

**Actas de los Seminarios
Internacionales de
Aprendizaje y Servicio
Solidario (2010-2016)**

Antología

Volumen 1

**Equipo de Edición y Producción gráfico editorial
de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas**

Coordinación gráfico/editorial
Laura Gonzalez

Diseño de interior
Nicolás Del Colle

Diseño de tapas y portadas
Natalia Suárez Fontana

Armado
Natalia Suárez Fontana

Producción general
Verónica Gonzalez

Índice

Presentación	5
Ponencias destacadas de los últimos Seminarios Internacionales de Aprendizaje y Servicio Solidario	23
Aprendizaje y servicio solidario en la experiencia latinoamericana Prof. Nieves Tapia, Directora, CLAYSS, Argentina.....	25
Formación científica, ciudadanía y aprendizaje-servicio Lic. Juan Carlos Tedesco (in memoriam)	58
El Cuidado: el nuevo paradigma ético de la educación Maestro Bernardo Toro, Fundación AVINA, Colombia.....	68
Aprendizaje-servicio e inclusión educativa Prof. Italo Fiorin, EIS, Universidad LUMSA, Roma, Italia	77

Presentación

Acerca de los seminarios internacionales de aprendizaje y servicio solidario

Celebrando los primeros 20 años de vida del *Seminario Internacional “Aprendizaje y Servicio Solidario”*, esta publicación elaborada de manera conjunta entre el Programa Nacional Educación Solidaria y CLAYSS, ofrece una representativa selección de los aportes presentados en las últimas siete ediciones.

Es el primer volumen de una antología que esperamos pueda recoger la enorme riqueza de aportes teóricos, experiencias y proyectos institucionales presentados en cada uno de los seminarios internacionales.

Deseamos que esta publicación resulte útil a educadores, funcionarios y líderes sociales involucrados en la promoción del aprendizaje-servicio solidario, y que estos primeros 20 años sean solo el inicio de un largo camino de educación y solidaridad en nuestra patria y el mundo.

El vigésimo aniversario de los seminarios invita a hacer memoria del camino recorrido, por lo que en esta introducción se repasarán brevemente las grandes etapas y desarrollos desde aquel Primer Seminario realizado en 1997.

El punto de partida

Hace casi 25 años, en 1993, se sancionaba la Ley Federal de Educación que, entre otras cosas, establecía la obligatoriedad del Nivel Inicial y extendía la antigua obligatoriedad de la educación hasta el noveno grado de la “Educación General Básica” (EGB). Luego del tercer ciclo de la EGB (equivalentes a 7° grado y los actuales dos primeros años de secundaria) se daba paso al “Polimodal”, ciclo no obligatorio que incluía los actuales tres últimos años de la secundaria obligatoria. Después de un largo y polémico proceso de consultas y discusión de los nuevos contenidos curriculares, en 1997 el Consejo Federal de Cultura y Educación aprobó los Contenidos Básicos Comunes (CBC) y los Contenidos Básicos Orientados (CBO) para la Educación Polimodal (MCE, 1997)¹.

¹ Ministerio de Cultura y Educación. Consejo Federal de Cultura y Educación. *Contenidos Básicos para la Educación Polimodal*. República Argentina.

Todo esto es historia conocida por la mayoría de los docentes, al menos por aquellos con mayor antigüedad. En ese marco se desarrolló otra historia, seguramente menos conocida, pero que tiene que ver con los inicios de una política educativa que está cumpliendo 20 años y que a lo largo del tiempo ha involucrado a miles de instituciones educativas argentinas y se ha ido asociando a un movimiento pedagógico regional y mundial conocido como “aprendizaje-servicio”.

En los “Contenidos Básicos” aprobados en 1997 por el Consejo Federal, las modalidades de “Ciencias Naturales” y de “Humanidades y Ciencias Sociales” incluían un bloque de proyectos. En el primer caso, “*Proyectos de intervención comunitaria en problemáticas sanitarias y ambientales*” (MCE, 1997:285) y en el segundo caso, “*Proyectos de intervención sociocomunitaria*” (MCE, 1997:334). Ambos proyectos propuestos para el Polimodal eran expresión de la pedagogía del aprendizaje-servicio, prácticamente desconocida en ese momento en Argentina desde lo formal, si bien –como veremos enseguida– estas prácticas de hecho venían desarrollándose desde hace muchos años.

Como parte del proceso de capacitación de funcionarios jurisdiccionales, directivos y docentes, el Ministerio de Cultura y Educación organizó –a través de la Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, por entonces a cargo de la Dra. Cecilia Braslavsky–, una serie de Seminarios Internacionales, en los que se presentaban los nuevos contenidos de cada una de las “modalidades” de la Educación Polimodal y se invitaba a expertos extranjeros y nacionales para presentar dichos contenidos. En ese marco, desde el 30 de junio al 2 de julio de 1997 se realizó el *Primer Seminario Internacional “Escuela y Comunidad”*, apuntando a introducir la propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio y las posibles vías de implementación de los “proyectos de intervención sociocomunitaria”.

Este Primer Seminario fue, simultáneamente, un punto de llegada y un punto de partida. A continuación queremos repasar brevemente los principales hitos de una historia que está cumpliendo sus primeros 20 años.

Los antecedentes: una reforma nacida en las escuelas

La educación argentina cuenta con una larga tradición de actividades solidarias desarrolladas a lo largo de todas las etapas y modalidades del sistema educativo. Desde las muy frecuentes *campañas* para la atención a diversas emergencias y los *padrinazgos* o *gemelazgos* a escuelas rurales o de ámbitos vulnerables; hasta proyectos más complejos y que involucran compartir tiempo y conocimientos como los programas de apoyo escolar, el diseño y la construcción de dispositivos

de energía alternativa o de dispositivos ortopédicos en las escuelas técnicas. O bien, los centenarios proyectos de *extensión* y compromiso social característicos de nuestra Educación Superior.

A partir de la reconquista de la democracia en 1983 y ante las recurrentes crisis socioeconómicas –años previos y posteriores a la hiperinflación de 1989/1991 y el acelerado aumento de la pobreza a fines de los 90’– un número creciente de instituciones educativas comenzaron a desarrollar proyectos solidarios elaborados pedagógicamente y con mayor impacto social. En ese contexto, algunas instituciones que realizaban prácticas de servicio comunitario vinculadas con el aprendizaje formal, prácticamente “inventaron” el aprendizaje-servicio de hecho, aun antes de saber que existía una tradición pedagógica que llevaba ese nombre desde mediados del siglo XX.

En la geografía de ese emergente movimiento pedagógico se pueden encontrar escuelas pioneras en pequeñas localidades rurales que se convirtieron en verdaderas capitales y puntos de referencia para el conjunto del sistema como las de Cangrejillos en Jujuy y de Ramona en Santa Fe. Así como instituciones situadas en las más marginadas periferias urbanas, como la Secundaria “Ramón Lista” de Villa Río Negro de Resistencia, Chaco, o el Taller de Capacitación Integral “Enrique Angelelli” del barrio 34 Hectáreas de la ciudad de Bariloche en Río Negro. También algunas de las más prestigiosas instituciones de gestión pública y privada, como la Escuela de Comercio “Carlos Pellegrini” de la Universidad de Buenos Aires, el Instituto San Martín de Tours de mujeres de la Ciudad de Buenos Aires o el Colegio Marín de San Isidro, provincia de Buenos Aires.

En los Institutos de Formación Docente venían desarrollándose también experiencias pioneras, como la inclusión de prácticas en comunidad en la Residencia docente del Profesorado de Letras del Instituto Nacional del Profesorado “Joaquín V. González” de la Ciudad de Buenos Aires, y en el Instituto Superior de Educación Física N° 11 “Abanderado Mariano Grandoli” de Rosario, Santa Fe (MEC, 1997; Tapia, 2000; ME, 2007). También en las universidades públicas y privadas emergían proyectos de compromiso social que ya no se realizaban en paralelo a la vida académica sino que eran organizadas por cátedras o carreras específicas para articular las prácticas pre-profesionales y la puesta en juego de conocimientos específicos al servicio de la resolución de problemas sociales y ambientales.

En algunas jurisdicciones el desarrollo de prácticas educativas solidarias había sido estimulado por normativas provinciales específicas previas a la implementación de la Ley Federal (ME, 2007:43; Tapia, 2000:43-47). Entre ellas cabe mencionar la reforma educativa de la provincia de Santa Fe en 1986, que incluyó un espacio curricular en el 4to año de la secundaria titulado “Seminario”, en el que

se debía desarrollar un proyecto de investigación sobre una problemática a la que se intentaría dar alguna respuesta con el “Proyecto de servicio” previsto para 5to año, un espacio curricular obligatorio que sirvió de plataforma para la realización de numerosas experiencias que articulaban aprendizaje y servicio solidario.

En la provincia de Mendoza la reforma curricular estableció “horas institucionales” para el desarrollo de proyectos. Esta carga horaria era adjudicada anualmente a diferentes docentes según el proyecto seleccionado para el curso y, en muchos casos, estos incluían actividades solidarias. Además, para las escuelas secundarias se incluyó en 3er año “Talleres Integrados” que, según la modalidad de la escuela, proponían la integración entre contenidos y experiencia. Estos talleres, antecedentes directos de los Proyectos del Polimodal, incluyeron también en muchos casos actividades solidarias.

En otras jurisdicciones, diversos programas contribuyeron a alentar el desarrollo de proyectos educativos solidarios. El extendido programa de cooperativismo escolar en la provincia de Córdoba, así como el Programa “A saltar la pared” dirigido a los estudiantes de los tres últimos años de las escuelas medias y técnicas de la provincia de Buenos Aires, ofrecieron asistencia técnica y recursos económicos para el desarrollo de proyectos que en muchos casos articulaban aprendizajes escolares con intervenciones comunitarias.

En 1995, en el contexto de una indagación acerca de las innovaciones educativas desarrolladas por las escuelas realizada desde la Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, se comenzaron a relevar las experiencias de servicio solidario relacionado con el aprendizaje escolar que ya existían en el sistema educativo argentino. Se incluyeron también las promovidas en el marco de currículos y programas jurisdiccionales como las implementadas por iniciativa de las propias instituciones educativas.

De esa primera indagación surgió un listado de un centenar de instituciones educativas de diversos niveles, modalidades y tipo de gestión ubicadas prácticamente en todas las jurisdicciones, que indicaban la potencialidad de las prácticas de aprendizaje-servicio para involucrar al conjunto del sistema educativo (Tapia, 2000:310-312).

Muchas de esas prácticas han tenido continuidad a lo largo de dos décadas mostrando que las prácticas innovadoras surgidas desde la propia creatividad de los educadores y estudiantes pueden generar procesos de institucionalización sostenibles. Y, acompañadas desde las políticas públicas y la sociedad civil, pueden dar origen a verdaderos movimientos de innovación educativa.

Los primeros Seminarios (1997-2001)

Los tres primeros Seminarios (1997 a 1999) se propusieron como objetivos instalar en la discusión educativa la temática del aprendizaje-servicio, difundir experiencias internacionales y nacionales, y generar un intercambio de ideas y experiencias entre docentes, directivos y funcionarios.

Si bien esos primeros Seminarios –llamados inicialmente “Escuela y Comunidad”– se orientaban fundamentalmente a la implementación del componente de aprendizaje-servicio en los Contenidos Básicos Orientados de la Educación Polimodal, desde el Primer Seminario la temática atrajo a docentes y directivos de otros niveles educativos, desde el Nivel Inicial hasta la Educación Superior. El intercambio entre docentes de diversos niveles y modalidades educativas se constituyó así en una característica propia de los Seminarios que ha permanecido hasta la actualidad.

Como casi todos los seminarios organizados en esos años por la Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, los destinatarios primarios de la capacitación eran los directores de Nivel y los equipos técnicos de las jurisdicciones, y los protagonistas principales los expertos nacionales y extranjeros convocados.

Los expertos internacionales convocados para el *Primer Seminario* representaban de alguna manera las principales vertientes del aprendizaje-servicio en ese momento: Alice Halstead, del National Helpers Network, presentó la experiencia del entonces floreciente movimiento del “*service-learning*” en Estados Unidos; René Bendit, del Instituto de la Juventud de Alemania, presentó las diversas experiencias específicas o cercanas a la propuesta desarrolladas hasta ese momento en Europa, y Roberto Roche, de la Universidad Autónoma de Cataluña, presentó los estudios sobre prosocialidad como posible fundamento teórico para las prácticas de aprendizaje-servicio. Asimismo, la larga tradición solidaria de América Latina estuvo representada por: María de la Concepción Sacristán de García quien compartió la trayectoria mexicana del Servicio Social obligatorio en la Universidad y su experiencia con el Bachillerato Internacional en México; y María de los Ángeles González de la vicerrectoría de Acción Social de la Universidad de Costa Rica, quien presentó el modelo del “Trabajo Comunal Universitario” de la Universidad, surgido en 1974, que en ese momento era uno de los pocos y más claros exponentes de articulación institucional explícita entre trabajo comunitario y formación profesional en la Educación Superior latinoamericana.

Si bien se convocó a numerosos expertos nacionales e internacionales, también se seleccionó a un grupo de instituciones educativas de diferentes puntos del país que ya venían desarrollando experiencias significativas de aprendizaje-servicio, tales como: la Escuela Albergue de Cangrejillos de La Quiaca (Jujuy); el Progra-

ma de Acción Solidaria de la Escuela Superior de Comercio “Carlos Pellegrini” de la Universidad de Buenos Aires y el Instituto Santa Brígida, ambas de la Ciudad de Buenos Aires; el Bachillerato con Orientación docente de la Escuela Técnica 4-029 de la provincia de Mendoza; la Escuela de Educación Media N° 1 de la provincia de Buenos Aires) y la EMPI N° 3023 “San José de Calasanz” de Ramona, provincia de Santa Fe.

Como un rasgo original de ese Primer Seminario en relación con otros convocados desde el Ministerio, desde un principio se incluyó en la convocatoria no sólo a funcionarios, directivos y docentes de diversas jurisdicciones, sino también a especialistas y dirigentes de organizaciones de la sociedad civil, especialmente a las vinculadas de un modo u otro a instituciones educativas y a la participación juvenil.

La justificación era clara. Desde sus inicios, la propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio implicaba salir del aula para adoptar el territorio de la comunidad como espacio no sólo de acción solidaria sino también de aprendizaje. En ese proceso, así como en los procesos de diagnóstico de la realidad comunitaria y la selección de las problemáticas más significativas para el involucramiento de los estudiantes, las organizaciones comunitarias y las OSC debían cumplir un rol de aliados y co-participantes en los proyectos de estudiantes y docentes.

A fines de los años 90 y principios del nuevo milenio, el mundo de la sociedad civil era prácticamente desconocido por una gran mayoría de los docentes y para muchos de los responsables de las políticas públicas. Sin embargo, a medida que la crisis económica se profundizaba, las escuelas más vulnerables recurrían cada vez más frecuentemente a organizaciones tradicionales como la Asociación de Padrinos de Escuelas Rurales (APAER) y Misiones Rurales, y a las fundadas más recientemente como Conciencia, Cimientos, Fundación Escolares, Fundación SES y tantas otras, en busca no sólo de apoyo económico sino también de espacios alternativos de acompañamiento pedagógico y actualización docente.

En ese contexto, los Seminarios de aprendizaje-servicio se constituyeron en un espacio privilegiado para establecer un diálogo entre el sistema educativo y la sociedad civil, enfatizando la indelegable misión del Estado en la educación y la centralidad de la misión educativa de las escuelas, pero también promoviendo un sano diálogo entre las instituciones educativas y sus contextos, entre conocimiento académico y saberes populares y ancestrales, entre el aula y la vida real, que ha continuado a lo largo de los años en los Seminarios.

En 1998, siguiendo una práctica frecuente para los Seminarios organizados por esos años, el Ministerio de Cultura y Educación publicó las Actas del Primer Se-

minario Internacional: “*El servicio a la comunidad como aprendizaje escolar*”² y las distribuyó a las alrededor de 40.000 instituciones secundarias existentes en ese momento. En muchos establecimientos el libro fue a parar sin transiciones a la biblioteca o a destinos más oscuros pero en otros, la llegada de las Actas significó una inesperada sorpresa. Instituciones que venían realizando experiencias solidarias, que de hecho constituían proyectos de aprendizaje-servicio, descubrían que no sólo no estaba prohibido salir a la comunidad sino que había fundamentos teóricos y metodológicos que daban sustento y validaban a esas prácticas surgidas intuitivamente.

La difusión de las Actas y el boca a boca entre docentes contribuyeron a que el *Segundo Seminario*, que se realizó en el “Galpón de la Reforma” del Palacio Sarmiento con casi 250 participantes, duplicara a los 120 asistentes del año anterior. Sabiendo que el Seminario era gratuito, muchos docentes interesados en la temática comenzaron a acudir, aun no habiendo sido convocados explícitamente por ninguna autoridad jurisdiccional y no contando con viáticos ofrecidos por el Ministerio. Los participantes venían de instituciones de gestión estatal y también privada, generando un tipo de intercambio que no era frecuente en ese momento en el ámbito del Ministerio.

El mayor salto de participación se produjo en 1999: casi 700 funcionarios, docentes, estudiantes y dirigentes sociales participaron del *Tercer Seminario*, pese a que la crisis económica había reducido drásticamente el número de viáticos financiados desde la cartera educativa nacional y los recursos para la organización de eventos. En un momento en que en varias jurisdicciones los salarios docentes se ubicaban por debajo de la línea de la pobreza, y las huelgas y conflictos entre docentes y autoridades se multiplicaban, era difícil prever que centenares de docentes y estudiantes del interior participarían del *Tercer Seminario* cubriendo con gran esfuerzo su viaje a Buenos Aires. La realización de la II Jornada y Feria Intercolegial de la Solidaridad en el marco del Seminario atrajo también a una activa concurrencia de estudiantes de numerosas escuelas de la Capital y del Gran Buenos Aires.

La grave crisis económica que estallaría en 2001 ya era percibida en muchas comunidades y pesaba fuertemente en las escuelas que atendían a los sectores más vulnerables. Es así como la propuesta de generar actividades que superaran el asistencialismo y permitieran mantener la identidad educativa de las escuelas –convertidas en algunos casos en una suerte de centro de atención comunitaria ante la quiebra de otros resortes del Estado– resultaba no sólo atractiva sino prioritaria para muchas instituciones educativas.

2 Disponible en versión digital en <http://www.clayss.org.ar/seminario/actas.html>

En el año 2000, con la llegada de un nuevo gobierno, el Ministro de Educación Juan Llach modificó la estructura de la cartera educativa creando un grupo de programas nacionales entre los que estableció el Programa “Escuela y Comunidad”, al que se le confió la promoción de la propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio. Entre otras tareas, el nuevo Programa Nacional asumió la organización de los seminarios internacionales, así como la convocatoria y gestión del “Premio Presidencial Escuelas Solidarias”, creado por Decreto del Poder Ejecutivo Nacional N° 377/2000 el 11 de mayo de 2000.

El “4to Seminario Internacional Escuela y Comunidad” se realizó del 29 al 31 de agosto de 2000 en Parque Norte, convocando alrededor de 1000 participantes. El entonces Presidente de la Nación Fernando de la Rúa entregó personalmente los reconocimientos a los estudiantes y directores de las diez escuelas ganadoras –seleccionadas entre más de 3.000– de la primera edición del Premio Presidencial “Escuelas Solidarias”. El “5to Seminario Internacional Escuela y Comunidad” tuvo lugar el 22 y 23 de agosto de 2001, con la participación del entonces Ministro de Educación Andrés Delich, quien tuvo a su cargo la entrega del Premio Presidencial al cierre del Seminario.

La presencia y protagonismo de las experiencias ganadoras de los premios presidenciales se constituyó desde entonces en otra característica central de los Seminarios Internacionales. Si bien no todos los años la entrega de premios se dio en el contexto de los Seminarios, las experiencias seleccionadas anualmente por el Premio Presidencial enriquecen y renuevan el diálogo sobre las prácticas del aprendizaje-servicio en los Seminarios, dando centralidad al relato de los protagonistas tanto docentes como estudiantes.

Una de las frases más escuchadas en esos primeros Seminarios era “ahora sé que no somos los únicos locos”. De hecho, muchos docentes que venían realizando prácticas de hecho de aprendizaje-servicio lo hacían a menudo remontando duras objeciones de colegas y directivos, o incluso a escondidas de la supervisión “por si estaba prohibido”. En contacto con otros colegas en los Seminarios, la sensación de estar llevando adelante una suerte de quijotesco invento personal o institucional era reemplazada por la conciencia de ser parte de una comunidad de pares con similares inquietudes y experiencias, y parte de un movimiento pedagógico ya desarrollado en diversas partes del mundo.

Esos orígenes han dado a los Seminarios una característica que los diferencia aún hoy de otros congresos o encuentros académicos. No solo se trata de un lugar de actualización y formación profesional, sino que también es el espacio de encuentro de una auténtica comunidad de aprendizaje, y en muchos casos de reencuentro de

colegas y de amistades forjadas a lo largo de los años en el intercambio horizontal de experiencias. De esos vínculos han surgido muchas iniciativas autogestionadas por sus protagonistas: el viaje solidario “El otro Sur” con el que la Escuela Secundaria N°3 “Fortunato Bonelli” de San Nicolás, provincia de Buenos Aires, reemplazó el tradicional viaje de egresados a Bariloche por un recorrido de intercambio y colaboración con escuelas solidarias patagónicas; hasta el intercambio de aprendizajes recíprocos entre la Escuela de Comercio “Carlos Pellegrini” de la Universidad de Buenos Aires y la Escuela Secundaria N° 40 “Ramón Lista” de Villa Ángela en Resistencia, provincia del Chaco. Y los innumerables intercambios entre docentes y estudiantes con proyectos de aprendizaje-servicio sobre problemáticas similares.

En esos primeros años, uno de los roles fundamentales que cumplieron los Seminarios fue justamente el de permitir que muchos educadores se reconocieran como parte de un emergente movimiento de innovación pedagógica, y que encontraran fundamentos teóricos y metodológicos para validar y mejorar sus prácticas. La mayoría de los ganadores del Premio Presidencial “Escuelas Solidarias” en sus dos primeras ediciones habían desarrollado sus experiencias y luego habían tomado contacto con el Programa “Escuela y Comunidad” del Ministerio de Educación nacional o con la bibliografía producida por este.

