, Department of Education.
- Draft instructional framework in service-learning for elementary school. Baltimore, MD. Maryland Student Service Alliance, 1992.
 - Maryland State Department of Education. The courage to care. The Strength to serve: Readings for reflection on community Service. Annapolis: CZM Press, 1998.
 - Maryland State Department of Education. The Training Toolbox. A guide to service-learning. Maryland Student Service Alliance, 1998.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN. *Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. El servicio a la comunidad como aprendizaje escolar*. Actas del 1.º Seminario Internacional «Educación y servicio comunitario». República Argentina, 1998.
- Secretaría de Educación Básica. Programa Nacional Escuela y Comunidad. La Solidaridad como aprendizaje. Actas del 2.º Seminario

Internacional «Educación y Servicio Comunitario». República Argentina, 1998.

— Secretaría de Educación Básica. Programa Nacional Escuela y Comunidad. La propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio. Actas del 3.º y 4.º Seminario Internacional «Escuela y Comunidad». República Argentina, 2000.

— Programa Nacional Escuela y Comunidad-Módulos de capacitación docente.

1. Guía para emprender un proyecto de aprendizaje-servicio. República Argentina, 2000.

2. Escuela y Comunidad. República Argentina, 2000.

3. Los proyectos de intervención comunitaria y el Proyecto Educativos Institucional. República Argentina, 2000.

4. Herramientas para el desarrollo de proyectos educativos solidarios. República Argentina, 2001.

— Subsecretaría de Educación Básica. Programa Nacional Escuela y Comunidad. Año Internacional de los Voluntarios. Cartilla para docentes. República Argentina, 2001.

— Programa Nacional Escuela y Comunidad-ASOCIACIÓN CONCIENCIA. Proyecto ciudadano. Manual del alumno. «Nosotros, los jóvenes». República Argentina, 2001.

— Programa Nacional Escuela y Comunidad-FUNDACIÓN EDUCAMBIENTE, DURÁN, Diana. Manual de Capacitación Docente. Escuela, Ambiente y Comunidad. Integración de la educación ambiental y el aprendizaje-servicio. República Argentina, 2001.

MINNESOTA DEPARTMENT OF EDUCATION. *Model learner outcomes for youth community Service*. St. Paul, MN, Minnesota Department of Education, 1992.

NATIONAL HELPERS NETWORK. *Learning Helpers: A Guide to Training and Reflection*. New York, 1994.

— Community Problems Solvers. Youth Leading Change. New York, 1996.

— Reading, Writing and Reflecting: Helpers Promoting Literacy. New York, 1997.

— Reflection. The Key to Service Learning. 2.ª ed. New York, 1998.

— Take Action! Exploring with 3-5 years old. New York, 1995.

- Take Action! Exploring with 6-10 years old. New York, 1995.
- Teaching and Learning: Helper's Service Across the Curriculum. New York, 1995.
- The Partners Program: A Guide for Teachers and Program Leaders. New York, 1991.
- Sharing and Learning: Partners' Service Across the Curriculum. New York, 1997.
- Students Evaluators. A Guide to Implementation. New York, 1994.

NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS. Statistics in Brief. Service-Learning and Community Service in K-12 Public Schools. U.S. Department of Education. Office of Educational Research and Improvement, September 1999.

NATIONAL EVALUATION OF LEARN AND SERVE AMERICA. Summary Report. Center for Human Resources, Brandeis University, 1999.

NATIONAL SERVICE-LEARNING COOPERATIVE. Essential elements of service-learning effective practice and organizational support. National Youth Leadership Conference, Minneapolis, MN, 1998.

- National Youth Service into the 21st Century. Report of the 4th Global Conference on National Youth Service. Windsor Castle, UK, 18- 21 June 1998.

NATIONAL YOUTH LEADERSHIP COUNCIL. Growing Hope: A Sourcebook on Integrating Youth Service into the School Curriculum. Minnesota, 1995.

PAYNE, D. A. Evaluating Service- Learning Activities and Programs. Scarecrow Press INC, Maryland, 2000.

REZ SOHAZI, R. - SOLANA, G. El desarrollo comunitario: participar, programar, innovar. Madrid, Narcea, 1988.

RIFKIN, J. «Rethinking the Mission of American Education», en Education Week, January 31, 1996.

ROCHE, R. (ed.). La Condotta Prosociale. Basi Teoriche e Metodología d'Intervento, Roma, Bulzoni Editori, 1997.