En ese sentido, los Seminarios fueron espacios de gran aprendizaje también para los funcionarios nacionales y jurisdiccionales participantes, ya que en ellos aprendían cómo se aplicaba en la práctica la propuesta del aprendizaje-servicio y no sólo obtenían conocimiento de las ponencias de los especialistas extranjeros. Aprendían de la práctica concreta ya desarrollada por las instituciones argentinas.

Desde el año 2000, los Seminarios fueron también un lugar de encuentro e intercambio entre los funcionarios referentes jurisdiccionales del Programa Nacional. La primera reunión nacional de referentes de “Escuela y Comunidad” se realizó en el marco del *Cuarto Seminario*, con la participación de funcionarios de la mayoría de las jurisdicciones quienes, pese a los diferentes signos políticos de sus gobiernos, acordaban federalmente en las líneas de trabajo del Programa.

Hasta el *Cuarto Seminario* el diálogo había tenido lugar principalmente entre directivos, docentes y funcionarios locales, con la participación de algunos expertos internacionales. En 2001, la presencia de funcionarios de los ministerios de Educación de Chile, Venezuela y Uruguay, así como de docentes de Bolivia, Colombia, Paraguay y Uruguay, pusieron de manifiesto el interés regional que comenzaba a despertar el naciente modelo de aprendizaje-servicio de la Argentina.

Un breve intervalo (2002): IV Conferencia de la Asociación Internacional de Servicio Juvenil (IANYS)

La crisis económica que se había venido gestando estalló junto con una grave crisis política a fines del año 2001. Luego de la crisis institucional de diciembre de 2001, cuando cinco presidentes se sucedieron en 11 días, el gobierno provisional del Presidente Eduardo Duhalde nombró Ministra de Educación a Graciela Gianettasio en enero de 2002. En el marco de las medidas de austeridad establecidas frente a la crisis se produjo una drástica reducción de los programas del Ministerio de Educación, y entre otros fue disuelto el Programa Nacional “Escuela y Comunidad”. En ese contexto se discontinuaron tanto el Premio Presidencial de “Escuelas Solidarias” como la organización del Seminario Internacional.

Paralelamente, el 26 de febrero de 2002, entre corralitos y cacerolazos, un pequeño grupo de profesionales que había sido parte del Programa Nacional “Escuela y Comunidad” decidieron seguir promoviendo el aprendizaje-servicio, ya no desde el Estado sino desde la sociedad civil y fundaron el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS, www.clayss.org).

Con los escasos recursos con los que contaba CLAYSS en sus primeros meses de vida era imposible retomar la convocatoria a un Seminario Internacional, pero en alianza con la Secretaría de Educación de la CABA entonces a cargo de Daniel Filmus y con la Asociación Internacional de Servicio Juvenil (IANYS)³ fue posible realizar del 3 al 6 de septiembre de 2002 la 6^o Conferencia Mundial de IANYS en Buenos Aires.

Participaron 60 delegados de 40 países miembros de la Asociación, provenientes de los cinco continentes. En una sesión abierta, alrededor de 400 docentes y estudiantes de la Ciudad de Buenos Aires participaron de la entrega de premios de “Escuelas Solidarias” de la Secretaría de Educación de la CABA a cargo del entonces Jefe de Gobierno Aníbal Ibarra.

Si bien la 6ta. Conferencia de IANYS no contó con la participación de docentes de todo el país como los Seminarios, contribuyó a poner en contacto a un pequeño grupo de educadores argentinos con experiencias internacionales de aprendizaje-servicio tan diversas como el Servicio juvenil de los países africanos o el “Youth Service Scheme” de la India, ampliando horizontes para sus experiencias.

³ <http://www.icicp.org/what-we-do/innovative-projects/ianys/>

Los Seminarios del Programa Nacional Educación Solidaria (2003-2010)

Tras el llamado a elecciones en 2003, el Presidente de la Nación Néstor Kirchner nombró Ministro de Educación a Daniel Filmus, quien volvió a establecer como política educativa la promoción del aprendizaje-servicio a través del nuevo Programa Nacional “Educación Solidaria”, dependiente directamente del Ministro a través de la “Unidad de Programas Especiales” coordinada por Ignacio Hernaiz.

El *Sexto Seminario Internacional “Aprendizaje y servicio solidario”* –como se han denominado desde entonces– se realizó del 4 al 5 de noviembre de 2003 en los salones de la Universidad Católica Argentina (UCA). A partir de ese año y hasta 2010, los Seminarios comenzaron a ser organizados por el Programa Nacional “Educación Solidaria” con la colaboración de CLAYSS y el apoyo de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

La creación en el marco del Programa Nacional Educación Solidaria de la *Mesa de Organizaciones Solidarias con la Educación*, un espacio de diálogo institucional entre el Ministerio de Educación y la sociedad civil, contribuyó al aumento de la participación en el Seminario de dirigentes de organizaciones sociales y comunitarias argentinas. La participación de CLAYSS en la convocatoria contribuyó a sumar la participación de líderes latinoamericanos de organizaciones que estaban promoviendo el aprendizaje-servicio en sus países, como Alianza ONG de la República Dominicana, CEBOFIL de Bolivia y muchas otras.

Una vez más, en 2003 el Seminario fue el escenario de la entrega del Premio Presidencial “Escuelas Solidarias”, en esa ocasión a cargo del Presidente Néstor Kirchner. Ese año marcó el record histórico de presentaciones al Premio Presidencial. Con un gran esfuerzo de comunicación hacia el conjunto del sistema, se recibieron 5.500 experiencias para esa edición del Premio.

A partir de 2004, los Seminarios dieron lugar no sólo al Premio Presidencial “Escuelas Solidarias” sino también –entre 2004 y 2010– al “Premio Presidencial Prácticas Educativas Solidarias en la Educación Superior”, orientado a reconocer las mejores prácticas de aprendizaje-servicio en universidades e institutos terciarios. Durante este período se alternaron anualmente, en los años pares, el Premio orientado a Educación Superior, y en los impares, el Premio de Escuelas Solidarias. En dos de sus ediciones, el Premio fue entregado en la Casa Rosada: en 2004 por el Presidente Néstor Kirchner y en 2008 por la Presidente Cristina F. de Kirchner. En las dos restantes se entregó en el marco de los Seminarios Internacionales de 2006 y 2010.

El *Séptimo Seminario Internacional*, también realizado en la UCA, se desarrolló los días 6 y 7 de octubre de 2004. Ese año por primera vez el Seminario tuvo lugar en el marco de la “*Semana Internacional del aprendizaje-servicio*” organizada por CLAYSS, con actividades dirigidas específicamente a visitantes extranjeros, docentes y estudiantes de instituciones apoyadas por el Centro Latinoamericano. Como parte de esas actividades, en 2004, se realizó la reunión de coordinadores del Programa “Paso Joven” de promoción del aprendizaje-servicio en Argentina, Bolivia y República Dominicana. Se convocó en el Colegio Marín una *Feria Intercolegial de la Solidaridad* con la participación de centenares de estudiantes de todo el país, y en la Universidad de San Andrés se realizó la *I Jornada de investigadores en aprendizaje-servicio*, con la participación de especialistas internacionales y nacionales, entre ellos Andrew Furco (entonces Director del Centro de investigación sobre aprendizaje-servicio de la Universidad de California-Berkeley), Silvina Gvirtz (UDESA) y Margarita Poggi (IPE-UNESCO).

Si en una primera etapa los Seminarios habían tenido carácter internacional porque invitaban a algunos expertos extranjeros, desde 2004 los Seminarios se convirtieron cada vez más en un espacio internacional de encuentro de la creciente comunidad de especialistas, organizaciones y docentes de América Latina y de otras regiones del mundo interesados en la propuesta del aprendizaje-servicio.

La creciente afluencia de participantes extranjeros contribuyó a ampliar y dar dimensión global a las redes que se venían creando entre educadores argentinos, y también a tejer redes en otros países. En 2004, participó por primera vez en el Seminario la pedagoga y especializada en aprendizaje-servicio, Roser Batlle, actualmente presidenta de la Red española de aprendizaje-servicio. A partir de ese momento Batlle se convirtió en una asidua participante y contribuyó significativamente a tender puentes entre el entonces naciente movimiento del aprendizaje-servicio español y sus pares latinoamericanos. También ese año se pusieron en contacto, en el marco del Seminario desarrollado en Buenos Aires, representantes del Ministerio de Educación de Chile y de la Pontificia Universidad Católica de Chile que venían trabajando en promover el aprendizaje-servicio. Como otros frutos de esos contactos e intercambios, las escuelas argentinas ganadoras del Premio Presidencial participaron en la Casa de Gobierno –*Casa de la Moneda*– en Santiago de Chile de la entrega del Premio Bicentenario “Escuelas Solidarias”.

La dimensión internacional de los Seminarios se fue profundizando en los años posteriores. En 2005 y 2007 acogió a los participantes de dos encuentros de Escuelas Solidarias de MERCOSUR, organizados durante la presidencia pro-témpore de Argentina del MERCOSUR Educativo. Entre 2006 y 2009 los Seminarios acogieron a numerosas universidades venezolanas quienes por una ley sancionada en 2005 debían incluir como requisito obligatorio para la graduación la participación por al menos 120 horas en proyectos de aprendizaje-servicio.

Al término del Octavo Seminario, un pequeño grupo de participantes de América Latina, España y Estados Unidos acordaron fundar la *Red Ibero-Americana de aprendizaje-servicio* (Buenos Aires, 29 de octubre de 2005). Coordinada por CLAYSS y NYLC⁴, la Red hoy está compuesta por 74 organismos gubernamentales, organizaciones de la sociedad civil, universidades y organismos regionales de América Latina y el Caribe, Estados Unidos y España.

Se hizo frecuente también la participación en los Seminarios de funcionarios educativos de otros países como rectores, decanos y docentes de universidades. En 2008, en el marco del *11° Seminario*, tuvo lugar el Primer Foro de Políticas Públicas que reunió a los referentes jurisdiccionales del Programa Nacional Educación Solidaria con funcionarios de otros países latinoamericanos involucrados en la promoción del aprendizaje-servicio. El Foro se repitió al año siguiente en el *12° Seminario*.

Al mismo tiempo que se expandían en su carácter internacional, los Seminarios fueron acompañando el desarrollo de las políticas educativas nacionales de aprendizaje-servicio y la creciente institucionalización de los proyectos de aprendizaje-servicio en Argentina.

En el Ministerio de Educación se crearon dos nuevos Programas con características de aprendizaje-servicio: el Programa “Aprender Enseñando” (2005-2010) y el Programa Nacional de Voluntariado Universitario (2006-2015). El primero estuvo orientado a estudiantes de Institutos de Formación Docente y universitarios con el propósito de que pudieran ofrecer “*apoyo pedagógico y socioafectivo a niños y jóvenes entre 6 y 18 años en situación de vulnerabilidad educativa, social y económica, a efectos de minimizar situaciones de repitencia y deserción, así como también promover la reinserción de alumnos que hubieren abandonado sus estudios*”⁵.

El Programa de Voluntariado se desarrolló en el marco de la Secretaría de Políticas Universitarias y tuvo como objetivo distribuir anualmente fondos para el desarrollo de proyectos solidarios protagonizados por estudiantes con participación de al menos un docente o asignatura académica. Estos y otros programas que facilitaban el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio –como los Centros de Actividades Juveniles y los programas de Mediación y de Convivencia Escolar– fueron presentados en el ámbito de los Seminarios, contribuyendo así a la articulación entre diversas líneas de políticas educativas.

4 *National Youth Leadership Council*, institución pionera del aprendizaje-servicio en Estados Unidos, y presidida en ese momento por James Kielsmeier. <https://nylc.org/>

5 <http://mapa.educacion.gob.ar/sistema-educativo/proyecto-aprender-ensenando/>

En 2006, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 extendió la obligatoriedad de la educación al conjunto de la secundaria. Entre otras innovaciones, la nueva ley incluyó explícitamente al aprendizaje-servicio y los proyectos educativos solidarios, especialmente en sus artículos 30, 32 y 123. Al año siguiente, la Resolución del Consejo Federal de Educación (RCFE) N°17/07 incorporó al calendario escolar el día 8 de octubre como el “Día Nacional del Estudiante Solidario” en memoria de los estudiantes del Colegio Ecos fallecidos en un incidente vial al regreso de un viaje solidario. Esa misma resolución reafirmó el valor de las experiencias de aprendizaje-servicio y habilitó a las jurisdicciones a generar un comprobante que acreditase las actividades solidarias con objetivos educativos desarrolladas por estudiantes y docentes en el marco del proyecto educativo institucional.

En 2009, el Consejo Federal de Educación acompañando el proceso de reglamentación de la Ley de Educación Nacional incluyó entre las “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria” (RCFE N°93/09) las “Propuestas de enseñanza sociocomunitarias”, proyectos de aprendizaje-servicio asumidos institucionalmente como de cursada obligatoria para al menos un curso a lo largo de la trayectoria secundaria.

En el inicio de los Seminarios la mayoría de las experiencias presentadas habían sido generadas intuitivamente por docentes y estudiantes que no conocían los marcos teóricos ni metodológicos de la pedagogía del aprendizaje-servicio. Hacia fines de la primera década de Seminarios, a partir de las políticas públicas y la difusión regional de la propuesta, eran cada vez más numerosas las experiencias que surgían intencionadamente a partir del conocimiento de la bibliografía, por influencia de algunas de las experiencias más cercanas, por la mayor visibilización través del Premio Presidencial o por influencia de las políticas educativas jurisdiccionales y nacionales.

A partir de 2006 y hasta 2009, acompañando ese crecimiento del campo del aprendizaje-servicio a nivel nacional e internacional, los Seminarios se realizaron en las más amplias salas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. El record de participación se alcanzó en el *10° Seminario Internacional*, realizado del 30 al 31 de agosto de 2007, con 1.200 asistentes.

En ese *10° Seminario* el Ministerio entregó por única vez un “Premio Nacional 10 años de Educación Solidaria” como reconocimiento a 8 instituciones destacadas por la continuidad de sus proyectos institucionales, y el Premio Especial “Escuelas Hermanas” a instituciones que realizaron viajes solidarios de intercambio y colaboración con otras escuelas.

Estos reconocimientos –que se sumaron al Premio Presidencial “Escuelas Solidarias” entregado el día anterior al Seminario en el Palacio Sarmiento– eran expresión no sólo del rápido crecimiento del número de experiencias documentadas sino también de la maduración de proyectos que ya no eran iniciativas individuales de docentes aislados, sino verdaderos proyectos educativos institucionales solidarios (PEIS, como los bautizaron en la Escuela Técnica “Spagnolo” de Mendoza, una de las pioneras en ese campo).

Los Seminarios realizados entre 2006 y 2009 adquirieron una estructura que se viene repitiendo con pocas modificaciones a partir de entonces. Sesiones plenarias en las que se comparten las experiencias ganadoras de los Premios Presidenciales y buenas prácticas de Argentina y otros países del mundo, así como ponencias a cargo de especialistas nacionales. Las tardes se ocupan en talleres y paneles simultáneos que permiten el intercambio tanto por niveles educativos como por temáticas abordadas. La colaboración de la OEI, así como ocasionalmente del British Council y otras agencias de cooperación, permitieron a lo largo de esos años la participación de destacados especialistas extranjeros. La afluencia de un número creciente de universidades latinoamericanas enriqueció tanto los plenarios como los diálogos en los talleres simultáneos.

En 2010, el 13° *Seminario* tuvo lugar en el Salón “Maestro Alfredo Bravo” del Ministerio de Educación. Con la presencia del Ministro Alberto Sileoni y de Ministros jurisdiccionales y rectores, se entregó el “Premio Presidencial Prácticas Solidarias en Educación Superior”. Sería su última edición hasta el presente, ya que a partir del año siguiente el Programa Nacional Educación Solidaria pasaría a depender de la Dirección de Políticas Socioeducativas, concentrando sus funciones en la implementación de los Proyectos Sociocomunitarios en la nueva secundaria obligatoria.

La continuidad de los Seminarios con la coordinación de CLAYSS (2011 hasta la actualidad)

A partir de 2011, y siguiendo una recomendación del Consejo Federal de Educación, la cartera educativa comenzó a descentralizar sus actividades de capacitación docente, desarrollándolas casi exclusivamente en las jurisdicciones. En ese marco, se decidió que el Programa Nacional Educación Solidaria dejara de organizar los Seminarios Internacionales.

Ante esa decisión, desde CLAYSS se propuso al Ministerio asumir la coordinación y el sostenimiento económico de los Seminarios, contando con la colaboración

del Programa Nacional Educación Solidaria para la convocatoria de 50 becarios y el renovado apoyo de la OEI para cubrir los gastos de algunos de los invitados extranjeros.

Si bien inicialmente parecía difícil sostener desde una organización de la sociedad civil la realización de un Seminario gratuito de tal magnitud, desde 2011 los Seminarios Internacionales no sólo han continuado y sostenido su gratuidad, sino que han mantenido una participación anual promedio de alrededor de 600 participantes. Gracias al apoyo de múltiples donantes y la gran dedicación de un amplio equipo de profesionales y voluntarios, los Seminarios Internacionales han seguido adelante durante los últimos seis años desarrollándose alternadamente en los espacios de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires o en los de la Universidad Católica Argentina.

La estrecha colaboración entre el Ministerio de Educación, los referentes jurisdiccionales, la OEI y CLAYSS ha facilitado la participación de docentes de todo el país y la articulación entre las acciones de la política educativa y las iniciativas desde la sociedad civil, más allá de los cambios de gestión. La continuidad del Programa Nacional Educación Solidaria, en sus diversos formatos, a lo largo de dos décadas puede ser considerada a esta altura una verdadera política de Estado que se refleja también en la continuidad de los Seminarios.

A partir de 2012 se retomó la realización de las Jornadas de Investigadores, actualmente desarrolladas en colaboración entre CLAYSS, la Asociación Internacional de Investigadores en aprendizaje-servicio y compromiso comunitario (IARSLCE) y la Red Iberoamericana (REDIBAS). En 2017 se realiza la IV Jornada.⁶

Estos últimos años han sido testigos de una verdadera globalización del Seminario. En 2011 participaron por primera vez docentes universitarios africanos y desde entonces han participado regularmente diversos representantes de dicho continente como una numerosa delegación organizada por SAHECEF, el Foro de Compromiso Social de la Educación Superior Sudafricana (2015). En 2016 participaron por primera vez una representación de universidades y OSCs de Europa oriental, así como un representante de la Universidad Politécnica de Hong Kong.

Puede decirse que los Seminarios Internacionales de aprendizaje-servicio realizados anualmente en Buenos Aires en las últimas semanas de agosto se han convertido en uno de los principales foros de actualización, reflexión y formación en la pedagogía del aprendizaje-servicio no sólo en nuestro continente, sino a nivel

⁶ Los trabajos presentados en las ediciones de 2012 y 2015 pueden encontrarse en: <http://www.clayss.org/IIAS/>

mundial. Muchas voluntades se aunaron para hacer esto posible, principalmente la voluntad de los docentes argentinos y del resto de América Latina que año a año renueva su participación, a veces con enormes sacrificios personales y económicos.

Más allá del paso de los años, de los cambios de sede y de organizadores, los Seminarios Internacionales de aprendizaje y servicio solidario continúan siendo un espacio de encuentro e intercambio horizontal para miles de educadores comprometidos con sembrar solidaridad en el sistema educativo, para cosechar más calidad e inclusión educativa para sus instituciones y mejor calidad de vida para sus comunidades.

Referencias

MCE (1997) Ministerio de Cultura y Educación. Consejo Federal de Cultura y Educación. *Contenidos Básicos para la Educación Polimodal*. República Argentina.

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

http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/94800/2007_libro_10.pdf?sequence=1

Tapia, María Nieves (2000). *La Solidaridad como Pedagogía*. Buenos Aires, Ciudad Nueva.

Ponencias Destacadas

**de los últimos
Seminarios Internacionales de
Aprendizaje y Servicio Solidario**

Aprendizaje y servicio solidario en la experiencia latinoamericana⁷

María Nieves Tapia, Directora, CLAYSS

1. Qué entendemos por Aprendizaje-Servicio Solidario (AYSS)

1.1 - Una primera aproximación al concepto

Es frecuente que en las instituciones educativas se desarrollen espontáneamente actividades solidarias. Cuando estas acciones se desarrollan poniendo en juego intencionadamente contenidos de aprendizaje, los jóvenes aplican sus saberes al servicio de las necesidades de su comunidad y simultáneamente, la acción solidaria en contextos reales les permite aprender nuevos conocimientos y desarrollar saberes para la vida, el trabajo y la participación ciudadana.

Este tipo de proyectos, a menudo desarrollados espontáneamente por iniciativa de educadores o estudiantes, han sido definidos desde la pedagogía contemporánea como “aprendizaje-servicio”. En pocas palabras, puede definirse al aprendizaje-servicio como **un proyecto educativo solidario protagonizada activamente por los estudiantes, articulado intencionadamente con los contenidos de aprendizaje** (Tapia, 2000:26-27).

Entre los centenares de definiciones del aprendizaje-servicio presentes en la bibliografía especializada, podríamos señalar las siguientes:

“Al vincular teoría y práctica y combinar la motivación solidaria con la rigurosa puesta en juego de capacidades y conocimientos para la resolución de problemas reales, las prácticas de aprendizaje-servicio promueven en los y las estudiantes el desarrollo de aprendizajes con sentido, de su creatividad, responsabilidad e iniciativa, así como de capacidades fundamentales para su inserción en el mundo del trabajo y para el ejercicio de una ciudadanía activa.” (Ministerio de Educación de la República Argentina, 2011:17)

“Actividades de aprendizaje comunitario planificadas desde el liceo, con la participación de la comunidad educativa y al servicio tanto de una demanda de la comunidad como del aprendizaje de los estudiantes que la realizan. Es una experiencia que permite a los estudiantes aplicar conceptos, procedimientos y habilidades provenientes

⁷ Este capítulo presenta una síntesis de las ponencias presentadas por Nieves Tapia en los Seminarios Internacionales entre 2010 y 2016. Las presentaciones en Power Point correspondientes a los años 2011-2016 pueden descargarse en: <http://www.clayss.org.ar/seminario>

de los aprendizajes formales de las diversas asignaturas, en su entorno cotidiano.” (Ministerio de Educación de Chile, 2007:15)

“El aprendizaje-servicio busca involucrar a los estudiantes en actividades que combinan el servicio a la comunidad y el aprendizaje académico.” (Furco, 2002:25)

“Una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado donde los participantes aprenden al trabajar en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo.” (Centro Promotor del Aprendizaje-servicio de Cataluña, 2010)

“El aprendizaje-servicio se diferencia de otras formas de servicio comunitario o voluntariado en que la educación de los estudiantes y los jóvenes es siempre central. Los estudiantes participan activamente en el proceso de comprender, integrar y aplicar conocimientos de diversas áreas mientras trabajan para mejorar sus comunidades.” (Berger Kaye, 2010)

“En esta propuesta la solidaridad es a la vez objetivo, contenido y estrategia de enseñanza. La formación de individuos solidarios requiere coherencia entre los valores a los que apelamos y la forma en que los promovemos. (...) El aprendizaje-servicio impulsa a la intervención educativa integral, mediante el desarrollo de un servicio comunitario al cual se integran los contenidos curriculares, contextualizando los aprendizajes académicos y promoviendo la formación de ciudadanía basada en la solidaridad, actitud crítica y participación.” (Centro del Voluntariado del Uruguay, 2007:15-17)

Si bien en muchas obras en castellano se suele traducir literalmente la expresión inglesa “*service-learning*” como “aprendizaje-servicio”, en América Latina y algunas regiones de España se ha generalizado el concepto de “**aprendizaje-servicio solidario**”, enfatizando que no nos referimos a cualquier tipo de servicio, sino a una práctica efectivamente solidaria –es decir orientada más al “hacer juntos”, “hacer con” que al “hacer para”, a la acción colectiva por el bien común y a la ciudadanía activa que promueve derechos y asume responsabilidades, más que a la acción altruista individual, como se verá más adelante.

La propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio solidario puede entenderse simultáneamente como:

- **Experiencias, proyectos o programas institucionales** de servicio solidario protagonizados activamente por los estudiantes, y articulados intencionadamente con los contenidos de aprendizaje, que pueden desarrollarse en instituciones educativas de todos los niveles y modalidades, como en organizaciones sociales.

- **Una metodología** que genera aprendizajes significativos, y permite el aprendizaje en base a problemas reales con el objetivo de ofrecer soluciones concretas, y optimizar el desarrollo de conocimientos, competencias y actitudes al motivar a los estudiantes a indagar e involucrarse en forma solidaria con el contexto social.

- **Una pedagogía o filosofía de la educación:**

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

“El aprendizaje-servicio es una manera de pensar la educación y la enseñanza (una filosofía) con las correspondientes herramientas y estrategias de enseñanza (una pedagogía) que requiere de los estudiantes aprender y desarrollarse a través de la activa participación en actividades de servicio para alcanzar objetivos definidos por organizaciones comunitarias...” (Osman y Petersen, 2013:7).

Entendido como pedagogía, el aprendizaje-servicio involucra cuestiones centrales de la reflexión educativa. Propone un modo de vinculación pedagógica en la que educador y educando aprenden juntos de la experiencia y se comprometen juntos en la transformación de la realidad. Pone en juego acción y reflexión sobre la práctica y genera el establecimiento de vínculos solidarios que permitan actuar y aprender recíprocamente con y de la comunidad. Implica aprendizajes activos y significativos, centrados en el protagonismo de los estudiantes.

La pedagogía del aprendizaje-servicio involucra también una concepción de la formación para la ciudadanía activa que no se agota en el conocimiento de las normas y valores y en el diagnóstico de las problemáticas políticas y socioeconómicas, sino que avanza en la elaboración de propuestas y en la activa participación en iniciativas que incluyen no sólo la denuncia y el reclamo, sino también la asunción de responsabilidades y compromisos con la construcción de alternativas superadoras, y el trabajo en articulación con las autoridades y las organizaciones de la sociedad civil.

En esta propuesta, las instituciones educativas no se “extienden” hacia un supuesto “afuera”, ni se transforman en una suerte de centro comunitario que intenta atender todas las múltiples demandas sociales. En cambio, se reconocen como parte de su territorio y su comunidad, y se articulan como nodos de redes en las que se trabaja en alianzas, estableciendo vínculos de recíproco enriquecimiento (Tapia, 2000:141-50).

En una institución educativa tradicional se aprende sólo en las aulas y laboratorios. La pedagogía del aprendizaje-servicio reconoce que también se puede aprender de la comunidad y en la comunidad. Desde lo epistemológico, concibe al conocimiento como bien social, y propicia la investigación-acción participativa y comprometida, y el diálogo entre el conocimiento científico y los saberes populares y ancestrales (GUNI, 2014).

La pedagogía del aprendizaje-servicio solidario implica una particular visión del conocimiento, así como una específica visión de la comunidad.

El conocimiento es entendido como un bien social que debe orientarse al bien común (UNESCO, 2015) y una contribución a un mundo más democrático, justo y fraterno (UNESCO, 2016; Osman y Petersen,). Por lo tanto, no se concibe a los procesos de aprendizaje exclusivamente en función del crecimiento individual, sino también como parte de procesos más amplios de construcción del bien común. Por eso, los proyectos de aprendizaje-servicio apuntan a identificar los conocimientos más pertinentes y relevantes para la resolución de problemas significativos en la realidad más allá de las paredes del aula.

La estrecha vinculación entre teoría y práctica y la frecuente necesidad de articulación de conocimientos multidisciplinares hacen que las prácticas de aprendizaje-servicio se alejen del enciclopedismo tradicional y se aproximen a paradigmas epistemológicos más complejos y acordes con los actuales desarrollos científicos (Herrero, 2002), y se emparenten con los marcos teóricos y metodológicos de la “investigación-acción participativa” (Fals Borda, 1987), la “investigación comprometida” y la “investigación basada en la comunidad” (Munck et al., 2014; GUNI, 2014).

En los mejores proyectos de aprendizaje-servicio, la comunidad es co-protagonista y aliada tanto en la iniciativa social como en los procesos educativos. La institución educativa no se coloca en el centro del escenario como actor principal, ni adopta el rol de “donante”, sino de colaboradora, asociada, se asume como parte de una red local en la que los primeros sujetos y actores de cambio deben ser las propias personas afectadas por la problemática.

En los proyectos de aprendizaje-servicio solidario, los estudiantes son protagonistas de su propio proceso de aprendizaje en el terreno. La comunidad es no sólo el lugar donde se encuentra a otros y se actúa en colaboración con ellos, sino también el lugar donde se aprende, acompañados tanto de los docentes como por los actores comunitarios, que de alguna manera juegan también un rol de “educadores” a través del encuentro y el diálogo con los estudiantes. Cuando desarrollamos un proyecto de aprendizaje-servicio auténticamente solidario, las fronteras de la “comunidad educativa” incluyen a toda la comunidad con la que estamos interactuando, ya sea esta el asilo de ancianos o todos los vecinos vinculados al centro barrial.

Más allá de los diversos fundamentos teóricos y las diversas denominaciones que pueden adquirir este tipo de actividades en diversos contextos nacionales e institucionales (“*service-learning*” en Estados Unidos, “*aprendizaje activo en la comunidad*” en Gran Bretaña, “*pasantías cívicas*” en Holanda, etc.), hay consenso entre los especialistas en cuanto a que una iniciativa, proyecto o programa puede ser caracterizado como de “**aprendizaje-servicio solidario**” (AYSS) cuando presenta simultáneamente estas tres características fundamentales:

1. **Acciones de servicio solidario** destinadas a atender en forma acotada y eficaz necesidades reales y sentidas con una comunidad, y no sólo para ella.
2. **protagonizadas activamente por los estudiantes** desde el planeamiento a la evaluación,
3. **articuladas intencionadamente con los contenidos de aprendizaje** (contenidos curriculares, reflexión, desarrollo de competencias para la ciudadanía y el trabajo, investigación).

El aprendizaje-servicio es una innovación pedagógica que se ha difundido rápidamente en todo el mundo, especialmente en los últimos 20 años, pero al mismo tiempo está profundamente enraizado en la tradición educativa.

“Al describir experiencias de aprendizaje-servicio, todo lo que se nos cuenta resulta cercano, pero algo en ellas es también nuevo. (...) Se trata de una propuesta conocida en cada una de sus etapas y en cambio original cuando la enlazamos en una sola actividad compleja de aprendizaje y servicio.” (Puig Rovira-Palos Rodríguez, 2006)

No se trata entonces de una enésima “moda” pedagógica, de las que los educadores sabemos que pueden evaporarse casi tan rápido como se imponen. Se trata en cambio de una auténtica innovación que ha crecido a partir de prácticas y tradiciones pedagógicas ya existentes, y que es novedosa precisamente porque enlaza, articula y genera sinergias entre actividades ya presentes en las instituciones educativas. No se trata entonces de generar nuevas cargas de trabajo para los educadores, sino de aprovechar y articular más inteligentemente actividades que en general ya están desarrollándose en nuestras instituciones.

Es posible desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio en cualquier nivel educativo, y en cualquier tipo de escuelas, así como en la Educación Superior. Si bien en estas páginas nos concentraremos en el desarrollo del aprendizaje-servicio en el sistema educativo formal, es necesario subrayar que es posible también desarrollar esta propuesta educativa en el marco de espacios de educación no formal y en las organizaciones de la sociedad civil, especialmente en el marco de organizaciones juveniles o que incluyen a jóvenes (Paso Joven, 2004).

Nos detendremos a continuación en los “rasgos programáticos” del aprendizaje-servicio solidario.

1.2 - La solidaridad en el aprendizaje-servicio solidario⁸

Como afirma el educador popular mexicano Carlos Núñez H., “*en cada propuesta educativa hay –implícita o explícitamente– un marco ético que la sostiene.*” (Núñez H., 2001). La solidaridad está en el centro de la fundamentación ética de la propuesta del aprendizaje-servicio tal como se la concibe en América Latina.

Cuando adoptamos la terminología del “*aprendizaje-servicio solidario*”, estamos por un lado reconociendo los aspectos positivos que en muchas tradiciones y contextos tiene el término “servicio”, pero también adjetivándolo de manera que quede claro que nos referimos a un servicio solidario superador de modelos paternalistas y asistencialistas, una solidaridad que tiene que ver con el encuentro fraterno y con el reconocimiento y promoción de los derechos humanos, con el don recíproco y con la construcción colectiva e inteligente del bien común.

Por ello resulta imprescindible explicitar qué entendemos por “solidaridad” en la propuesta del aprendizaje-servicio solidario. Esta explicitación se hace necesaria especialmente por una cierta devaluación del término “solidaridad”, que puede convertirse en poco más que un *slogan* vacío de contenido, o en la expresión simplemente de un vago sentimiento de buena voluntad.

Como afirma el Papa Francisco:

La palabra “solidaridad” está un poco desgastada y a veces se la interpreta mal, pero es mucho más que algunos actos esporádicos de generosidad. Supone crear una nueva mentalidad que piense en términos de comunidad, de prioridad de la vida de todos sobre la apropiación de los bienes por parte de algunos. Papa Francisco, EG, 188.

Es sabido que el concepto de solidaridad tiene raíces profundas en la cultura latinoamericana y del Caribe: en los valores comunitarios de los pueblos originarios, en el mensaje cristiano de los misioneros que defendieron los derechos de los conquistados frente los conquistadores, en la *fraternité* de la Revolución Francesa que inspiró los movimientos independentistas y en las ideas y organizaciones cooperativistas introducidas por los inmigrantes europeos a principios del siglo XX. Pero tal como señala Ighina (2009), el recorrido de la solidaridad latinoamericana no ha sido lineal: las solidaridades “contra” o “hacia” han sido frecuentemente más fuertes que las solidaridades entre pares.

⁸ Los conceptos de esta sección pueden encontrarse ampliados en Tapia et al. (2015):99-135.

Se ha señalado a menudo que nuestros pueblos son emotivamente solidarios ante la necesidad inmediata (una inundación, un terremoto, un niño enfermo), pero que no han logrado aún hacer que ese sentimiento involucre acciones colectivas conducentes a superar la profunda brecha de injusticia y desigualdad que sigue dividiendo profundamente a nuestra región.

Nuestra solidaridad inmediata y emotiva puede en ocasiones convertirse en “ayudas” que humillan más de lo que solucionan, y que son una manera de eludir las propias responsabilidades sociales más que de asumirlas. Frecuentemente somos testigos de campañas benéficas de corto impacto, así como de programas corporativos que se autodenominan solidarios o “socialmente responsables”, pero que son en realidad estrategias de marketing de empresas que, simultáneamente, evaden impuestos o contaminan el medio ambiente.

Por ello resulta tan significativo para la reflexión de educadores y estudiantes explicitar a la solidaridad como un camino colectivo hacia una sociedad equitativa y justa:

“Tenemos que elegir activamente entre un aprendizaje-servicio como beneficencia y una aprendizaje-servicio como cambio social. (...) El cambio social está estrechamente alineado con un programa de justicia social cuyo fin es trabajar hacia una sociedad en la que individuos y grupos accedan a un trato equitativo y una justa participación en las oportunidades y beneficios de la sociedad.” (Osman y Petersen, 2013:9)

Al servicio de esa reflexión, intentaremos a continuación presentar brevemente el concepto de solidaridad propio de la filosofía del aprendizaje-servicio solidario, asociándolo a algunos otros conceptos que contribuyen a explicitarlo:

- **Solidaridad y derechos humanos:** Una mirada de la solidaridad desde la perspectiva de los derechos humanos subraya el necesario discernimiento de los espacios de garantía y protección de derechos que son propios de la función indelegable de los Estados, y que no pueden –ni deben– ser asumidas desde los individuos o las organizaciones de la sociedad civil. Al mismo tiempo, también reconoce las necesarias contribuciones que pueden ser propias de los ciudadanos, las instituciones educativas y las organizaciones sociales. Las experiencias de aprendizaje-servicio solidario pueden ofrecer a niños, adolescentes y jóvenes un espacio de contribución positiva y responsable al bien común, sin pretender superponerse o reemplazar a las responsabilidades propias de los Estados en la garantía y salvaguarda de los derechos humanos.

- **La solidaridad como encuentro:** Aranguren (1997) distingue cuatro modelos de solidaridad: la solidaridad como espectáculo (se refiere específicamente a la asistencia a conciertos a beneficio), como campaña (una actividad ocasional ante una emergencia), como cooperación (según el modelo tradicional de la cooperación internacional) y explícita a la solidaridad como encuentro de este modo:

“Se trata de potenciar los procesos de promoción y crecimiento de las personas y colectivos con los que se realiza la acción solidaria (...) Los proyectos no son fines en sí mismos sino medios de crecimiento y desarrollo humano de aquellos con los que intentamos caminar.

Los proyectos forman parte de un proceso global de promoción humana, de dinamización comunitaria en el territorio, de autogestión de los propios problemas y soluciones, de ayuda mutua y de invención de nuevas formas de profundización de la democracia de base.

Ese proceso responde al dinamismo del movimiento social que heredarán los propios colectivos excluidos, (...); desde esta perspectiva la solidaridad como encuentro hace de los destinatarios de su acción los auténticos protagonistas y sujetos de su proceso de lucha por lo que es justo, por la resolución de sus problemas, por la consecución de su autonomía personal y colectiva” (Aranguren, 1997:23)

En un proyecto de aprendizaje-servicio auténticamente solidario no hay necesariamente “donantes” y “destinatarios”, sino co-protagonistas, aliados, sujetos trabajando juntos por el bien común, y generando espacios de aprendizaje recíproco. Los estudiantes pueden ser al mismo tiempo “donantes” a través de la actividad que realicen, y simultáneamente “destinatarios” de la sabiduría de vida, de la experiencia y saberes de los aliados comunitarios, “beneficiarios” de todo lo que los ha enriquecido la experiencia en terreno.

- **Una solidaridad “horizontal”:** Esta perspectiva de la solidaridad –desde el encuentro y el reconocimiento de los derechos fundamentales– es definida por algunos autores como una “solidaridad horizontal” (Baggio, 2006; Mardones, 2013), que se diferencia claramente de una visión tradicional de la solidaridad “vertical” que la vuelve beneficencia.

En la visión tradicional, la solidaridad sería un movimiento “vertical”, por el que personas o comunidades “descienden” en ayuda de otras personas o comunidades *necesitadas*. Desde esta perspectiva, las personas o comunidades que integran el primer grupo se asumen como los sujetos activos, como aquellos que tienen, pueden, saben, tienen qué dar, y son quienes desarrollan el rol activo en la acción solidaria. Esta perspectiva coloca a las personas y comunidades a los que se atiende en

el lugar de los necesitados, los ignorantes, los impedidos, cuyo único rol es recibir lo que se les ofrezca y estar agradecidos.

Una solidaridad inteligente sabe identificar las emergencias en las que es indispensable la donación inmediata de bienes para paliar situaciones extremas. Pero la atención a una situación de emergencia no debiera agotarse ni esclerotizarse en pura beneficencia ni *asistencialismo*, es decir un sistema que inmoviliza a los destinatarios en el rol de receptores pasivos, que no contribuye a la autonomía ni el desarrollo de los sujetos asistidos y que genera dependencia, reproduciendo así el ciclo de la pobreza y la exclusión, y también reforzando –aún con las mejores intenciones– los circuitos de dependencia clientelista que lamentablemente conocemos tan bien en nuestra región.

El modelo de solidaridad “horizontal” parte del reconocer la dignidad de las personas y comunidades, a las que se reconoce como sujetos de derecho y con las que se pretende generar un encuentro y un vínculo de reciprocidad entre pares. Parte no de la valoración más profunda de la identidad y dignidad del otro, sino también de la aceptación realista de que aún en situaciones de gran diferencia de recursos económicos o culturales, todos tenemos algo que recibir y aprender de los demás, todos somos capaces de dar y recibir, y que –aún en situaciones de gran disparidad de conocimientos académicos– siempre hay algo que ignoramos de la realidad del otro, algo nuevo que nos pueden enseñar.

Asumir este modelo de solidaridad tiene consecuencias concretas a la hora de organizar un proyecto de aprendizaje-servicio: implica dejar de darle a la comunidad lo que la institución educativa supone que la comunidad necesita, o lo que nos viene bien dar, para establecer un trabajo colaborativo junto con los sujetos y organizaciones comunitarias existentes en el territorio, y con ellos desarrollar y evaluar los proyectos. Significa asumir plenamente la perspectiva de derechos y la condición de encuentro que se mencionaron anteriormente, y apuntar a contribuir a la justicia y el cambio social, en lugar de tranquilizar conciencias y reproducir el ciclo de la exclusión.

Asumiendo el modelo de solidaridad presentado, los proyectos de aprendizaje-servicio solidario deberían poner el énfasis en:

- La consideración de los otros como iguales en dignidad, como hermanos.
- El compartir, más que en el “ayudar”.
- El aprender de los demás.
- La construcción de vínculos de reciprocidad que busquen la equidad y desarrollen relaciones fraternas.

- El co-protagonismo en el diseño y ejecución de los proyectos.
- El estímulo a que aún aquellos con menos recursos puedan considerarse capaces de desarrollar iniciativas solidarias (Tapia, Bridi, Maidana y Rial, 2015:99ss).

1.3 – Protagonismo estudiantil y rol docente

El protagonismo de los estudiantes es otra de las características constitutivas de un proyecto de aprendizaje-servicio solidario. Este protagonismo obviamente adquirirá diversas modalidades de acuerdo con la edad y niveles evolutivos de los estudiantes, pero es fundamental en todos los proyectos y en cada una de las etapas del mismo.

Entendemos por “protagonismo” de niños, adolescentes y jóvenes –en las palabras de Roger Hart (1993)– como *“la capacidad para expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno social y que afectan a la vida propia y/o a la vida de la comunidad en la que uno vive”*.

La participación infantil y juvenil

“... supone colaborar, aportar y cooperar para el progreso común, así como generar en los niños, niñas y jóvenes confianza en sí mismos y un principio de iniciativa. Además, (los) ubica como sujetos sociales con la capacidad de expresar sus opiniones y decisiones en los asuntos que les competen directamente en la familia, la escuela y la sociedad en general.” (Apud, 2003:4)

Especialmente en el caso de adolescentes y jóvenes, es ineludible generar mecanismos para que puedan participar y “apropiarse” del proyecto ya desde sus etapas iniciales.

“La participación es un derecho de los jóvenes y una práctica social valiosa tanto para su formación ciudadana como para desenvolverse en su contexto cotidiano. En este sentido, para que sea realmente formativa requiere de espacios en los cuales los estudiantes (...) puedan vivenciar experiencias concretas de participación informada y responsable. (...) Los Proyectos Sociocomunitarios solidarios⁹ brindan una oportunidad formativa en la cual la participación protagónica de los y las estudiantes constituye simultáneamente un propósito, una metodología y un contenido de enseñanza y aprendizaje.” (ME, 2011:13)

9 Proyectos de aprendizaje-servicio solidario incluidos por el Consejo Federal de Educación de la República Argentina como parte de las orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria, Resolución 93/2009. <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res09/93-09-anexo.pdf>

Analizando las experiencias ganadoras del Premio Presidencial “Escuelas Solidarias” de Argentina, así como tantas otras prácticas de calidad en otros países de América Latina, puede afirmarse que el protagonismo de los estudiantes se manifiesta desde edades muy tempranas, también entre estudiantes con discapacidades físicas o cognitivas, y en todas las etapas de los proyectos:

- Los niños de Jardín de Infantes de Los Toldos (provincia de Buenos Aires) participaron de la creación de una plaza en un baldío anteriormente inundado y votaron el nombre para la plaza a partir de lo aprendido sobre la historia de su comunidad. Expresaron a través de dibujos su reflexión sobre la importancia de contar con un espacio de recreación en la comunidad, y lo comunicaron eficazmente a los adultos. Contribuyeron activamente a la preparación del terreno y al cuidado de la plaza, y desarrollan allí tanto actividades recreativas como educativas (ME, 2008:9-11).
- Estudiantes de la Escuela Secundaria Especial “Juana Manso”, de Villa Allende, provincia de Córdoba, indagaron sobre las necesidades de los ancianos de un geriátrico cercano, experimentaron con diversas técnicas de laminación y aprendieron a fabricar bastones ortopédicos de mayor calidad de los que obtenían los ancianos en el mercado (ME, 2015:15-20).