- Psicología y educación para la prosocialidad. Buenos Aires, Ciudad Nueva, 1998.
- Psicología y educación para la prosocialidad. Col. Ciencia y Técnica, Universitat Autònoma de Barcelona, 1995.
- ROCHE, R., SOL, N. La educación a los valores y las actitudes positivas. Barcelona, Editorial Blume-Naturart (1998).
- ROCHE, R. - BLESÀ, C. E. - MIRETE, R., PALOMAR, M. Inventario de comportamientos prosociales en el contexto escolar. Bellaterra, Departament de Psicologia de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona, 1993.
- SEARCH INSTITUTE. An Asset Builder's Guide to Service-Learning. Minneapolis, 2000.
- SILCOX, H. C. Service-learning influence on Education Worldwide. Philadelphia, Institute for Global Education and Service-learning, 2002.
- SILVA, G. Resiliencia y violencia política en niños. Universidad Nacional de Lanús, Fundación Bernard Van Leer. Colección Salud Comunitaria, Buenos Aires, 1999.
- STANTON, Timothy K. - GILES, Dwight E. Jr. - CRUZ, Nadinne I. Service-Learning. A movement's pioneers reflect on its origins, practice, and future. Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1999.
- STAUB, B. Positive Social Behavior and Morality. London, Academy Press, 1979
- STRAYER, F. - WAREING, S., Rushton, J. «Social constraints on naturally occurring preschool altruism», en: Ethology and Sociobiology. I. 3-11, 1979.
- TAPIA, M. N. La Solidaridad como Pedagogía. Buenos Aires, Ciudad Nueva, 2000.
- «El aprendizaje-servicio en América Latina», en: Aprender sirve, servir enseña. Buenos Aires, CLAYSS, 2002.
- TASCA, E. L. Empresas simuladas y microemprendimientos didácticos. Dos propuestas para el estudio de la gestión de las organizaciones en la escuela media y polimodal. Buenos Aires, Macchi, 2000.
- URKE, B. - WEGNER, M. Profiles in Service. A Handbook of Service-Learning Program Design Models. St. Paul, MN, National Youth Leadership Council, 1993.

WADE, R. C. Community service-learning: A guide to including Service in the public school curriculum. Albany, NY, 1997.

WITMER, J. T. - ANDERSON, C. S. How to establish a high school service-learning. Alexandria, VA., ASCD, 1994.

YATES, M. -YOUNISS, J. Community Service and Social Responsibility in Youth. University of Chicago Press, 1997.

SITIOS DE INTERNET

Sitios en español

- **Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario:** www.clayss.org

El sitio contiene información actualizada, experiencias de escuelas latinoamericanas y materiales de capacitación para aprendizaje-servicio en escuelas y Universidades, así como numerosos contactos con otros sitios relacionados. Tiene también una sección en inglés y español dedicada a IANYS (International Association for National Youth Service).

- **Ministerio de Educación-Argentina (Ex Programa Escuela y Comunidad):** www.evc.me.gov.ar

Contiene los materiales de capacitación docente desarrollados durante el período 2000-2001, así como información sobre las escuelas galardonadas con el Premio Presidencial Escuelas Solidarias durante ese período.

- **Ministerio de Educación-Chile** (Programa Liceo para Todos): www.mineduc.cl

En la sección de innovaciones pedagógicas del Programa Liceo para Todos se presentan experiencias de Liceos de Chile que están desarrollando tutorías entre pares y otros proyectos de aprendizaje-servicio.

- **Opción Colombia:** <http://www.opcioncolombia.org.co>

Organización no gubernamental que promueve programas de prácticas solidarias en Universidades de Colombia y otras naciones latinoamericanas. La página contiene información y materiales de capacitación.

Sitios en inglés

- **CSV-Center for Social Volunteer-Gran Bretaña CSV:** www.csv.org.uk
www.communitypartners.org.uk/

Esta ONG británica, de larga trayectoria en el campo del voluntariado, promueve el programa de aprendizaje-servicio Citizenship Education through Community involvement. El sitio informa de las acciones desarrolladas, ofrece materiales para los docentes y ejemplos de escuelas de Gran Bretaña que están desarrollando proyectos de aprendizaje-servicio, con un buscador temático.

- **Learn and Serve America:** www.learnandserve.org

Sitio del Programa Federal del gobierno de Estados Unidos para la promoción del aprendizaje-servicio. Contiene información sobre , experiencias de escuelas norteamericanas y múltiples enlaces con organizaciones y centros académicos vinculados al aprendizaje-servicio en ese país.

- **Service-learning Clearinghouse:** www.servicelearning.org/index.html

Centro de servicios bibliográficos para docentes e investigadores involucrados en el aprendizaje-servicio. Posee una vasta biblioteca virtual, de la que se pueden descargar investigaciones recientes, herramientas para el trabajo en el aula y otros recursos.

- **Maryland Service-learning Program:** www.mssa.sailorsite.net

El Estado de Maryland exige la práctica del aprendizaje-servicio como parte de los requerimientos para la graduación en la Escuela Intermedia (Junior High School). El sitio ofrece información y numerosos materiales de capacitación docente, así como herramientas para el trabajo en el aula.

- **Universidad de Berkeley, California:** www.gse.berkeley.edu/research/slc/

El Centro de aprendizaje-servicio de la Universidad dispone de investigaciones recientes y numerosos enlaces con otras organizaciones vinculadas a la temática.

- **Universidad de Colorado:** <http://csf.colorado.edu/sl>

Uno de los sitios con mayor cantidad de materiales en línea y vínculos con organizaciones de todo el mundo.

- **Universidad Internacional de Florida:** <http://www.fiu.edu/~time4chg/>

Gran cantidad de materiales de producción propia sobre el aprendizaje-servicio en la Educación Superior.