La mayoría de las legislaciones contemporáneas y de los Proyectos Educativos Institucionales incluye entre las misiones ineludibles del sistema educativo la de formar “ciudadanos participativos”, “protagonistas activos” de su aprendizaje y de la vida social y política. Sin embargo, la noción misma de “protagonismo” infantil o juvenil puede llegar a ser mirada con sospecha —o con temor— por quienes siguen concibiendo a la educación como un proceso centrado en el educador más que en el educando.

Suele ser más fácil ubicarse en los extremos de un espectro en el que en un polo se encuentran quienes prefieren imponer disciplina que formar, y en el otro quienes prefieren ser “amigos” o “compinches” y abandonan a sus hijos o estudiantes a la ausencia de límites y de estímulo, por no asumir las complejidades del rol de educador. En permanente tensión entre estos dos polos, las instituciones educativas pueden quedar atrapadas en una suerte de esquizofrenia entre la exhortación políticamente correcta a la participación estudiantil y la inercia de una tradición que establece que se educa sólo con los alumnos sentados en silencio, escuchando al profesor y estudiando de los libros. Tironeados entre mantener la disciplina y estimular la creatividad, entre el autoritarismo y el permisivismo, entre los partidarios de la “contención” y los de la exigencia, muchos docentes constatan que asumir en la práctica la tan mentada “centralidad del sujeto que aprende” implica un alto grado de innovación con respecto a las prácticas tradicionales y delicados equilibrios que se deben discernir estudiante por estudiante y escuela por escuela.

En este contexto, la propuesta del aprendizaje-servicio solidario ofrece estrategias para facilitar el efectivo protagonismo de niños, adolescentes y jóvenes, en el marco de un proyecto formativo que los acompaña y les propone actividades que integran los aprendizajes disciplinares y la formación personal y ciudadana.

La investigación muestra que detrás de cada buena experiencia de AYSS hay motivación y entusiasmo estudiantil, y educadores solidarios que fueron capaces de confiar en sus estudiantes y que se animaron a salir de la seguridad del frente del aula para exponerse a aprender juntos, en y con la comunidad.

Parecería que una condición previa al inicio de un buen proyecto de AYSS es la superación de los prejuicios y las desconfianzas que a menudo sostienen los adultos frente a las nuevas generaciones. El estereotipo de la *juventud apática, desmovilizada, desinteresada e indiferente*—que caracterizó a gran parte de los discursos adultos sobre la juventud en los años '90— sigue en gran parte vigente en el discurso docente, pese a que debería ser considerado anacrónico en tiempos de las múltiples y creativas expresiones de participación real y virtual de la generación del Milenio, desde la primavera árabe a las movilizaciones estudiantiles chilenas y la renovada participación juvenil en política partidaria en muchos países latinoamericanos, a la persistente insistencia de nuestros niños por intentar enseñarnos a reciclar y a cuidar el planeta que les dejaremos.

Así lo afirma la UNESCO en relación a la participación juvenil en América Latina y el Caribe:

“... la evidencia indica que —comparativamente— los jóvenes de la región tienen un alto interés por los asuntos públicos, la justicia social y la inclusión de los grupos minoritarios; además, en los últimos años se han producido en varios países movimientos estudiantiles que confirman esta buena disposición hacia la participación y el interés por los asuntos que les afectan.” (UNESCO, 2013:27)

En definitiva, acompañar el protagonismo de los estudiantes requiere de los docentes una actitud de confianza y apertura hacia las potencialidades de todos los estudiantes, aún de aquellos que solemos considerar “los indisciplinados de siempre”, “los que nunca hablan” o los “diversos”.

“la apuesta teórica es pensar la juventud como relación, al joven como posibilidad, lo que incluye todas las caras, la posibilidad no es positiva en el sentido de «lo bueno» o «lo deseable», sino en el sentido del poder hacer, del reconocimiento de las capacidades del sujeto.” (Chávez, 2005:26)

Es verdad que resulta difícil saber qué sucede primero: si es la confianza y optimismo de los educadores lo que despierta el protagonismo solidario de los estudiantes, o si es la generosidad y el entusiasmo de los estudiantes la que conquista y devuelve el optimismo a los educadores. Lo cierto es que en escuelas que llevan décadas desarrollando buenos proyectos de aprendizaje-servicio, la confianza de los educadores y el protagonismo solidario de los estudiantes suelen generar vínculos de recíproca confianza que motivan tanto a docentes como a alumnos.

Quizás quienes mejor hayan sintetizado la importancia de la mirada de confianza de los educadores en los proyectos de aprendizaje-servicio hayan sido los estudiantes participantes en el II Encuentro de Escuelas Solidarias del MERCOSUR:

“Hemos llegado a la conclusión de que una verdadera educación se alcanza cuando el docente confía en sus alumnos, escucha y acepta los desafíos que los estudiantes plantean y proponen, contribuye al desarrollo de un sentido crítico y reflexivo, siendo nosotros mismos los protagonistas. También hemos experimentado y concluido que esta verdadera educación, al unir la teoría con la práctica, nos permite asumir responsabilidades personales y colectivas comprobando que todos somos humanamente iguales y dignos.” (MERCOSUR Educativo, 2008: Anexo VIII)

1.4 - El aprendizaje en las prácticas de aprendizaje-servicio

Desde el punto de vista de los aprendizajes, los proyectos de AYSS apuntan simultáneamente a desarrollar los “cuatro pilares” o desafíos de la educación del Siglo XX tal como fueran planteados por la UNESCO en el célebre Informe Delors (Delors, 1996).

- **Aprender a aprender:** se busca que la actividad solidaria aumente la motivación y permita percibir nuevos sentidos al aprendizaje, aplicar conocimientos teóricos en contextos reales y generar nuevos aprendizajes. Numerosos indicios sugieren que cuanto más desafiante es la problemática a abordar, más exigente se vuelve también el aprendizaje.
- **Aprender a hacer:** las actividades en terreno deberían permitir desarrollar competencias básicas para la vida, el trabajo y el ejercicio de la ciudadanía activa, como las de trabajar en equipo, tomar iniciativas ante situaciones imprevistas o de dificultad, asumir responsabilidades y comunicarse eficazmente.
- **Aprender a ser:** la actividad solidaria y la reflexión sistemática sobre los valores y actitudes involucrados en la actividad apuntan a favorecer el desarrollo de actitudes prosociales (MCE, 1998:139ss; Roche, 1998; 1999;

2010) y la capacidad de resiliencia (Melillo y Suárez Ojeda, 2001; SES, 2000), es decir de hacer frente a dificultades, superarlas y ser transformado positivamente por ellas.

- **Aprender a vivir juntos:** se apunta a desarrollar en el terreno una formación para la participación ciudadana y social práctica y directa. Los proyectos solidarios generan oportunidades para interactuar positivamente tanto dentro del grupo escolar, como en la interrelación con personas, organizaciones y realidades sociales diversas.

Por lo tanto, se entiende que los proyectos de aprendizaje-servicio abarcan simultáneamente los aprendizajes disciplinares, el desarrollo del “saber hacer” y la formación en valores y para la participación ciudadana activa.

La planificación pedagógica que acompaña y sostiene la iniciativa solidaria protagonizada por los jóvenes es lo que distingue al aprendizaje-servicio de otras formas de voluntariado o servicio comunitario institucional.

Los proyectos de aprendizaje-servicio solidario no son actividades “extra-programáticas” ni “extracurriculares”. Si bien incluyen normalmente actividades fuera del aula y del horario escolar, una parte importante de los proyectos se desarrolla también en los tiempos y espacios curriculares. Gran parte de las actividades de motivación e investigación previas a la acción, así como muchas de las actividades relativas a la ejecución del proyecto, a la reflexión sobre la práctica y a su comunicación y evaluación se desarrollan normalmente en las aulas y en vinculación directa con contenidos curriculares.

Veamos el caso de un centro educativo del Uruguay, la Escuela Técnica Superior “Pedro Blanes Viale” de la ciudad de Mercedes, en el Departamento de Soriano. El proyecto de aprendizaje-servicio consiste en la elaboración de mobiliario y juegos didácticos para un centro de atención de niños y jóvenes autistas, e involucra varias áreas curriculares y cursos de la institución, tal como se ve en la planificación:

FIGURA 1: Articulación curricular de un proyecto de aprendizaje-servicio solidario. Escuela Técnica Superior “Pedro Blanes Viale”, Uruguay (CLAYSS, 2015:34)

Áreas curriculares	Asignaturas y/o contenidos curriculares	Actividades de aprendizaje	Actividades solidarias
Ciencias Exactas	Matemáticas	Cálculos, solicitan y estudian presupuestos, mediciones, trabajo con figuras geométricas	Juegos didácticos y mobiliario

Lengua y Literatura	Idioma Español	Informes del proceso de ejecución, cartas, afiches	Cartas solicitando materiales y aportes, afiches contra la discriminación
Lenguajes artísticos	Dibujo	Distinción colores fríos y cálidos, pintura con esmalte sintético, dibujar figuras simples, en soporte papel , traslado a la madera MDF de forma directa o con papel carbónico	
Otras	Carpintería	Armar, enchapar, pulir, escuadrar, cortar, atornillar, realizar terminaciones y pintar	Juegos didácticos, rompecabezas, escritorio biblioteca, cajonera
	Electricidad y Tecnología	Teoría y práctica de los circuitos eléctricos, instalaciones eléctricas, lámparas, conductores, interruptores de distintos tipos y electromagnetismo	Juegos didácticos : semáforo y tablero con luces
	Mecánica general	Cilindrar curva de varillas, roscar puntas, cortar, torneear y taladrar pelotas de madera, pulir, lijar y pintar la estructura de madera del juego didáctico	Juego didáctico
	Arte textil	Diseño, corte y confección	Juegos didácticos, cortinas, libros de tela y alfombra de texturas
	Alfabetización laboral	Trabajo en equipo. Derechos y obligaciones del trabajador. Emprendedurismo, Asociación en el trabajo. Socialización, integración.	Juegos didácticos y mobiliario

En los últimos años, en la Educación Superior latinoamericana se ha generado un variado espectro de alternativas para incluir prácticas de aprendizaje-servicio en el currículo y los programas de investigación. Veamos algunas de las formas más frecuentes de inserción curricular en la experiencia de Universidades argentinas:

- **Trabajos prácticos dentro de cursos disciplinares:** el trabajo final de la asignatura “Lenguaje Visual 3” (Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata) consiste en producir un libro-objeto para niños del Pabellón Oncológico del hospital local, escuelas de la periferia urbana y organizaciones comunitarias. El curso incluye la participación de médicos y especialistas en literatura infantil. Los estudiantes han entregado casi mil libros y cortometrajes infantiles, y los docentes han evaluado una gran mejora en la calidad de las producciones, menor deserción durante la cursada, y mayor número de estudiantes que desean postular como ayudantes de la cátedra.¹⁰
- **Cursos articulados en torno a prácticas de aprendizaje-servicio:** Las carreras de Odontología de las Universidades Nacionales de Buenos Aires, La Plata y Rosario incluyen asignaturas de “Odontología social”, en las que los estudiantes realizan prácticas en consultorios en contextos de extrema pobreza, así como programas de prevención y atención en zonas rurales. “Problemática socio-habitacional” es una materia obligatoria de la carrera de Arquitectura de la Universidad Católica de Córdoba. Estudia las cuestiones sociales vinculadas al déficit de vivienda, e incluye prácticas semanales en zonas rurales y urbanas con viviendas precarias, donde los estudiantes, bajo supervisión docente, colaboran con los pobladores en la refacción y construcción de viviendas dignas (ME, 2009).
- **Pasantías en organizaciones comunitarias:** todas las carreras de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Mar del Plata incluyen un “Seminario de Prácticas Comunitarias”. Entre otras actividades, los estudiantes de la carrera de Contador capacitan a pequeñas organizaciones barriales y colaboran para organizar y gestionar su contabilidad, presentar balances, hacer presupuestos, y formalizar sus registros legales e impositivos (Puglisi, 2009).
- **Prácticas pre-profesionales en comunidad:** luego de terminar su residencia médica, los estudiantes de Medicina de la Universidad de Tucumán deben realizar un semestre de Pasantías en pequeños centros de salud en la

10 Experiencia ganadora del “Premio Presidencial Prácticas Solidarias en Educación Superior”, Argentina, http://www.me.gov.ar/edusol/pp_2k10.html, y presentada en el XIII Seminario Internacional de aprendizaje y servicio solidario, Buenos Aires, 27 de agosto 2010. <http://lenguajevisual3.blogspot.com/>

periferia urbana y en comunidades rurales, desarrollando investigaciones, programas de prevención y atención primaria al servicio de las comunidades más postergadas de la provincia. Entre otros, han desarrollado exitosos programas contra la desnutrición infantil, de promoción de la lactancia (ME, 2006) y prevención del cáncer de próstata en poblaciones rurales¹¹.

- **Programas interdisciplinarios de atención a problemáticas sociales o ambientales:** un número creciente de Universidades está sosteniendo programas que abarcan a varias carreras y facultades, como el “Programa Integral de Acción Comunitaria en Barrios Vulnerables” de la Universidad de Buenos Aires, que incluyen programas de alfabetización, apoyo escolar, atención oftalmológica y odontológica, asesoramiento legal, capacitación de líderes barriales, construcción y mejoramiento de centros comunitarios, y otros, con activa participación de estudiantes voluntarios y de cátedras que realizan sus prácticas en ese marco¹².
- **Programas de investigación articulados con prácticas de aprendizaje-servicio:** son también cada vez más numerosos los programas de investigación surgidos a partir de demandas planteadas por organizaciones comunitarias o por problemáticas sociales y ambientales locales que no pueden ser satisfechas con los conocimientos disponibles. Entre otros, cabe destacar a la investigación sobre las propiedades del Kefir y sus aplicaciones en comedores comunitarios (Centro de Investigación y Desarrollo en Criotecnología de Alimentos, Facultad de Ciencias Exactas, UNLP)¹³; sobre equinos en contextos urbanos de extrema pobreza (Facultad de Veterinaria, UNR) y sobre cultivo sustentable de la peperina al servicio de recolectores de las sierras (Facultad de Agronomía, Universidad de Córdoba) (ME, 2007).

En algunos casos, el proyecto de aprendizaje-servicio solidario se despliega como una estrategia pedagógica a lo largo de todo el trayecto de una carrera, insertándose en diferentes cursos y disciplinas, como en el caso de la carrera de Veterinaria de la Universidad Católica de Temuco:

11 http://www.me.gov.ar/edusol/archivos/2011_exp_pp2010.pdf

12 <http://www.uba.ar/extension/barrios/>

13 <http://webkefir.exactas.unlp.edu.ar/investigaciond.html>

14 Información compartida por la Universidad en el curso del “Programa de apoyo a Universidades solidarias” desarrollado por CLAYSS. Ver http://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/UniversidadesSolidarias_2.pdf

Año	Módulo o Curso	Cátedra Responsable	Actividad Pedagógica
1° Año	Introducción a las Ciencias Veterinarias	Biología	Bienestar animal. Interacción con estudiantes de años superiores.
2° Año	Entidades Patológicas I	Microbiología	Bienestar animal. Toma de muestra para cultivo bacteriano y de hongos de pacientes enfermos.
3° Año	Diagnóstico I Terapéutica I	Semiología y Farmacología	Examen clínico general y especial. Anestesia general pacientes sometidos a OVH y castración.
4° Año	Terapéutica II		Cirugías de esterilización
5° Año	Internado Salud Pública		Atención médica en consultorio. Cirugías. Colaboración en gestión y coordinación del canil. Implementación de medidas de intervención social
Tesis			Tesis del área de Salud Pública y Medicina de Pequeños Animales.

1.5 - La articulación entre aprendizaje y servicio solidario

En las definiciones de aprendizaje-servicio provenientes del mundo anglosajón, a menudo se hace referencia al componente del “servicio” como un medio para el aprendizaje, y al aprendizaje-servicio como uno de muchos formatos posibles del aprendizaje en base a la experiencia (*experiential learning*), y del “*aprender haciendo*” (Halstead, 1998; Stanton, 1990).

En América Latina, en cambio, la mayoría de las instituciones educativas comienzan a involucrarse en las problemáticas sociales primariamente para intentar responder a alguno de los muchos y urgentes desafíos que plantea la pobreza y la inequidad de nuestra región. La valorización de los saberes y competencias que pueden adquirirse con las prácticas solidarias llega a menudo en un segundo momento, casi como una consecuencia no planeada del compromiso social.

Entendemos que el componente pedagógico y el social son igualmente relevantes para el desarrollo de prácticas de aprendizaje-servicio de calidad. En la experiencia latinoamericana, numerosos casos muestran que la pertinencia y eficacia de la actividad solidaria están directamente relacionadas con la calidad de los aprendizajes desarrollados, con la pertinencia social de las investigaciones asociadas, y con el grado de compromiso y participación de docentes y estudiantes. De la misma manera, la calidad de la acción solidaria a menudo está determinada por la calidad de los saberes involucrados en ella.

Es cierto que no se requiere de grandes conocimientos para reunir alimentos o ropa y entregarlos a una organización comunitaria. En cambio, hace falta poner en juego sólidos saberes multidisciplinares para contribuir a generar energías alternativas o emprendimientos productivos sustentables que generen auténtico desarrollo local. En ese sentido, en las prácticas de aprendizaje-servicio se establece un “círculo virtuoso” (ME, 2007b:28): los aprendizajes sistemáticos enriquecen la calidad de la actividad social, y el servicio solidario impacta en la formación integral y estimula una ulterior producción de conocimientos (ME, 2009:46).

En este proceso circular, lo aprendido en el aula permite ofrecer a la comunidad un servicio planificado, fundado y de mayor calidad que si se tratara de una salida ingenua y sin adecuado sustento académico.

Al mismo tiempo, la interacción con la comunidad permite que la teoría sea desafiada por la realidad, que haya que transitar de los conceptos a la práctica, y que se deban poner en juego saberes y competencias que no siempre se requieren en el contexto del aula. Cuando la comunidad se transforma en un espacio no sólo de participación solidaria sino también de aprendizaje para estudiantes y educadores, los saberes propios de la comunidad –los saberes ancestrales de las comunidades originarias, los saberes populares, el conocimiento empírico que los actores comunitarios tienen sobre su propia realidad– enriquecen a los saberes disciplinares; los desafíos de la realidad estimulan el desarrollo de las capacidades de resolución creativa de problemas, el trabajo en equipo y las capacidades de comunicación, iniciativa y compromiso ético, y también exigen a menudo investigar y desarrollar nuevos conocimientos.

El círculo se completa cuando lo aprendido en el terreno entra en el aula, se vuelve parte de un currículo enriquecido por la realidad, o incluso llega a exigir modificaciones en los contenidos, las planificaciones y los modos de organización institucionales.

A lo largo de los últimos años, en las experiencias nacionales presentadas a los Premio Presidenciales “Escuelas Solidarias” y “Prácticas Educativas Solidarias en

Educación Superior”, así como en muchas experiencias internacionales, pueden encontrarse muchos ejemplos de este círculo virtuoso. Para señalar apenas uno:

- Los estudiantes de Medicina de la Universidad Central de Venezuela realizan sus prácticas de aprendizaje-servicio en zonas protegidas del Amazonas habitadas por pueblos originarios. En el terreno aprenden las modalidades de acercamiento al cuerpo humano y las técnicas curativas de los shamanes locales. Esos conocimientos son sistematizados en sus tesis de grado, y los saberes originarios sobre el abordaje del cuerpo, sus prácticas curativas y el uso de plantas medicinales pasan a enriquecer los planes de estudio para la formación médica de grado en la Universidad¹⁵.

Alcanzar una fructífera y equilibrada articulación entre los aprendizajes planificados y las actividades solidarias planeadas no siempre se logra en el primer intento, y a veces es fruto de procesos institucionales de ensayo y error que pueden llevar tiempo. Puede suceder también en el transcurso de un proyecto que en algún momento uno de los dos polos predomine sobre el otro, y sea necesario equilibrar y ajustar el curso. Esto es de alguna manera lo que se expresa en el siguiente cuadro:

FIGURA 3: Diversos énfasis en las prácticas de aprendizaje-servicio (basado en R. Sigmon, 1994)

a-s	Los objetivos de aprendizaje y de servicio están desconectados entre sí y poco relevantes.
A-s	Los objetivos de aprendizaje son prioritarios, los de servicio secundarios.
a-S	Los objetivos de servicio son prioritarios, los de aprendizaje secundarios.
A-S	El aprendizaje y el servicio están fuertemente vinculados, y son igualmente significativos y de calidad; unos fortalecen a los otros.

Este equilibrio dinámico entre el aprendizaje intencionado y la práctica solidaria es lo que diferencia al aprendizaje-servicio de otras formas de intervención social y también de otros tipos de proyectos educativos, aprendizaje en base a problemas o estudio de casos.

Por eso es que consideramos tan significativo desde lo formal el guión entre “aprendizaje” y “servicio”, empleado en la mayoría de la bibliografía con preferencia a

15 Experiencia presentada en las III Jornadas de Extensión de la Universidad Central de Venezuela y V Jornadas Nacionales de Inserción de la Extensión en el currículo, Caracas, 5 de marzo 2008

otras alternativas (“aprendizaje *en* servicio”, “A+S”, etc.). El guión de “aprendizaje-servicio” representa el fiel de la balanza entre los dos rasgos distintivos de estas prácticas educativas: si se privilegia el aprendizaje por encima del impulso solidario, el proyecto puede volverse un trabajo práctico más, y corre el riesgo de instrumentalizar a los actores comunitarios al servicio de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes; si se privilegia el impulso solidario por encima de la responsabilidad primaria de una institución educativa de enseñar y facilitar el aprendizaje, se desdibuja la misión institucional y se corre el riesgo de usar a los estudiantes como “mano de obra barata” al servicio de las necesidades comunitarias.

Una clara y equilibrada interacción entre el aprendizaje y el servicio añade valor a ambos polos, generando una “combinación” más que una “suma” (Furco, 2005), y provocando los impactos positivos de las buenas prácticas de aprendizaje-servicio en el proceso educativo (Furco, 2005; Billig, 2004; 2006). De la observación se advierte la interacción entre aprendizaje y servicio en múltiples formas:

- La motivación solidaria incide directamente en la motivación para aprender. Cuanto más relevante para la comunidad y para los estudiantes es el problema a abordar, más impacta en la motivación de los estudiantes para aprender lo necesario para desarrollar eficazmente la actividad solidaria.
- La actividad solidaria, si está adecuadamente planificada desde el punto de vista educativo, permite desarrollar aprendizajes adecuados al estadio evolutivo de los niños, adolescentes y jóvenes, y alcanzar los objetivos de aprendizaje planteados en el currículo –y a menudo excederlos–.
- El contacto con la realidad facilita seleccionar y priorizar la elección de los contenidos curriculares más pertinentes al contexto e intereses de los estudiantes, volviendo más relevante al plan de estudios.

En una clara articulación del aprendizaje y el servicio solidario es posible identificar disciplinas escolares y qué acciones solidarias se articulan más frecuentemente con ellas. El Programa Nacional Educación Solidaria, en base a los miles de experiencias presentadas al Premio Presidencial “Escuelas Solidarias”, pudo sistematizar cuáles son los proyectos solidarios más frecuentemente asociados a las disciplinas del currículo de la secundaria:

FIGURA 5: Vinculaciones curriculares con proyectos solidarios en la escuela secundaria argentina (ME, 2011:26-28)

Área de conocimiento	Algunos Proyectos sociocomunitarios solidarios posibles
Lengua y Lengua Extranjera	Promoción de la lectura. Alfabetización. Apoyo escolar, tutorías entre pares. Preservación del acervo cultural local. Bibliotecas comunitarias y bibliotecas móviles. Teatro comunitario. Traducción de materiales, folletería e itinerarios turísticos en lengua extranjera. Producción de material educativo bilingüe. Recuperación de narraciones recetas y medicinas en lenguas originarias. Recuperación de la toponimia de pueblos originarios.
Ciencias Sociales	Proyectos que implican un análisis de la pobreza y una respuesta frente a las situaciones concretas que de ella se derivan. Recuperación del patrimonio histórico y cultural. Participación ciudadana y comunitaria. Recuperación y/o difusión de tradiciones locales. Diálogo intergeneracional y atención a personas mayores. Educación vial.
Ciencias Naturales	Preservación del ambiente. Prevención de la contaminación y manejo racional de recursos naturales. Producción de energías alternativas. Micro-emprendimientos productivos sustentables. Mejora de la calidad de vida en áreas urbanas y rurales: recuperación de espacios verdes, tratamiento de la basura, contaminación visual y auditiva, manejo racional de recursos naturales: agua, aire, suelo, vegetación, fauna. Educación para la salud y campañas sanitarias. Prevención o atención de los trastornos alimentarios y de la desnutrición infantil. Apoyo a campañas de control sanitario (dengue, mal de Chagas, otros) y vacunación. Campañas de donación de sangre y de órganos. Prevención de enfermedades y de adicciones. Educación para la salud.
Matemática	Apoyo escolar, tutorías entre pares. Compilación y análisis estadístico de datos necesarios para el desarrollo de un proyecto solidario (como estadísticas sanitarias, diagnóstico de conocimientos previos de la comunidad destinataria, y otras).
Informática	Proyectos de apoyo informático a pares, organizaciones e instituciones educativas. Proyectos de educación y capacitación informática para adultos mayores, niños/as sin acceso a nuevas tecnologías, personas desocupadas, comunidad en general.
Educación Física	Proyectos de animación sociocultural y/o recreación. Promoción comunitaria del deporte y el uso positivo del tiempo libre. Promoción de la actividad física para la mejora de la calidad de vida de niños, jóvenes, embarazadas, adultos y ancianos. Campañas de difusión de prácticas de vida saludables, cuidado de sí mismo, de los otros y del ambiente. Proyecto de educación para la salud y prevención de adicciones.

Arte	Diseño de campañas de difusión y concientización: folletería, páginas web. Diseño de materiales didácticos para niños y niñas con necesidades especiales. Producción de señalética para instituciones comunitarias. Construcción y preservación de murales en organizaciones, escuelas y hospitales. Restauración de obras artísticas de la localidad. Producción de vajilla, enseres domésticos, etc. para hospitales, geriátricos, etc. Actividades artísticas y culturales al servicio de la comunidad.
Comunicación	Proyectos de diseños comunicacionales para entidades de bien público. Proyectos de recuperación de tradiciones locales y/o de difusión del patrimonio cultural local y nacional. Campañas informativas, de difusión y concientización de interés público. Proyectos de radio escolar y /o comunitaria.
Economía y Administración	Proyectos de promoción del cooperativismo. Proyectos de obtención, gestión y administración de recursos para emprendimientos solidarios. Microemprendimientos con proyección comunitaria. Microemprendimientos cooperativos. Planeamiento y administración de proyectos productivos solidarios
Tecnología-Talleres de Educación Técnica	Diseño y producción de dispositivos ortopédicos y para personas con discapacidades físicas (sillas de ruedas, bastones, otros). Diseño e instalación de dispositivos para la producción de energías alternativas para comunidades vulnerables (paneles solares, hornos solares, generadores hidráulicos, etc.). Promoción del uso de nuevas tecnologías al servicio de la producción local. Diseño de productos tecnológicos al servicio de la mejora de la calidad de vida de la comunidad. Colaboración con programas de vivienda popular, autoconstrucción y refacción y mejora de viviendas precarias. Servicios de refacción de sistemas eléctricos, de gas o plomería, al servicio de organizaciones comunitarias o poblaciones de escasos recursos. Control de calidad de los recursos hídricos, de la contaminación ambiental, y de otras variables que afecten la calidad de vida local.
Tecnologías agropecuarias	Proyectos productivos solidarios. Proyecto de huerta escolar y comunitaria. Proyectos de apoyo y capacitación a pequeños productores. Proyectos de forestación. Proyectos de mejora de la calidad de vida en áreas rurales: manejo racional de recursos naturales: agua, aire, suelo, vegetación, fauna. Microemprendimientos con proyección comunitaria. Microemprendimientos cooperativos. Proyectos de preservación del ambiente. Proyectos de producción de energías alternativas.

2. El Aprendizaje-Servicio Solidario, una pedagogía para El Siglo XXI

2.1 - Una propuesta para superar la inercia de los modelos del pasado

El modelo enciclopedista y positivista, centrado en el desarrollo del pensamiento lógico-matemático y la reproducción de conocimientos disciplinares fue –por su hegemonía a fines del siglo XIX–, el que marcó los orígenes del sistema de educación pública en América Latina, desde sus estructuras edilicias y la organización de los horarios y normativas, hasta las didácticas y los currículos de todos los niveles. El peso de las tradiciones que nos ha legado tanto en el nivel escolar como de la Educación Superior no puede ser menospreciado fácilmente.

En la era de Internet y Wikipedia, esa inercia de la educación enciclopedista todavía lleva en muchas partes del mundo a “*reproducir una educación obsoleta*”, como afirma E. Vallory (2015). La enseñanza centrada en la transmisión de datos disciplinares resulta cada vez más irrelevante para la generación de “nativos digitales” que tiene al alcance de sus teléfonos inteligentes un vasto caudal de información, en muchos casos mucho más actualizada que la que pueden ofrecer los manuales escolares o incluso los textos académicos recomendados en la bibliografía de la Educación Superior.

El desafío para la generación del siglo XXI ya no es –como en tiempos de Diderot y D’alambert– la acumulación de conocimientos, sino la capacidad de navegar el vasto y complejo océano de la información disponible en Internet, discerniendo la información con rigor científico de las pseudo-verdades y las más absurdas falsedades que circulan por sus pantallas, seleccionando lo relevante de lo intrascendente, y aplicando su capacidad de comprensión y su pensamiento crítico para dar sentido al torrente de información con la que están bombardeados segundo a segundo (UNESCO, 2015:42).

Puede resultar significativo recordar que en 1998, mientras el Informe Delors afirmaba que uno de los pilares de la Educación para el Siglo XXI era “*aprender a aprender a lo largo de la vida*” (Delors, 1996:99), se acababa de fundar Google (1998), y aún no se habían inventado ni la Wikipedia (2001), ni Facebook (2004), ni los primeros teléfonos inteligentes (2007).

El impacto de las nuevas formas de acumulación y comunicación del conocimiento en las formas de aprender y la formación de las nuevas generaciones está recién ahora empezando a estudiarse, pero es casi unánime el consenso entre los especialistas en cuanto a que la educación para el siglo XXI debiera centrarse menos en las viejas lógicas compartimentadas de las disciplinas, y más en el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, las capacidades para la resolución de problemas complejos y el trabajo en equipo, el desarrollo no sólo de competencias para el

mundo del trabajo sino también la empatía y la formación personal para el ejercicio activo de la ciudadanía local y global.

Todo ello requiere, como afirman recientes informe de la UNESCO (2014; 2015), desarrollar los procesos educativos en nuevos entornos, no sólo los virtuales sino también “*entornos basados en la comunidad*”, es decir:

“Entornos de aprendizaje que promueven vínculos con las comunidades tanto a nivel local como mundial, y que conectan a los alumnos con las experiencias de la vida real” (UNESCO, 2015:34)

En las últimas décadas, la investigación pedagógica y las neurociencias han subrayado la importancia de superar una educación centrada exclusivamente en la inteligencia lógico-matemática, para educar además la inteligencia emocional y las diversas “inteligencias” humanas desde la primera infancia (Goleman, 2000; Gardner, 1987; 2012; Shonkoff&Meisels, 2000).

Al mismo tiempo, numerosos especialistas subrayan la urgencia de renovar la formación para la ciudadanía en tiempos no sólo caracterizado por nuevas formas de participación locales y globales (UNESCO, 2016) sino también por cuestiones en debate que implican una cada vez más estrecha vinculación entre formación científica y formación ciudadana (Tedesco, 2012). La necesidad de superar la “educación bancaria” (Freire, 1973) y la disociación entre las estructuras de la educación formal y la vida real de niños, adolescentes y jóvenes ha sido señalada a menudo como un problema central de la educación contemporánea.

“El informe de la UNESCO dice que es relevante tener en cuenta que el mundo de hoy es más diverso, desigual, interconectado y con un reto medioambiental enorme, y que debemos capacitar a nuestros jóvenes. También dice que la educación debe integrar las dimensiones cognitiva, emocional y ética, y sobretodo que las competencias que generemos en los niños y niñas deben ser funcionales y significativas.” (Vallory, 2015)

Incluso el muy pragmático Foro Económico Mundial, en una reciente publicación incluyó entre los “saberes para el siglo XXI” no sólo a las alfabetizaciones científicas y el desarrollo de competencias, sino también la “*formación del carácter*”, incluyendo junto a la “*alfabetización económica*” la “*alfabetización cívica*”, y la formación de la “*conciencia social y cultural*” (WEF, 2016:4).

Si bien el consenso entre los especialistas de los más variados signos ideológicos y proveniencias apunta crecientemente hacia la necesidad de una educación “holística” adecuada a los desafíos del nuevo milenio, en el pasaje entre la teoría y la prác-

tica educativa han abundado los diagnósticos y los “planes piloto”, pero no siempre las propuestas concretas y aplicables al común de las instituciones educativas.

En este contexto, la propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio fue de alguna manera pionera de muchas de las tendencias más afirmadas en el presente, como el aprendizaje centrado en el sujeto que aprende, en base a proyectos, en base a la resolución de problemas, y otros.

En los últimos 50 años, la investigación ha mostrado consistentemente los impactos de las buenas prácticas de aprendizaje-servicio tanto en los rendimientos académicos como en la formación integral de los estudiantes, y también sus impactos positivos en la convivencia escolar, el clima institucional y el desarrollo profesional de los educadores (Eyler&Gilles, 1999; Furco, 2005; Billig, 2006).

Especialmente en los últimos 20 años, la propuesta del aprendizaje-servicio se ha ido difundiendo casi silenciosamente y por el “boca a boca” entre docentes y funcionarios, como una respuesta práctica y aplicable en muy diversos contextos culturales y socio-económicos, como una estrategia realizable que permite integrar “*cabeza, corazón y manos*” (Billig, 2004) y desarrollar simultáneamente los conocimientos disciplinares y los saberes para la vida, el trabajo y la participación ciudadana activa y solidaria. En base a las evidencias provenientes de la investigación, y sobre todo a la emanada de las prácticas de otros docentes, en muchas partes del mundo se ha producido lo que Roser Batlle describe para España como “*El contagio de una revolución pedagógica necesaria*” (Batlle, 2013).

Todo lo anterior explicar por qué el hoy tan estudiado y envidiado sistema educativo de Finlandia o escuelas innovadoras como el Colegio Montserrat de Barcelona incluyan en sus modelos el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio. También el que algunas de las más prestigiosas Universidades del mundo –y también de nuestra región y nuestro país– estén adoptando políticas institucionales de inclusión del aprendizaje-servicio como parte de sus estrategias pedagógicas. No es casual, finalmente, que instituciones con opiniones tan dispares en otros temas como la UNESCO (2016), la OCDE (2010), y la Congregación para la Educación Católica del Vaticano (2015) coincidan en promover explícitamente el aprendizaje-servicio.

Expresión de estos crecientes consensos, en diversas regiones del mundo están floreciendo redes de educadores, instituciones educativas y organizaciones públicas y privadas que promueven el aprendizaje-servicio, tanto a nivel regional –como la Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio o AsiaEngage–, a nivel nacional como las redes de España, Chile, la Alianza Canadiense y otras, o redes especializadas en aprendizaje-servicio en la Educación Superior, como Campus Compact en Estados Unidos, Campus Engage en Irlanda o SAHECEF en Sudáfrica.

Cuando se realizó el Primer Seminario Internacional “Escuela y Comunidad” en Buenos Aires en 1997, las experiencias latinoamericanas a las que tomar como punto de referencia para desarrollar un modelo de aprendizaje-servicio contextualizado a la realidad de nuestra región eran apenas tres: el hoy centenario Servicio Social mexicano, el Trabajo Comunal de la Universidad de Costa Rica, establecido en 1974, y la Fundación “Opción Colombia”.

Veinte años después, en todos los países de América Latina –menos las Guyanas– y muchos de los del Caribe pueden encontrarse experiencias significativas de aprendizaje-servicio solidario al menos en alguno de los niveles educativos.

En los últimos diez años América Latina ha comenzado a generar investigación propia sobre la experiencia regional de aprendizaje-servicio. El nacimiento de la primera revista académica especializada en castellano, RIDAS¹⁶ y la creciente presencia latinoamericana en foros internacionales son otras tantas muestras de la madurez de un movimiento pedagógico que hoy despierta interés y comienza a ser “importado” incluso en latitudes tan lejanas geográfica y culturalmente como Europa central y oriental y el Sudeste Asiático.

Los avances han sido muchos, y sin embargo todavía la propuesta resulta invisible para muchos docentes, funcionarios y formadores de opinión. Los miles de experiencias solidarias protagonizadas por más de un millón de estudiantes en Argentina en los últimos años no alcanzan la visibilidad pública que sí tienen los más mediáticos episodios de violencia escolar. No hemos encontrado aún mecanismos para que los operativos nacionales e internacionales de evaluación registren los eventuales impactos de las prácticas solidarias en las trayectorias educativas. Muchos de los especialistas en educación con más influencia en los diseños de políticas y en la formación de opinión conocen aún poco o nada de la vasta bibliografía y resultados ofrecidos por el aprendizaje-servicio en Iberoamérica. Si bien un número creciente de Institutos de formación docente y Universidades comienzan a incluir la temática del aprendizaje-servicio en sus currículos, son todavía relativamente pocas las instituciones que incluyen la práctica solidaria en las residencias docentes.

Veinte años después del inicio del Primer Seminario de aprendizaje-servicio en Argentina, tenemos mucho que celebrar, y también mucho por lo que seguir trabajando juntos.

16 RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio. Solidaridad, Ciudadanía y Educación. <http://www.clayss.org/ridas.html>

Referencias

- Apud, Adriana (2003). *Participación infantil*. Enrédate con UNICEF, Formación para el profesorado, tema 11. UNICEF España.
- Aranguren, L. (1997) *Ser solidario, más que una moda*. En: Suplemento de Cáritas Nº 231. Cáritas España, Madrid.
- Baggio, Antonio Maria (Ed.) (2006). *El principio olvidado: la fraternidad. En la Política y el Derecho*. Buenos Aires, Ciudad Nueva.
- Battle, Roser (2013). *El aprendizaje-servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid, PPC.
- Berger Kaye, Cathryn (2010). *The Complete Guide to Service-learning. Proven, Practical Ways to Engage Students in Civic Responsibility, Academic Curriculum & Social Action*. Minneapolis, Free Spirit.
- Billig, Shelley (2004). *Heads, Hearts, and Hands: The Research on K-12 Service Learning. In: Growing to Greatness: The State of Service Learning Project 2004 Report*; St. Paul, NYLC & State Farm. http://www.peecworks.org/peec/peec_research/01795BFB-001D0211.3/growing%20to%20greatness%202004.pdf
- Billig, Shelley (2006). *Lessons from Reseach on Teaching and Learning: Service-learning as Effective Instruction. In: Growing to Greatness: The State of Service Learning Project 2004 Report*; St. Paul, NYLC & State Farm. http://www.peecworks.org/peec/peec_research/01795BFB-001D0211.1/growing%20to%20greatness%202006.pdf
- Centro del Voluntariado del Uruguay (2007). Proyecto aprendiendo juntos. Juan Pablo Balbi-Nahir Chamorro-Sergio Márquez (autores). *Aprendizaje-Servicio Solidario: una propuesta pedagógica*. Montevideo, CVU. http://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/biblio_uruguay/aservicio_7.pdf
- CEC (2015) Congregación para la Educación Católica. *Educatio Catholica, Forum UNESCO. Éduquer aujourd'hui et demain/Educating today and tomorrow*. Año 1 -1/2015. Ciudad del Vaticano
- CEC (2015) Congregación para la Educación Católica. *Educatio Catholica, Educare oggi e domani, una passione che si rinnova/Educating today and tomorrow, a renewing passion*. Año 1 -2/2015. Ciudad del Vaticano

Centro Promotor del Aprendizaje-servicio de Cataluña (2010). Cit. en Batlle, Roser. *Aprendizaje-servicio. Éxito educativo y compromiso social*. Presentación Power Point, Barcelona, diciembre 2010.

CLAYSS (2011). Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario-Natura. Creer para Ver. *Manual para docentes y estudiantes solidarios*. Buenos Aires. http://www.clayss.org/04_publicaciones/Natura2013.pdf

CLAYSS (2015). *Cómo desarrollar proyectos de aprendizaje y servicio solidario en Educación Media (Secundaria y Enseñanza Técnica)*. Buenos Aires/Montevideo, Ediciones CLAYSS. http://www.clayss.org.ar/uruguay/2_Secundario.pdf

Chávez, Mariana (2005) “Juventud negada y negativizada. Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea”. En: *Revista Última década* N° 23, CIDPA, Valparaíso, diciembre 2005.

Delors, J., comp. (1996) *La educación encierra un tesoro*. Santillana, Ediciones UNESCO, Buenos Aires.

Diéguez, Alberto José (Coordinador), (2000). *La intervención comunitaria. Experiencias y Reflexiones*. Buenos Aires, Espacio Editorial.

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

Fals Borda, O. (1987). *Investigación Participativa*. Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental.

Freire, Paulo (1973). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Furco, Andrew & Billig, Shelley H (ed.). (2002) *Service-Learning: The Essence of the Pedagogy*. IAP, CT.

Furco, A. (2005) *Impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio*. En: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Unidad de Programas Especiales. Programa Nacional Educación Solidaria. *Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos. Actas del 7mo. Seminario Internacional “Aprendizaje y Servicio Solidario”*. República Argentina, pp. 19-26. http://www.clayss.org.ar/seminario/actas/2005_Actas7.pdf

Gardner, H. (1987) *La teoría de las inteligencias múltiples*, Fondo de Cultura, México.

Gardner, H. (2012) *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas: lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Barcelona, Paidós.

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

GUNI. Global University Network for Innovation (2014). Edited by GUNI, Budd Hall and Rajesh Tandon. *Higher Education in the World Report 5: Knowledge, Engagement and Higher Education: Contributing to Social Change*. New York, Palgrave MacMillan.

Hart, Roger A. (1993). “La participación de los niños: de una participación simbólica a una participación auténtica”, en: Ensayos Innocenti N° 4. UNICEF, Oficina Regional para América Latina y el Caribe, http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/ie_participation_spa.pdf .

Herrero, María Alejandra (2002). *El “problema del agua”. Un desafío para incorporar nuevas herramientas pedagógicas al aula Universitaria*. Tesis para la especialidad en docencia universitaria. Facultad de Ciencias Veterinarias. Universidad de Buenos Aires, agosto 2002, inédito.

Ighina, Domingo (2012). *La brasa bajo la ceniza: la fraternidad en la historia del pensamiento latinoamericano*. Buenos Aires, Ciudad Nueva.

Mardones, Rodrigo (comp.) (2013) *Educación y fraternidad: Un principio para la formación ciudadana y la convivencia democrática*. Buenos Aires, Ciudad Nueva.

Ministerio de Educación de Chile (2007). *Manual de Aprendizaje-Servicio*. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. http://www.clayss.org/04_publicaciones/manual-de-aprendizaje-mineduc2007.pdf

MCE (1998) Ministerio de Cultura y Educación. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. *El servicio a la comunidad como aprendizaje escolar. Actas del 1° Seminario Internacional “Educación y servicio comunitario”*, República Argentina, 1998.

ME (2006) Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Unidad de Programas Especiales. Programa Nacional Educación Solidaria. *Experiencias ganadoras del Premio Presidencial “Prácticas Solidarias en Educación Superior” 2004*. República Argentina.

ME (2007) Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Unidad de Programas Especiales. Programa Nacional Educación Solidaria. *Experiencias ganadoras*

del Premio Presidencial “Prácticas Solidarias en Educación Superior” 2006. República Argentina.

ME (2007b) Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Unidad de Programas Especiales. Programa Nacional Educación Solidaria. *Educación Solidaria. Actas del 9o. Seminario Internacional “Aprendizaje y Servicio Solidario”*. República Argentina, 2007.

ME (2008) Ministerio de Educación de la Nación. Unidad de Programas Especiales. Programa Nacional Educación Solidaria. *Experiencias ganadoras del Premio Presidencial “Escuelas Solidarias”* 2007. República Argentina.

ME (2009) Ministerio de Educación de la Nación. Programa Nacional Educación Solidaria. *Experiencias ganadoras del Premio Presidencial “Prácticas Solidarias en Educación Superior”* 2008. República Argentina.

ME (2011). Ministerio de Educación de la República Argentina. *Orientaciones para el desarrollo institucional de propuestas de enseñanza sociocomunitarias solidarias*. Serie de documentos de apoyo para la escuela secundaria. República Argentina.

Melillo, Aldo-Suárez Ojeda, Elbio Néstor (Comp.) (2001). *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires, Paidós.

MERCOSUR Educativo (2008). XXXIV Reunión de Ministros de Educación de los países del MERCOSUR. ACTA N° 1/08, Anexo VIII.

Munck, Ronaldo; McIlrath, Lorraine; Hall, Budd and Tandon, Rajesh (editors) (2014). *Higher Education and Community-Based Research. Creating a Global Vision*. New York, Palgrave MacMillan.

Núñez H., Carlos (2001). *Metodologías para la Educación Ciudadana*. Mimeo para IFE, México. Cit en: Paso Joven (2004), p. 36.

Osman, Ruksana y Petersen, Nadine (Editors) (2013). *Service-learning in South Africa*. Cape Town, Oxford University Press.

OCDE (2010) Hanna Dumont, David Instance & Francisco Benavides (Ed.) *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice*. OCDE, Organisation for Economic Co-operation and Development. Centre for Educational Research and Innovation, Paris.

Papa Francisco, EG, 2013. *Exhortación Apostólica Evangelii Gaudium. La alegría del Evangelio*. Ciudad del Vaticano.

Puglisi, Sebastián (2009) *Incorporación curricular de las prácticas comunitarias en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata*. Ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria, Universidad de Buenos Aires, 9 de septiembre de 2009. En: Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria. Buenos Aires, EUDEBA, 2009.

Puig Rovira, Josep M. - Palos Rodríguez Josep (2006). *Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio*. En: *Cuadernos de Pedagogía*. N° 357, Madrid, Mayo 2006.

Puig, Josep Maria; Batlle, Roser; Bosch, Carme; Palos, Josep (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona, Octaedro-Ministerio de Educación y Ciencia-Centro de Investigación y Documentación Educativa.

Roche Olivar, Roberto (1998). *Psicología y educación para la prosocialidad*. Buenos Aires, Ciudad Nueva.

Roche Olivar, Roberto (1999). *Desarrollo de la inteligencia emocional y social desde los valores y actitudes prosociales en la escuela*. Buenos Aires, Ciudad Nueva.

Roche Olivar, Robert (ed.) (2010) *Prosocialidad: nuevos desafíos. Métodos y pautas para la optimización creativa del entorno*. Buenos Aires, Ciudad Nueva.

SES (2000). Fundación SES (Sustentabilidad, Educación, Solidaridad). *Seminario Latinoamericano: Resiliencia "Más que jóvenes en busca de oportunidades"*. Buenos Aires, SES.

Shonkoff, Jack P.&Meisels, Samuel J. (2000) *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge University Press, second edition.

Sigmon, Robert L. (1994) *Serving to Learn, Learning to Serve. Linking Service with Learning*. Council for Independent Colleges Report.

Tapia, María Nieves (2000). *La Solidaridad como Pedagogía*. Buenos Aires, Ciudad Nueva.

Tapia, María Nieves, con Gerardo Bridi, María Paula Maidana y Sergio Rial (2015). *El compromiso social como pedagogía. Aprendizaje y solidaridad en la escuela*. Bogotá, CELAM.

Tedesco, Juan Carlos (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

UNESCO (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos en 2015*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, OREALC-UNESCO. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>

UNESCO (2015) *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* París, UNESCO.

UNESCO (2016) *Educación para la Ciudadanía Mundial. Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*. París, UNESCO.

Vallory, Edouard (2015). Tiching, *Entrevista a Edouard Vallory*, <http://ar.tiching.com/link/739626> Consultada julio 2017.

WEF (2016). World Economic Forum. *New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning Through Technology. Prepared in collaboration with The Boston Consulting Group. WEF*, may 2016. http://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf

Formación científica, ciudadanía y aprendizaje-servicio

Lic. Juan Carlos Tedesco (in memoriam)

Gracias a todos ustedes por estar hoy aquí, también por invitarme a acompañar estas experiencias que tocan un punto fundamental de la sociedad, la idea de generar aprendizajes que permitan traducir concretamente ese postulado que desde hace algunos años se divulgó a partir del Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Y uno de los pilares fundamentales de la educación es, según ese informe, aprender a vivir juntos.

Esa idea, en el contexto de este nuevo capitalismo, es muy importante; es central porque existen tendencias estructurales muy fuertes a la fragmentación, a la expulsión, a la segmentación, a la ruptura de todos los factores que tradicionalmente provocaban cohesión social. Por eso no se le exigía tanto a la educación y a la escuela en términos del objetivo de vivir juntos, la propia estructura social creaba condiciones que nos hacían vivir juntos. La idea de nación, la incorporación al trabajo, la ciudadanía nacional, la propia comunidad, eran todos factores que cohesionaban y que articulaban las relaciones entre los sujetos. Hoy en día, todos esos factores están erosionados, y para vivir juntos es necesario hacer esfuerzos de aprendizaje adicional que fortalezcan esta idea del nosotros. De hecho, así es para uno de los pensadores contemporáneos más importantes, Richard Sennett que señala que “nosotros” es el pronombre maldito del nuevo capitalismo, una frase tremenda por su significado.

¿Quiénes somos nosotros? ¿A quién incluyo en el nosotros? En relación a eso me parece que las experiencias que ustedes están realizando hace muchos años y que se expanden, se sistematizan mejor, que pueden tomar escala, son fundamentales.

Y en este contexto me propongo hablar de algo que parece un poco alejado de esta problemática, que es el tema de la formación científica. Pero no lo es, porque otro de los rasgos de la cultura en la que vivimos es justamente la centralidad del conocimiento, de la información, en el desempeño ciudadano y en el desempeño productivo. Incluso en la constitución de cada uno como sujeto. Hoy en día, el papel del conocimiento científico, la información, es fundamental. Esto nos lleva a la siguiente reflexión: ¿cuál es la articulación entre conocimiento científico y valores éticos, entre la dimensión cognitiva y la dimensión ética de la personalidad? Sobre esto hay mucha discusión, algunos autores sostienen que no existe articulación, la dimensión ética está mucho más asociada a la irracionalidad y no a la dimensión cognitiva. Otros sostienen lo contrario.

Como educadores, sabemos que no hay una articulación lineal entre conocimiento y ética, y quizás el nazismo ha sido la mejor demostración de esta desvinculación: una sociedad con un alto desarrollo científico- técnico acompañado de valores absolutamente antihumanos. Pero lo cierto es que también existe hoy en día una conceptualización, una visión, que permite mostrar esta articulación desde otra perspectiva. Quizás en esto, Edgar Morin ha sido uno de los escritores que más ha aportado con la idea de que, en realidad, debemos promover pensamiento sistémico, porque cuando uno tiene esta comprensión sistémica de los problemas aumenta su nivel de responsabilidad. Lo que él sostiene es que el conocimiento fragmentado, esta tendencia que hemos tenido históricamente en el desarrollo científico a la fragmentación, a la especialización de la comprensión de la realidad, en la medida en que uno solo comprende un fragmento debería hacerse cargo solo de ese fragmento y no de las consecuencias que tiene ese conocimiento fragmentario sobre el conjunto del sistema. Y es así como, por ejemplo, el mundo de los científicos involucrados que tienen un centro de desarrollo de los conocimientos se hicieron cargo de la aplicación de esos conocimientos en otras áreas.

Desde el punto de vista ambiental, por ejemplo, cuánto deterioro del ambiente se ve, precisamente por las consecuencias del uso de algunos conocimientos científicos fragmentarios y que no tuvieron en cuenta el impacto que ese conocimiento o su uso tecnológico iba a tener en otras áreas. Creo que debemos asumir que en este contexto cultural, para sostener nuestros valores éticos, necesitamos mucho conocimiento científico y técnico. Y a la inversa: nuestros científicos y técnicos necesitan tener una formación ética mucho más fuerte y rigurosa que la que tenían en el pasado. Y la doble vinculación es fundamental entenderla. Hoy no podemos discutir temas como la solidaridad intergeneracional, que depende mucho del cuidado del ambiente. Y discutir el cuidado del ambiente exige conocimiento científico técnico, y a la inversa, nuestros científicos, los que producen descubrimientos, los que trabajan en nuevas tecnologías, tienen que asumir, mucho más que antes, las consecuencias éticas de la aplicación de sus conocimientos. Hoy alfabetización científica es formación ciudadana. En el pasado la formación científica podía haber estado ligada solamente a aquellos a los cuales les interesara la ciencia y que tuvieran aptitudes para conocimientos científicos, hoy todos tenemos que estar científicamente alfabetizados para ser capaces de discutir los temas de la agenda del programa ciudadano contemporáneo y participar de esas decisiones, en forma reflexiva y consciente. Si ustedes miran la agenda actual de problemas de la ciudadanía, está cargada de información científica y técnica. Si queremos discutir la política económica, el cuidado del ambiente, temas de la salud, cualquiera, la clonación entre otros, todos son temas en los que, para participar del debate, opinar y tomar decisiones, debemos estar alfabetizados científicamente. La alfabetización científica es la condición necesaria, pero no suficiente; llega un punto en el cual las opciones son opciones éticas, opciones de tipo político. Porque lo particular de esta

situación, en la cual apostamos tanto por el conocimiento, es que el conocimiento cambia. El conocimiento no nos genera una fuente estable de decisiones, sabemos que los conocimientos que tenemos hoy van a cambiar rápidamente, pero apostamos al conocimiento actualmente disponible. A partir de ahí, y del manejo de ese conocimiento es que se ponen en juego las opciones técnico-políticas.

Es necesario participar reflexivamente en ese debate y no dejar que las decisiones queden en manos de los que controlan y monopolizan el manejo del conocimiento, sin ningún control social, lo que nos llevaría a un nuevo despotismo ilustrado. Entonces es fundamental que una sociedad tenga una ciudadanía científicamente alfabetizada, que haya puntos de encuentro entre los expertos y los legos para que la discusión de todos estos temas sea una discusión socialmente participativa, en la cual todos estemos en condiciones de debatir las decisiones.

Ahora, concedida la alfabetización científica o la enseñanza de la ciencia de esta manera, es muy importante que también adoptemos frente a esta problemática educativa una concepción y un enfoque integral. Y no se trata solo de poner más materias, la historia de la educación muestra que la incorporación de las ciencias al currículum escolar se hizo a través de una modalidad que fue poco a poco haciéndole perder a las ciencias su capacidad formativa. La capacidad de razonamiento riguroso, de formar una mentalidad que exija probar qué es lo que está sosteniendo, la lógica de ir de lo general a lo particular o de lo particular a lo general, pero manteniendo la coherencia, la capacidad de promover pasión por el conocimiento, por la curiosidad, la experimentación, todos esos factores que son propios de la cultura científica, se fueron perdiendo en la incorporación de la enseñanza de la ciencia al currículum escolar. La enseñanza de la ciencia, en muchos casos, se fue convirtiendo en una cuestión puramente libresco, de manual, sin que pudiéramos transmitir lo más vivo, lo más apasionante del conocimiento científico. Entonces, tenemos que mirar esto con seriedad.

Más allá de la visión que podemos tener sobre las metodologías de medición, si miramos los resultados, tanto nacionales como internacionales, sobre el logro de aprendizaje en matemáticas y en ciencia en nuestros estudiantes, debemos estar seriamente preocupados. Estamos anticipando ya una ciudadanía que desde el punto de vista de su alfabetización científica va a tener déficits muy serios en el futuro. Los jóvenes terminan la escuela secundaria con resultados muy bajos en matemática, en ciencia, lo mismo que en lengua. De hecho, podemos anticipar una futura ciudadanía con muy bajo dominio de los códigos con los cuales se maneja la cultura contemporánea. Estamos ante desafíos de este tipo, que son muy fuertes. Y por eso digo que se trata de tener un enfoque integral, que no pasa solo por poner más horas y/o cambiar los diseños curriculares. Hay que cambiarlos, claro, pero hay que formar a los profesores también. Se necesita además aportar mucho a la divulgación científica, apostar a la promoción de innovaciones.

Esta idea de lo integral tiene que ver, por un lado, con darle una fuerte prioridad a la enseñanza básica. Digo enseñanza básica, no es solo enseñanza primaria, no es solo la escuela primaria. La formación básica, en este terreno, es la única que permite adaptarse a los cambios permanentes en la evolución del conocimiento. Los conocimientos van a cambiar y vamos a tener que aprender a lo largo de toda la vida, este es el otro pilar de la educación del siglo XXI. Pero lo que me prepara para aprender a lo largo de toda la vida es una muy buena formación básica, porque las bases de la física, de la química, de la ciencia, no cambian todos los días. Darle prioridad a la formación básica implica un giro de 180 grados en los valores con los cuales se administran nuestros sistemas educativos. Estos valores pasan por creer que cuanto menos básico, más prestigioso; cuanto más lejos de lo básico parece que fuera más importante: es más importante post doctorado que el doctorado; este que el grado, la universidad que la secundaria, la secundaria que la primaria. Y siendo lo menos prestigioso de todo enseñar a leer, escribir, en el primer grado en la primaria, donde no quiere ir nadie, eso es lo fundamental. Porque si ese pilar no es sólido, si no está bien formado, todo lo que viene después va a ser muy precario. Entonces, poner la prioridad en lo básico. Los mejores maestros, los mejores profesores, los recursos más importantes tienen que tener esta prioridad, lo básico. Hoy, en la universidad, en el curso de ingreso y primer año, se nos queda el 70% de nuestros estudiantes. Ahí las aulas son de 150, 200 alumnos por profesor, todo está armado como para que efectivamente ese lugar, que es ese primer paso en la formación básica, sea un lugar de deterioro, de fracaso, de expulsión.

Otro aspecto fundamental es la formación docente, los docentes son la variable clave. En la formación de la alfabetización científica el papel de los docentes es fundamental. Y también aquí, no es solo un tema de recursos materiales, sí es importante tener equipamiento, tener material didáctico, sin ninguna duda, pero está también la variable cultural, que es la representación que nuestros docentes tienen del lugar de la ciencia en la formación de los alumnos. La cultura profesional media de muchos profesores de matemática se basa en la idea de que su poder está entre los alumnos que no aprenden matemática. Están, en algún punto, y exagerando, orgullosos de que los alumnos no aprenden matemática, y si no cambiamos esta representación cultural del desempeño profesional, va a ser muy difícil que avancemos. Por más que pongamos computadoras y equipamiento didáctico hay temas culturales en la formación docente que son centrales.

Lo mismo pasa con la divulgación científica; si uno no puede apostar a la educación y a los niveles formales, necesitamos formar en algún punto a la ciudadanía en este mundo de alfabetización científica. Y ahí entonces, las actividades de divulgación son muy importantes. Algunos ejemplos nos hacen sentir cierto optimismo, porque que el libro de matemática de Paenza sea un best seller es una gran novedad. Ahora eso implica tener una política que estimule la divulgación científica, y la

verdad es que no la tenemos. No hay ningún incentivo en el CONICET, en los órganos de promoción de la actividad científica, que premie las actividades de divulgación. Se premia la investigación, se premian proyectos de innovación tecnológica, pero la divulgación científica no. Hoy nadie ve que un científico que haga divulgación después tenga algún reconocimiento en los órganos que legislan, que regulan la actividad científico-técnica. La divulgación me parece fundamental y se pueden aprovechar, como se está haciendo, todos los canales que tenemos a nuestra disposición. La televisión, la experiencia del Canal Encuentro, en este sentido, también es una buena muestra de cómo se puede usar educativamente un medio que hasta no hace mucho todos criticábamos y denostábamos. Pero finalmente es un instrumento; si uno pone basura, sale basura; si uno pone elementos dignos, salen elementos dignos. Usándolo, obviamente, desde el punto de vista de sus parámetros y de su lenguaje.

Y, finalmente, necesitamos innovar, necesitamos experimentar qué es lo que da resultado. Porque muchos de estos programas tienen una muy fuerte contextualización. A veces una metodología, un intento de hacer algún cambio en un contexto puede ser exitoso y no lo es en otro porque cambian las circunstancias. Pero la idea de innovar es fundamental. No se trata de llevar luego la innovación a una escala masiva; la innovación es exitosa porque es pertinente y adecuada a un determinado contexto. Cuando uno la quiere masificar se pierde lo que tenía de valioso, su adecuación a un contexto determinado. Lo que hay que masificar y universalizar es la capacidad de innovar, no la innovación. Lo que queremos es que el sistema promueva, que estimule la capacidad de innovar, que fortalezca esta capacidad de los actores locales que están trabajando concretamente en determinado contexto.

Obviamente que puede haber acciones de tipo general, pero tenemos que salir un poco de esta idea virtual, de decir: “tengo una innovación con buenos resultados, entonces ahora apliquémosla masivamente”, porque al hacer ese salto muchas de esas innovaciones pierden su característica original, lo que la hacía exitosa. En este sentido entonces, podemos seguir trabajando innovaciones en el área de la educación formal y también en el área de la educación no formal, de la formación ciudadana. El hecho de tener instancias de discusión de audiencias públicas, todo ese tipo de actividades que coloquen el tema de la ciencia, de la discusión de estos temas con información, como parte de la cultura popular contemporánea es importante. Aquí es donde se genera el conflicto, en la paradoja de una sociedad intensiva en formación y conocimientos que no está acompañada por una cultura popular donde la ciencia, la formación y el conocimiento, jueguen un papel fundamental. Para los jóvenes, el conocimiento, la ciencia, no constituyen un pilar de su cultura, están más bien volcados a lo expresivo, lo cual no está mal, pero necesitamos ciudadanos reflexivos. No hay ninguna contradicción en que te guste la música y a la vez la matemática. De manera que, en ese sentido, es fundamental

que desarrollemos estas instancias, estimulando, dando incentivos para que estas innovaciones tengan lugar y vayan acompañadas por formación en valores. En esto también hay que ser claros.

No hay ninguna contradicción entre formación científica y formación ética, al contrario, es necesario articular ambas, porque detrás de los debates científicos hay una dimensión ética fundamental. De lo que se trata es, éticamente, de reducir la brecha cognitiva que tenemos hoy en nuestra sociedad. Brecha cognitiva que tiene que ver con una capa de la población que tiene acceso al dominio de todos estos códigos y otros que no. Y al excluirlos del acceso a esos códigos, por más que estén habilitados para participar en los debates de las sociedades más importantes, están imposibilitados. Entonces, el tema de cómo promover la articulación entre dimensión ética y dimensión cognitiva me parece fundamental. Y quizás acá, la pregunta central para nosotros como educadores, es cómo promovemos adhesión a la justicia, cómo promovemos adhesión a estos valores que tienen que ver con la solidaridad, la justicia, el respeto al diferente, la idea de vivir juntos. Porque en el discurso todos adherimos a estos valores, pero luego, en las prácticas reales, la distancia con el discurso es muy fuerte. Hay un libro reciente, de Rosanvallon, el sociólogo francés, referido al tema de la sociedad de los iguales. Y él evoca al comenzar el libro a un pensador medieval, Bossuet, que hace ya varios siglos presentó una paradoja en relación al tema de la justicia: todos condenamos la injusticia, pero adherimos a los mecanismos concretos que la promueven. En educación, todos condenamos la segmentación, la fragmentación del sistema educativo, pero queremos que nuestros hijos vayan a una escuela donde estén con los buenos, con sus iguales, con los mejores. Esto es un comportamiento bastante habitual, todos queremos justicia social, pero después, no me hagan pagar impuestos. La cuestión es: ¿cuáles son los procesos cognitivos que promueven este diferente comportamiento?, ¿qué procesos están detrás de esta adhesión en general a la justicia y la conducta concreta, práctica, que me aleja de esa adhesión? Esto es un tema fundamental para nosotros como educadores, normalmente la condena a la injusticia forma parte de enunciados generales, diagnósticos, discursos armados, pero lo que tiene que ver con mi comportamiento, concretamente: ¿cómo reproduzco yo esta brecha?, ¿cómo promuevo desde el sistema educativo, formal o no formal, experiencias de aprendizaje que me permitan reducir esta distancia y esta brecha? De eso se trata en definitiva. En educación, todos sabemos desde Dewey en adelante, que lo que genera aprendizaje son las experiencias que nosotros permitimos que nuestros estudiantes realicen. Esas experiencias de aprendizaje tocan todas las dimensiones, explícita o implícitamente. Puedo generar experiencias de aprendizaje donde solo movilizo la dimensión cognitiva, pero eso no quiere decir que sean éticamente neutrales, no, tienen compromiso ético, justamente por la ausencia también promueven un comportamiento ético. Eso es un comportamiento ético.

¿Cuáles son entonces las experiencias de aprendizaje que yo puedo generar en los distintos ámbitos en los que me muevo (escuela primaria, secundaria, universidad, educación formal, no formal) que tiendan a promover esta cuestión fundamental que es esta idea de adherir a la justicia?

La escuela, en su origen, tuvo como gran función promover adhesión a la nación. Los orígenes de los sistemas públicos obligatorios de educación, tienen mucho que ver, estuvieron muy articulados, con la creación de los estados nacionales. Había que generar adhesión a la nación por encima de las identidades particulares de cada uno: identidad religiosa, identidad étnica, identidad de clase, lingüística. El sistema educativo argentino creado a fines del siglo XIX con la idea de lo público, no solo tenía que ser público, tenía que ser obligatorio, era necesario construir adhesión a la nación por encima de los particularismos. Y la escuela adoptó como mecanismo, como modalidad para generar esta adhesión profunda a la nación, los rituales religiosos. Todos los rituales escolares están muy asimilados a los religiosos: los símbolos patrios son sagrados, los héroes son intocables, como los santos. El maestro era un apóstol, sagrado, intocable, era el representante de esa escala de valores en la modernidad. Y tuvo éxito la escuela al cumplir este papel. Todas las guerras del siglo XX tuvieron mucho que ver con esta adhesión a la nación, con esta idea de nacionalismo. Bueno hoy, estamos en un desafío similar, que obviamente no podrá ser satisfecho con los mismos mecanismos y estrategias con las cuales se hizo en el pasado. Hoy necesitamos generar adhesión a la idea de justicia, de solidaridad. Porque la solidaridad que exige esta sociedad, es una solidaridad mucho más reflexiva, consiente, que la que se exigía en las sociedades tradicionales. La solidaridad orgánica, es la que existía, la que existe, en las sociedades tradicionales. Muy sintéticamente, la idea de orgánico de Durkheim está tomado del organismo, donde las diferentes partes del cuerpo necesitan solidaridad para que el sistema funcione: el corazón, los músculos, el cerebro. Pero no deciden ser solidarios, no es una decisión reflexiva, consciente, del corazón, del cerebro, decir: “yo voy a hacer esto para que el organismo funcione”. La solidaridad orgánica es mecánica, es una solidaridad de una manera automática. Pessoa, que es un poeta portugués, tiene una frase maravillosa: “Si el corazón pensara, se pararía”, y uno piensa, sí, esto anda hasta que no resiste más. Bueno, esa solidaridad hoy no alcanza, no es suficiente este tipo de solidaridad automática, mecánica, del sistema social, que haga que haya que ser solidario con el otro para que el otro cumpla con su papel, porque hoy, lo que tenemos es el riesgo muy fuerte de exclusión, y el excluido no es necesario. Este capitalismo puede vivir muy bien con el 20 o 30% de la población excluida, la economía, el sistema político, pueden funcionar perfectamente con altos niveles de exclusión. Al incluir al excluido hay que querer hacerlo, hay que aceptar que yo no puedo vivir en una sociedad que deja afuera al 20 o 30% de la población, y eso es una decisión ética.

No hay ninguna necesidad natural, orgánica que me pida incluir al excluido, el requerimiento es ético, por eso es que generar adhesión a la justicia es tan importante, es el elemento central de un proyecto de construcción de sociedades más justas. En un proyecto social que acepta la exclusión y la marginalidad toda esta discusión no tiene ni por qué empezar. Pero en esta idea de que el sentido de la educación es contribuir a la construcción de sociedades más justas, entonces el tema de la adhesión a la justicia es fundamental.

En este punto es donde creo que las experiencias de ustedes tienen hoy un gran valor y un contenido contracultural. Contracultural en el aspecto en que lo que estas experiencias de aprendizaje quieren generar no forman parte de la cultura externa a las áreas educativas, no se trata de adaptarse a la cultura popular. Si nos adaptamos a ella seguimos reproduciendo los patrones culturales que tenemos afuera, que son patrones de individualismo, de competencia, de aislamiento, de fragmentación, de juntarme con los míos y no con los otros, esos son los patrones culturales dominantes. Y en este sentido, la escuela, con esta propuesta, esta alfabetización científica vinculada a la construcción de justicia y justicia social, de una ciudadanía reflexiva, consciente, es en algún punto contracultural. Y si ustedes piensan en la historia de la educación, la escuela tuvo sus momentos de mayor gloria cuando fue contracultural, la escuela sarmientina fue contracultural, la idea de una escuela pública, obligatoria, en el año 1880, 90, 1900, era contracultural. No tenía nada que ver con lo que había afuera, era una propuesta de introducción de valores, de concepciones, que rompían con buena parte de los patrones culturales, que existían en las otras agencias de socialización como la familia, la Iglesia.

De eso se trata, y tenemos que llevarlo a cabo en un contexto en el cual no hay que subestimar la fuerte presencia de las tecnologías de la información, de la comunicación. Esta es otra gran variable que hoy existe en cualquier ámbito educativo, y que no existía 30 o 40 años atrás. Estas tecnologías nos permiten desarrollar una serie de tareas con una potencialidad enorme, pero también nos plantean nuevos desafíos, nuevos riesgos, nuevos peligros. Aquí, hay todo un debate, seguramente lo conocen, lo siguen más o menos de cerca.

Hay un cambio fundamental que se ha producido desde el punto de vista de las instituciones culturales, la escuela entre ellas. Eran instituciones en las que, en el capitalismo tradicional, el poder estaba del lado de la oferta, el que controlaba tenía el poder. En la escuela, el maestro; los ministerios que imponían los planes de estudio; en la televisión, todos veíamos lo mismo. Ha habido un cambio, en ese sentido, en las instituciones culturales actuales donde se le da mucho más poder a la demanda. La televisión hoy no tiene cuatro canales, tiene cincuenta, y uno elige lo que quiere ver: si quiere deporte, tiene deporte, si quiere cine, ve cine, si quiere pornografía, ve pornografía, uno decide lo que quiere ver. Internet es quizás el

gran modelo contracultural actual, allí está todo y usted decide a qué sitios ir y por dónde navegar. Ahora, la gran pregunta acá es: ¿es más democrático este modelo de instituciones culturales que le da más poder a la demanda que las instituciones tradicionales que concentraban el poder en la oferta? Porque la demanda y la capacidad de demanda está desigualmente distribuida: si yo ofrezco algo y dejo que la dinámica cultural esté atada a la demanda le permito al sujeto que tenga aquello que su capacidad de demanda le permite pedir, y no lo que necesita. Aquí trabajaremos con la distinción cultural muy importante entre satisfacer demandas o satisfacer necesidades. Muchas necesidades no se traducen en demandas porque los que las sufren no tienen la capacidad organizativa suficiente para expresar esa necesidad en una demanda. Entonces si yo solo compro lo que el otro tiene capacidad de pedirme lo dejo donde está. Y en este sentido, las instituciones culturales de este nuevo capitalismo: Internet, la televisión, etcétera, crean un nuevo desafío que es formar ese núcleo ético y cognitivo básico que me permite decidir y saber qué tengo que elegir, por dónde tengo que navegar.

Para seguir usando las metáforas “de navegación”, podemos decir que la escuela tradicional creaba anclas, ofrecía todos los elementos que a uno lo fijaban en un determinado lugar, en una cultura, en una posición social. Hoy no necesitamos anclas, todos necesitamos movernos; si uno está fijo y no se mueve, eso es fracaso. Pero para moverme necesito una brújula que me indique el norte, a dónde tengo que ir. Entonces la escuela, o la educación tiene que formar brújulas, núcleos básicos que me permitan orientarme en un mundo lleno de información, de conocimientos que cambian permanentemente, descubrir cuáles son mis valores, a dónde quiero ir. Por eso es que la tarea educativa hoy es muchísimo más exigente, tanto ética como cognitivamente. No hay ningún facilismo que nos ayude en ese sentido, lo cual no quiere decir que aprender se ha convertido en un sacrificio, puede ser muy atractivo aprender, pero es muy exigente.

Por eso es que quisiera terminar aquí, para darles la oportunidad de conversar un poco, de dialogar. Siendo que en este contexto las experiencias de ustedes asumen una enorme significación y hay que pensar cómo incorporarlas a los diseños curriculares, qué tipo de experiencias de aprendizaje hay que promover, y está toda esta discusión del aprendizaje- servicio y el voluntariado. Por eso sostuve hace un tiempo que más que voluntarias estas experiencias tenían que ser obligatorias, si es tan central, no puede ser voluntario. Claro que tenemos que promover que haya adhesión voluntaria, pero no podemos dejarlo librado a que aquellos que lo tienen lo hagan y los que no, no, porque empieza a ser una exigencia central desde el punto de vista de lo que es la formación de una inteligencia responsable, responsable socialmente. Y para eso tenemos que poner en los diseños curriculares, en el nivel superior especialmente, experiencias de aprendizaje que fortalezcan esa idea de responsabilidad, de servicio público, de que tengo que poner mi cono-

cimiento al servicio de tal o cual satisfacción de necesidades sociales. Esta fuerte discusión y todo este esfuerzo que ustedes hacen tiene sentido si lo ponemos no solo en un marco pedagógico, sino en un proyecto de sociedad. No se trata de un proyecto educativo, aunque sí lo es. Pero no es sectorial, no es una propuesta del sector educación, pedagógico, en el sentido estrecho de la palabra; lo es, sí, pero mantiene toda su vigencia si lo colocamos en el marco más amplio de un proyecto de construcción de sociedades más justas. Si no las construimos, corremos serios riesgos de ingobernabilidad y de conflictividad.

Y termino con esto, la educación tiene una gran particularidad: anticipa el futuro. Si yo quiero tener una sociedad justa en un horizonte temporal, en las próximas épocas, tengo hoy que tener una educación justa. Porque si yo hoy tengo una educación segregada, segmentada, estoy anticipando una sociedad con esas características de injusticia. Entonces es urgente, aunque sea de largo plazo, es urgente. Muchas gracias.

El Cuidado: el nuevo paradigma ético de la educación

Maestro Bernardo Toro, Fundación AVINA, Colombia

Históricamente el cuidado fue siempre un concepto, una actuación femenina en la mente de la sociedad. Cuidar a los niños es un concepto muy femenino. Con el tiempo se fue convirtiendo en un concepto de la salud, unido a la enfermera, pero más vinculado a la salud. Los médicos curaban, las enfermeras cuidaban.

Desde no hace mucho, esta noción se está convirtiendo en un concepto político y fundamental para la educación. Vamos a hablar de algo que casi no se habla en las universidades: de “el cuidado” como paradigma ético de una nueva civilización. ¿Qué es una civilización? La civilización se define como la capacidad de una sociedad de interactuar en situaciones con extraños; cuanto mayor capacidad es esta capacidad la civilización es más fuerte, porque se siente más segura de sí. Cuando alguna sociedad tiene dificultad para actuar con el extraño o con el diferente es porque tiene miedo, se siente insegura, entonces agrede, segrega, pone a otro lado. Y paradigma, son las gafas con que vemos la realidad. Si soy racista tengo una concepción que me hace ver que el negro es menos o no es inteligente, o que el indio no sabe, o que el pobre es bruto.

El cuidado tiene que ser el nuevo paradigma para ver la realidad. Hoy nos encontramos en una paradoja muy interesante, difícil de pronosticar en años anteriores: por un lado, el ser humano creó todas las condiciones para desaparecer del planeta, y por otro, todas las condiciones para dar un salto de humanización. Señoras y señores: el planeta no está en peligro, los que estamos en peligro somos nosotros; si mañana desaparece la especie humana, el planeta seguirá girando alrededor del Sol 4 mil millones de años más sin nosotros. Es muy importante esa idea porque seguimos creyendo que si sembramos arbolitos el planeta va a mejorar, los que tenemos que cambiar somos nosotros, las interacciones entre nosotros y de nosotros con el planeta. El planeta no está en peligro. Este es un primer paso elemental para explicar lo que quiero decir.

Hemos creado las condiciones para desaparecer. Ustedes saben que es una realidad: el calentamiento global, las reservas de agua, el consumo de energía, la disponibilidad de alimentos (el hambre es una realidad) y la sobrecarga del territorio. Esas cosas las hemos creado nosotros, no las ha creado el planeta, y nos pueden hacer desaparecer como especie. Si no se hace un cambio radical en el comportamiento no llegaremos al final del siglo. Parece dramático, pero algunos investigadores de ciencias de la tierra de altísimo nivel dicen que ya no estamos

en período de sostenibilidad sino en período de adaptación, o sea, hemos destruido ciertas cosas que ya no podemos recuperar. Muchas narrativas y discursos dicen que tenemos que cambiar radicalmente, porque la adaptación es una cultura distinta a la sostenibilidad.

Pero por otra parte, inventamos Internet, la comunicación de 4^o generación, las redes virtuales, el turismo masivo y la vida humana. Estas cosas ponen a la especie humana en una posición que no había existido en los 75 mil o 100 mil años de existencia del sapiens sapiens, y es la posibilidad de reconocernos como una sola especie, uno de los grandes desafíos del ser humano.

Tenemos fuertes dificultades para reconocernos como de la misma especie, y en ese juego se genera el racismo, la exclusión, las guerras. ¿Vieron lo que está pasando en Israel, Gaza, en Ucrania? El hambre en el cuerpo africano, la exclusión del apartheid, el descuido del otro es, simplemente, porque no somos capaces de ver en el otro carne de la carne. Seguimos viendo al otro como un extraño. Pero para los niños no es así, mi nieto me dice: “Nono, tengo un amigo en Vietnam, tengo un amigo en Rusia, uno en China”. A los niños, las redes les permiten pensar que no hay sino un solo mundo, que nosotros después lo dañamos. La posibilidad de que cada persona se pueda comunicar con cualquier otra en el mundo, máximo en seis pasos, es algo que la especie humana no conocía, es una antesala hasta resolver algo que es fundamental para poder seguir adelante en el planeta, y es reconocernos como una sola especie. Si no nos reconocemos como una sola especie tendremos muchas dificultades para sobrevivir en las situaciones que hemos creado.

Ahora, la pregunta es: ¿quién ha generado esto? Esto lo ha generado un paradigma que lleva muchos siglos: el paradigma de la acumulación, el poder y el éxito. Es el que nos ha traído hasta acá. Entonces: ¿cómo resolver la paradoja de desaparecer o de llegar a un grado superior de humanización? Para ello hay que buscar un paradigma superior, porque la paradoja no se puede resolver con el paradigma que creó el problema. No se puede resolver un problema con las mismas condiciones que lo generaron, debe buscarse una categoría superior que permita convertir en oportunidad la paradoja. Ese paradigma es el cuidado.

El cuidado, si lo queremos tomar como paradigma, tiene que tener dos características: una, que pueda resolver todos los problemas que reunía el paradigma anterior, y que pueda resolver las preguntas y las dificultades que solucionaba el paradigma anterior. Si no cumple esas condiciones, no es un paradigma superior.

Ese paradigma tiene que poder prevenir y controlar la autodestrucción de la especie, pero al mismo tiempo tiene que poder fortalecer la posibilidad de lograr

un nuevo nivel de humanización. Y ese paradigma tiene que ser de orden ético, no puede ser una norma ni puede ser una moral. ¿Cuál es la diferencia entre la moral y la ética? La moral, en el fondo, termina justificando el poder, por eso los moralistas nunca mueren; la ética, su único proyecto es cómo hacer posible la vida digna, por eso a los éticos generalmente los matan. Entonces vamos a hablar de una propuesta ética, no de una propuesta moral, no de lo bueno y de lo malo, sino de cómo crear condiciones para una nueva vida digna.

Si ustedes quieren saber cuál es el paradigma de un grupo humano o de una sociedad, es muy fácil hacerlo mediante un observación: cuando jóvenes de 18, 20, 25 años están reunidos, bailando, una madre puede decirle a su hija: “mirá ese muchacho que está allá, de camisa azul, gana 20.000 dólares mensuales, vaya a darse una vuelta por allá para ver si puede bailar con él”. La mamá le está diciendo que el criterio de seleccionar pareja, que todo el mundo quiere, es lo mejor, es acumulación, poder. Pero la mamá no le dice: “mirá ese muchacho que está allá, de camisa roja, que es todo solidario”. Uno de los desafíos que tiene la solidaridad es hacer que se convierta en un criterio de elección de la persona, mientras no lleguemos ahí, seguirá siendo un esfuerzo.

Ese orden ético tiene valores muy obvios: saber cuidar, saber que ciertas acciones alargan la edad, la comensalidad, el problema de la comida, saber conversar, la hospitalidad. Este orden ético tiene una característica que está más allá de las ideologías porque no es un paradigma estratégico, no es un paradigma clasificatorio, es una nueva forma de ver el mundo, una nueva civilización, por lo tanto el paradigma tiene que afectar al estado, la vida, la familia, la sociedad toda, independiente de la religión, de la raza, del territorio, porque es un paradigma ético, o sea un paradigma de cómo hacer posible la vida.

El cuidado no es una opción, aprendemos a cuidar o perecemos. Todos sabemos que el mayor indicador del amor es el cuidado. El cuidado constituye la categoría central del nuevo paradigma de civilización que trata de emerger en todo el mundo. La característica particular que solo tiene el cuidado es la doble función de prevención de daños futuros y reparación de daños pasados. La sociedad aprende el cuidado, y esa doble complejidad de cuidar y prevenir, reparar, esa es la potencia justa.

Con respecto al concepto de cuidado, desde mi punto de vista, si bien hay un libro en Estados Unidos que se llama “Care”, realmente se construye en América Latina con la obra de Leonardo Boff, publicada en 1999 que se cuya edición en portugués se titula “Saber cuidar” y en la traducción al español “El cuidado esencial”. Esto es importante porque una de las cosas que tienen las universidades latinoamericanas es que mantienen siempre la referencia del saber en Norteamérica y algunos luga-

res de Europa, básicamente Alemania, Francia, Inglaterra, pero pocas veces hay universidades latinoamericanas que utilicen en su bibliografía los referentes del pensamiento latinoamericano. Siempre creemos que la ciencia viene de allá y eso nos impide pensar a nosotros, creemos que para crear teoría, crear ciencia, hay que hablar inglés (ahora chino) y no hemos generado en nuestros propios estudiantes la confianza para crear, para producir, para escribir. Esto nos está afectando muchísimo, porque si no hay autonomía en el pensamiento es muy difícil aprender de otro, porque uno tiene la tendencia a imitar, pero no a aprender y son dos cosas distintas. Se da también con otros conceptos, como el de género, que la gente cree que nació en Europa, y nació en Méjico: el primer planteamiento del género lo hace Sor Juana Inés de la Cruz.

El Papa planteó todo esto: cuidado de sí mismo, cuidado corporal y espiritual, el cuidado de los cercanos y de los lejanos, el cuidado de la inteligencia, el cuidado de los extraños, el cuidado de las transacciones y el cuidado del planeta.

En los programas escolares todo es el intelecto, el cuerpo no forma parte de nuestra representación de la realidad. La danza, la expresión corporal, el teatro, el deporte, generalmente lo tenemos clasificado como extra-curricular. Los niños crecen pensando que es más importante la intelectualidad que el cuerpo, que la carne. El cuerpo es el don más importante que hemos recibido, porque es el único que nos permite revelarnos al otro. Yo me revelo a ustedes porque tengo cuerpo, ustedes se revelan, en la sala, porque tienen cuerpo, si fuéramos puro espíritu, esto sería muy complicado. Si ustedes son creyentes (yo soy creyente) podría decir que es tan importante el cuerpo que el principio de la revelación cristiana es el cuerpo, y el cuerpo de Dios que se hizo carne.

Hablar del cuerpo nos lleva a plantear algunas cosas referidas al cuidado en salud. En todos los países de América Latina está en reforma del sistema de salud, y a ninguno le va bien. En 1976, en Alma Ata, (antigua URSS) se sentó un principio que cambió la historia del pensamiento: medicina para todos no es posible en ninguna sociedad, salud para todos es posible en cualquier sociedad. Porque la medicina es un problema de ciencia, inversiones y tecnología y la salud es un problema de educación y comportamiento. Solamente un país que sea capaz de darle salud a todos está en condiciones de darle medicina al que la necesita, en el momento que la necesita y de la mejor calidad. Es muy fácil darle medicina a un país sano, es muy difícil darle medicina a un país enfermo. Vean que no estamos discutiendo cuántas radiografías, cuántas consultas médicas, ese es un concepto médico; estamos discutiendo calidad del agua, alcantarillados, estudios epidemiológicos, cordones sanitarios, calidad de los alimentos, control de determinados productos químicos, etc., que son problemas de salud. En nuestros países, por el concepto de acumulación, poder y el éxito, ni siquiera podemos ver que tenemos que trabajar

sobre la salud. Si mañana se abre un hospital que hace operaciones de corazón a cielo abierto, acá enfrente, en el periódico sale “Al frente de la Facultad de Economía de Buenos Aires se abrió el gran hospital cardiológico de cielo abierto”, y salva a uno. En cambio, todos los años, los profesores de 1° grado le enseñan a los niños a lavarse las manos, con el jaboncito y la canción. Argentina tiene más o menos 140 a 150 mil niños en 1° grado cada año, y cada año los profesores les enseñan eso a 150 mil niños. Eso que aprenden previene el 80% de las enfermedades infecto-contagiosas de una sociedad. Eso no sale en el periódico, porque más importante es la medicina que la salud. Lo que debería salir en el diario es que cada año Argentina da un paso más para generar una cultura y una sociedad sana: 150 mil niños están esta semana aprendiendo a lavarse las manos, que es el invento más importante, el hallazgo principal que se ha hecho en toda la historia de la medicina y la salud. Llevó 200 años diseñarlo.

Eso nos lleva a pensar de otra manera el deporte y la expresión corporal. Soy de la teoría de que si los colombianos trabajáramos más la expresión corporal y todo lo que se refiere al cuidado del cuerpo, probablemente los índices de agresión al otro disminuirían muy fuertemente. El lenguaje y la estética del cuerpo son muy importante en una sociedad.

Cuidar del espíritu es todavía más grave, porque ni siquiera tenemos métodos para aportar en ese sentido. Toda religión tiene una espiritualidad, pero no toda espiritualidad es religiosa. El budismo, por ejemplo es una espiritualidad y es ateo, no hay Dios. La formación espiritual, básicamente, es la capacidad personal o social de trabajar para evitar, disminuir o eliminar el dolor del otro, el sufrimiento del otro. Podríamos también llamarlo compasión, pero llevémoslo a un nivel superior, que es espiritualidad. Solamente se puede llegar a ese nivel en la medida que la persona tiene autonomía y eso significa tres aprendizajes: autoconocimiento, autoestima y autorregulación. Nosotros no tenemos, ni en la familia, ni en la escuela, ni en la universidad, ni en el trabajo, ni en la cultura social y política, formación en autoconocimiento y autorregulación. Este modelo está hecho al revés, no para la autonomía sino para la heteronomía, o sea, que me digan qué es bueno, qué es malo, etc.

Esto yo lo entendí, ya muy viejo, en el Congreso Mundial de Educación en Tailandia en 1992; pero no en el Congreso, sino fuera de él. Con algunos compañeros fuimos a ver cómo eran las escuelas rurales en Tailandia. Todas las escuelas rurales del mundo son iguales, ustedes saben que en un estudio comparado de 80 países, todas las escuelas primarias enseñan las mismas cosas, excepto la lengua, formación política y formación religiosa, si la tienen. Tailandia, Vietnam, Camboya, son los países budistas por excelencia, así como nosotros somos países de Occidente, de cultura cristiana por excelencia. Allí la formación budista termina a

los 14 años, a esa edad todos los alumnos se ponen abrigos naranjas, se sientan en posición de loto en el piso ya que en las escuelas tailandesas no hay pupitres. Y los niños están ahí, con un monje, porque las escuelas están junto a los monasterios budistas. Pasan dos horas y nadie dice nada. Tres veces a la semana, dos horas, nadie dice nada; durante 6 años, nadie dice nada. Nadie habla, están en clase, pero no dicen nada. Pedí explicación y la respuesta fue: “están aprendiendo a hacer silencio para que puedan oír su voz interior y cuando lleguen a los 14 años puedan seleccionar, con libertad, los votos y las normas que van a guiar su vida”. ¿Qué quiere decir eso? Que toda la formación tiene una sola orientación, hacia el autoconocimiento, la autorregulación y la autoestima, y la única forma es haciendo silencio interior. Los votos que había hecho la directora de la escuela a los 14 años eran los siguientes: uno, nunca mentir; dos, cuidar a mis padres hasta la muerte; tres, si me casaba, nunca ser infiel, y cuatro, dedicarse a la educación rural en Tailandia. ¿Quién le impuso esos votos? Nadie, ella se los impuso. Eso le permite ser libre, porque nadie le puede dar la libertad a una persona o a una sociedad. Yo puedo sacar a alguien de la cárcel, pero no le puedo dar la libertad, porque ¿la libertad de dónde viene? De la capacidad de una persona o de una sociedad de darse orden por sí misma. Solo la autorregulación produce libertad. Por eso la democracia es tan poderosa, porque ¿qué es la democracia?, la capacidad de una sociedad de darse orden a sí misma, solo la autorregulación produce libertad, por eso la democracia no cree en los iluminados, no cree en los mesías. La sociedad aprende ella misma a organizarse, a darse orden y elegir sus líderes de acuerdo a cómo quiere vivir, o no logra la libertad nunca. Lo mismo pasa con uno, si uno no aprende a darse orden a sí mismo, siempre va a ser dependiente o siempre va a ser heterónomo.

¿Cuál es el problema de la heteronomía? La regulación externa siempre espera que alguien le diga lo correcto, y genera temor y dependencia. Estos sentimientos generan el concepto de bien y mal, que hace que la normativa latinoamericana sea tan trágica: “es que no podemos salir porque los gringos, porque los rusos, porque no sé qué”. Viene después el modelo de aprobación o culpa, premio o castigo, bienestar o dolor. La autonomía funciona sobre otra lógica, sobre un proyecto de vida, nadie selecciona qué quería hacer la directora de la escuela a los 14 años, no le pregunta a nadie, ella se constituye en su ética y por eso puede ser libre. Si esto es así, genera autorregulación, nadie la tiene que vigilar, por eso es distinto ser honrado y no robar. El que no roba está mirando todo el tiempo a ver si hay chance, el honrado no, porque da lo mismo que le pongan un dólar o 10 millones de dólares, no necesita vigilante, ya optó por dentro, tiene el proyecto ético, autorregulado.

Toda autorregulación produce libertad, y es su única fuente. La libertad no te lleva al bien o al mal, te lleva al acierto o al error, te equivocas o aciertas. Eso lleva a la responsabilidad: “¿Lo hice bien, me equivoqué, lo hice acertadamente?”.

La responsabilidad lleva al aprendizaje y el aprendizaje al cambio. No son posible muchas de estas cosas en una lógica heterónoma.

Si queremos construir una sociedad fuerte, tenemos que construir una lógica autónoma. Piensen ustedes lo que pasó en el tsunami japonés, dos cosas: una muy pequeña y una muy visible. La primera es la solidaridad: cuando los ingenieros mayores de 65 años sacan de la fábrica a los jóvenes ingenieros que están tratando de enfriar la planta con esta frase: “Nosotros ya hemos vivido 65 años y si nos contaminamos ya vivimos la vida, ustedes no han vivido, sálgan”. Ese es un acto de solidaridad infinita, pero no es “¡voy a sacrificarme!”, es una cosa normal. Y lo otro, que todas las personas volvieron a los pocos días que se calmaron las cosas a los hoteles, a las cafeterías, a los restaurantes, a pagar la cuenta que no pudieron abonar por salir corriendo durante el sismo. Eso es autorregulación. Eran honrados, no querían quedarse con dinero. Eso solamente lo produce la formación autónoma, a nivel de la casa, de todo, hasta de doctorado.

La otra cuestión es aprender a manejar los sentimientos aflictivos, la ira, los celos, la envidia. También deberían seguir un poco el consejo los católicos, a los cristianos les enseñan trabajar contra la ira, contra la envidia, como si fuera posible eliminarlas. Siempre se van a sentir celos, siempre se va a sentir ira, envidia, ese no es el problema; el problema es que usted no sea consciente de que tiene ira. Una vez que usted es consciente de que tiene ira la puede controlar, pero no la puede eliminar. Siente celos, sea consciente, porque si no aprende a controlar los sentimientos aflictivos va a cometer errores.

Cuidar de los cercanos es aprender a hacer vínculos. Los vínculos en el ser humano no son naturales, hay que formarlos. Los padres también pueden odiar a sus hijos, los hijos a sus padres, los hermanos a sus hermanos, al punto de matarlos. El vínculo hay que formarlo. Una de las condiciones fundamentales para poder llegar a niveles superiores de humanización es aprender a cuidar los vínculos. Esto es relativamente nuevo, las investigaciones son de de 1975 para acá. En Bogotá, hubo un año en que se suicidaron 160 niños, entre 9 y 14 años, entonces se comenzó a investigar por qué. También se investigaron muchachos que intentaron suicidarse y que no llegaron a lograrlo. Un caso que fue muy famoso, fue el de un niño que no se mató porque le daba pesar que su perro se quedara sin él. O sea, lo que siempre se encontró es que a la persona que estuvo al borde del suicidio la salvó un vínculo, un solo vínculo. Hacer amigos es una ciencia, es un arte, o sea, eso no es natural, entonces se comenzó a tratar a que los niños aprendan a hacer amigos, pares emocionales, para protegerse, y se encontró que cuando un niño puede hacer amigos, aumenta el rendimiento educativo, baja la agresividad, mejoran las relaciones con sus padres y no cae ni en la depresión ni en las adicciones. O sea, el vínculo es el mejor medio para prevenir, sobre todo la depresión, que es lo más peligroso en los

jóvenes, la adicción y la agresividad. Más que la agresividad, la violencia, porque la agresividad es la fuerza para luchar por la vida y la violencia es atacar, con esa fuerza, al de la misma especie. Al mismo tiempo se encontró, mirando estadísticas, que en las ciudades como Bogotá, Sao Paulo o Buenos Aires, el 67% de los jóvenes se sienten solos, sin pareja, pero no lo dicen porque eso es perder el prestigio. La soledad de los jóvenes en las grandes ciudades es enorme, y no tienen mecanismos para tener pareja. Hay que aprender a hacerlo, aprender a seleccionar pareja es una tarea, es algo que hay que aprender y se puede enseñar. Cuando las personas son muy formadas en autonomía logran fácilmente tener pareja. Cuando un niño aprende a hacer amigos, hace relaciones de pareja estable, aprende a pedir y dar ayuda. La principal característica de los líderes del futuro es aprender a pedir ayuda y aprender a dar ayuda.

Tenemos un universo demasiado complejo, todo el conocimiento está en Internet de una forma muy compleja y caótica y es muy bueno que sea así. Lo que hay que enseñar es, primero, a abordar esa realidad compleja a los jóvenes sobre la base de preguntas e hipótesis. ¿Qué es un sistema caótico? Internet es caótico, pero no es desordenado. Cada uno de ustedes y yo somos caóticos, pero no somos desordenados. Se pueden generar muchos órdenes coherentes sucesivos, como el clima, invierno, verano, tormenta, pero el clima es uno solo. Cuando el clima se desordena, ¿qué es?, que solamente queda el verano, verano, verano, verano, no hay variación, no hay varianza. ¿Qué es una persona que pierde la razón? Que deja de ser caótica y se vuelve fija o desordenada. Los niños y jóvenes deben aprender a manejar estos sistemas caóticos, como Internet, o como la vida urbana o cómo manejar una tarjeta de crédito aprendiendo a hacer buenas preguntas, buenas hipótesis y también un sistema de acceso.

Entonces, un niño que aprende a hacer amigos, aprende a pedir ayudar, a dar ayuda y cuando usted le pide ayuda a alguien, ¿qué está haciendo?: reconociendo al otro. Cuando alguien le ayuda a usted, ¿qué está sucediendo?: el otro lo está reconociendo. Y en el proceso se genera un vínculo, porque todo vínculo es el resultado del mutuo reconocimiento. Por eso, en la familia, la mejor forma de formar los vínculos es comer juntos, llorar juntos, trabajar juntos, viajar juntos, sufrir juntos. Cosas que mi generación no pudo hacer porque había que trabajar arduo para que mi hijo tenga lo que yo no tuve, para que viaje, para que tenga auto, para que vaya a la facultad. No hubo tiempos para ellos, para recorrer, viajar, llorar, estar, entonces los vínculos han quedado débiles.

Es muy importante en la cultura de la universidad, del colegio, que los niños aprendan a estar juntos para generar vínculos. Ya voy a hacer una observación muy importante aquí, una de las grandes cosas que ustedes tienen que cuidar en Buenos Aires es no sacar los colegios, las escuelas, de los barrios. La mayoría

de las ciudades grandes de América Latina han sacado los colegios y las universidades de los barrios, entonces los niños no tienen amigos sino compañeros de clase. Porque la vida del barrio se destruyó y no es posible controlar la adicción porque las familias no están alrededor de la escuela. Vuelvo al punto: si un niño puede crear, a lo largo de su vida, redes emocionales y redes sociales, estas son las que le van a dar soporte en las grandes crisis, cuando quede viudo o se separe o se le muere un hijo o le echan del puesto o tenga un fracaso. No tengo que ser de ninguna manera con los que forman esa red, me aman tal como soy, esa es la red de sustento emocional. Las redes sociales son las que me reconocen como médico, como economista, como educador, como profesor universitario, para poder tener un lugar en el mundo, visible, y las redes profesionales son las que permiten resolver rápidamente un problema que le llevaría muchas horas o muchos días si lo hiciera solo. Entonces, ¿quién es el líder del futuro? El que tiene redes emocionales estructuradas, ¿quién es el rico, además, del futuro? El que tiene redes emocionales, redes profesionales y redes sociales estructuradas, pero solo se puede hacer a través de los procesos de pedir ayuda y dar ayuda.

Ahora, ¿cómo cuidamos de ese niño que nunca vamos a ver, que no conocemos? Solo podemos cuidar del que no conocemos, cuidando los bienes públicos. Imagínense que Argentina tuviera la misma calidad educativa en cualquier escuela, digamos como Finlandia, que tiene muy poca variante interna, que es la misma escuela aquí en el barrio de Palermo, en Recoleta y en el barrio más humilde de la Patagonia, podríamos estar seguros de que mi hijo y el hijo del campesino de la Patagonia están recibiendo la misma educación, la misma calidad de agua, la misma calidad de salud, la misma calidad de información, la misma calidad de libertad de conciencia. Solo una sociedad que aprende a cuidar los bienes públicos está en capacidad, siempre, de cuidar al que no conoce, esa es la importancia de la formación política. En ese sentido, realmente el único país que tiene universidad gratuita en América Latina es Argentina; Brasil tiene una contradicción muy grande: los pobres financian la educación de los ricos. El vestibular es tan difícil de pasar, que los niños pobres nunca llegan, entonces los pobres terminan financiando la educación de los ricos. Aquí está hecha la arquitectura para que todos puedan ir a la universidad y eso es un valor incalculable. Muchas gracias.

Aprendizaje-servicio e inclusión educativa

Prof. Italo Fiorin, EIS, Universidad LUMSA, Roma, Italia

Buenos días, gracias por la invitación. Me da mucho gusto estar aquí y participar en este importante seminario internacional.

Hace cuatro años comencé las primeras experiencias de aprendizaje-servicio en mi universidad, la LUMSA de Roma, y después he coordinado grupos de docentes italianos en Trentino, en Veneto, en Abruzzo, que introdujeron en su trabajo didáctico el aprendizaje-servicio. Por último, con el apoyo del rector de mi universidad, fundé la Escuela de Alta Formación “Educar al Encuentro y a la Solidaridad” (EIS), realidad académica que se compromete en el plano de la investigación, la formación y de la divulgación científica sobre el tema del aprendizaje-servicio.

Hoy esta Escuela es una realidad en crecimiento, hay mucho para hacer ya está despertando atención y requerimientos de iniciativas de investigación y de formación. El mismo Ministerio de Educación, Universidad e Investigación italiano manifestó y solicitó a la EIS que prepare un proyecto para experimentación en la escuela italiana.

En mi ponencia propondré algunas reflexiones sobre el tema de la estrecha relación que existe entre una escuela que quiera ser al mismo tiempo de calidad e inclusiva, y el aprendizaje-servicio.

Como he recordado, todo tuvo inicio hace cuatro años con un pequeño grupo de estudiantes de Ciencias de la Formación Primaria (futuras docentes). La propuesta fue utilizar lo que estaban aprendiendo durante el curso de Pedagogía especial, poniéndolo a prueba en un contexto distinto del académico, en el cual la competencia que estaban desarrollando pudiera ser una ayuda. Nació así la vinculación con la Asociación de Personas Down de Roma que, con la colaboración de voluntarios, se pone a disposición para acoger a las estudiantes y cooperar con la universidad. Las estudiantes se comprometieron a seguir con constancia las actividades de deporte, de juego, de tiempo libre de niñas y niños, pero también de personas más grandes con síndrome de Down. Pero no se trataba de “hacer voluntariado”, sino de realizar un recorrido plenamente integrado con el plan de estudios universitario: las estudiantes tuvieron que prepararse adecuadamente bajo la supervisión de expertos, después se les pidió documentar su experiencia paso por paso para poder reflexionar sobre ella, individualizando los puntos críticos sobre los cuales intervenir. De esta manera mejoraban sus propios conocimientos y competencias individuales.

Al final del recorrido –seis meses– las estudiantes presentaron a través de videos, Power Point, books fotográficos, informes, lo que habían experimentado y aprendido. Se realizó después un seminario en el aula más prestigiosa de la universidad. Las principales expositoras fueron las mismas protagonistas del proyecto de aprendizaje-servicio, y acudieron no solamente los estudiantes, sino también numerosos docentes de las escuelas de la ciudad.

Esta primera experiencia nos hizo comprender que el aprendizaje-servicio puede ser una buena respuesta a la pregunta de si acogida y competencia pueden estar juntas; una buena respuesta también a la cuestión de cómo renovar la didáctica para afrontar los desafíos de hoy.

El aprendizaje-servicio nos pareció una buena pedagogía, capaz de responder a los requerimientos de calidad y a la exigencia de inclusión. Hoy los sistemas de instrucción y formación a nivel mundial tratan de responder a dos fuertes requerimientos de cambio que provienen de dos ámbitos distintos, el económico y el de la investigación. Las motivaciones son distintas, pero su entramado ejerce una gran presión.

Las economías de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) vivieron en un breve lapso la transición de una sociedad caracterizada por una economía organizada sobre el modelo industrial a una de tipo post-industrial, de la modernidad a la post-modernidad. A la economía basada en la producción de bienes materiales la sustituyó otro tipo de economía basado en las finanzas; el mercado local pasó a ser global. Estamos ante una crucial ambivalencia. Hoy el mercado requiere de los trabajadores, a partir de la disponibilidad de conocimientos y la facilidad para acceder a ellos, una formación elevada y que demuestren capacidad de razonamiento, de asumir responsabilidades, de afrontar eficazmente nuevos problemas y de adquirir nuevas competencias. La economía del conocimiento exige a los trabajadores mucho más que la capacidad de realizar procedimientos o de poseer habilidades solamente ejecutivas, hoy la formación de los trabajadores prevé un proceso formativo continuo y más comprometido que antes.

El paso de la economía industrial a la llamada economía del conocimiento transformó drásticamente los requerimientos con respecto a la formación escolar, que debe ser repensada teniendo en cuenta un escenario radicalmente modificado, cuyas características principales analizaremos a continuación.

La urgencia de cambiar el paradigma didáctico transmisivo no se sustenta solamente en las presiones externas a la escuela sino también en el desarrollo de las teorías sobre el aprendizaje. Hoy se está más atento a tomar en consideración el

rol de las diversidades en los procesos cognitivos, la importancia de la motivación para aprender, el peso de las emociones y de la construcción de la autoestima. Recientemente la OCDE publicó un texto particularmente significativo sobre el estado de la investigación: *The nature of learning*, que explora desde varias perspectivas la naturaleza del aprendizaje y las estrategias educativas que pueden corresponderle mejor. El volumen representa una suerte de síntesis del estado del arte de la investigación educativa sobre el tema del aprendizaje (son tomadas en consideración temáticas como el rol de la motivación y de las emociones, el aprendizaje a través de las tecnologías, las estrategias de la investigación, el aprendizaje cooperativo, el rol de la evaluación formativa, la comunidad entendida como recurso para el aprendizaje, la influencia del contexto familiar y social). Un capítulo, preparado por Andrew Furco, está dedicado al aprendizaje-servicio¹⁷.

Las indicaciones para la didáctica que la investigación sobre el aprendizaje pone a disposición se pueden sintetizar así:

- *La persona se debe poner en el centro de los ambientes de aprendizaje.* Esto implica promover un involucramiento muy fuerte del estudiante, que apunte a hacerlo autónomo en la gestión de sus procesos de aprendizaje y capaz de reflexionar sobre su trabajo, con competencias meta cognitivas desarrolladas. Esto es posible si cambia la posición que el docente asume, de “*sage on the stage*” a “*guide on the side*” (de “sabio sobre el escenario” a “guía al lado” del estudiante).
- *El aprendizaje tiene una naturaleza social.* El aula no es un mero contenedor de alumnos individuales sino, al menos potencialmente, un lugar de ricas interacciones sociales. El aprendizaje mismo tiene una naturaleza social y es necesario utilizar esa característica, de aquí la importancia de las varias formas de aprendizaje colaborativo y del desarrollo de redes en las cuales sean posibles intercambios e interacciones.
- *La motivación y las emociones tienen un rol muy importante.* Si el docente reconoce el rol que ambas juegan en el aprendizaje debería tratar de entrar en sintonía con ese enorme potencial siempre disponible. No se le pide que sea “simpático”, “amigote” de sus alumnos, sino que sea capaz de escucha, empatía, disponibilidad a comprender.
- *Las diferencias individuales representan la situación normal de toda clase.* Las diversidades representan un desafío para el docente, pero también una gran

17 FURCO, Andrew. *The community as a resource for learning: an analysis of academic service-learning in primary and secondary education*. In: Hanna Dumont, David Instance & Francisco Benavides (Ed.) *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice*. OECD, Organisation for Economic Co-operation and Development. Centre for Educational Research and Innovation. Paris, 2010.

oportunidad. Además, si se pone en el centro el aprendizaje del alumno, la consecuencia lógica es que se adopten estrategias didácticas capaces de considerar las diferencias individuales, tanto por lo que se refiere a la consideración de las fragilidades, de los puntos débiles, cuanto por lo que se refiere a las potencialidades de las que cada alumno dispone.

- *Se debe promover la capacidad de generar conexiones transversales.* Es un llamado a superar los rígidos confines de las adquisiciones disciplinarias. Un buen aprendizaje promueve la capacidad de crear conexiones entre diferentes disciplinas y áreas de conocimiento y de operar transferencias.
- *La evaluación debe ser formativa.* Los alumnos tienen necesidad de recibir del docente continuos feedback durante su recorrido de aprendizaje. La evaluación debe ser vista como una ocasión para favorecer en los alumnos una mayor conciencia acerca de sus propias adquisiciones y los puntos de dificultad, y utilizada también por el docente en función de una revisión del recorrido y de una reprogramación continua.
- *Los alumnos aprenden mejor si ponen al servicio de los otros lo que han aprendido en la escuela.* Si utilizan sus competencias para responder a problemas sociales reales, aumenta no solo la calidad del aprendizaje, sino también la motivación a aprender y la apertura a los otros.

El nuevo paisaje de la sociedad del siglo XXI pone a la educación frente a desafíos muy comprometedores que se pueden sintetizar en: **a.** globalización, **b.** capitalismo de la mente y **c.** precariedad estable.

a. El desafío de la sociedad globalizada

Antes se decía que cada aldea era un mundo, es decir, que era un espacio no solamente físico sino cultural, dentro del cual se desarrollaba toda la vida de una persona. Hoy se dice que el mundo se convirtió en una aldea, la aldea global. En esta aldea global están presentes simultáneamente muchas culturas, muchas religiones, muchas pertenencias. No es fácil una relación equilibrada, armónica, pacífica.

La educación se encuentra comprimida entre dos modos equivocados de vivir en la sociedad globalizada. Un primer modo consiste en la actitud defensiva, cerrándose frente a lo que nos resulta diferente, otras culturas, religiones, visiones de la vida. Cuando el otro se percibe como una amenaza a la propia identidad o tranquilidad, se erigen defensas. El más extremo es el fundamentalismo. Un segundo modo, opuesto al anterior, es perder toda referencia a las propias raíces; el desarraigo de la comunidad lleva a la pérdida de identidad a favor de una masificación y de la tendencia a convertirse en consumidores acríticos de bienes, lemas e ideologías.

El problema para la educación es saber cómo ayudar a la gente a ser simultáneamente arraigada a su comunidad y abierta a los demás, ciudadanos de su país y ciudadanos del mundo, capaces de dialogar, mezclarse con el otro, sin perder el propio rostro.

b. El capitalismo de la mente

En el mundo del siglo XXI, después del colapso de las ideologías del siglo XX, parece que la única ideología triunfante es el capitalismo y que el único valor absoluto es el lucro. Pero, ¿esto es cierto?

Un estudioso suizo, Darío Barassi, inventó el término “capitalismo mental” para denunciar el peligroso deslizamiento de la economía capitalista. Sin economía no se puede vivir, el trabajo es necesario, nos permite el intercambio, nos hace experimentar la interdependencia, en ella está la raíz del reconocimiento de los otros, de la conciencia de la necesidad de normas comunes, mi libertad, que nunca puede ser absoluta, sino que debe ser respetuosa de la libertad del otro. Pero cuando ya no hay ningún límite a mi deseo de autoafirmación, cuando mi “beneficio” es a cualquier precio, la relación con los demás se vuelve asimétrica, la regla que prevalece es la de los más fuertes. La competición se exaspera, porque no hay límite a la autoafirmación. Las dinámicas sociales son entonces guiadas por el “yo quiero”, “yo pretendo” y el capitalismo libre de restricciones morales se introduce en el alma, se apodera de nuestra mente. El beneficio se convierte en la medida de todas las cosas.

c. Una precariedad estable

El tercer reto es el de la inseguridad, entendida como condición no transitoria sino, paradójicamente, permanente. El poeta árabe Stétié dice que en la sociedad de la incertidumbre en la que ahora vivimos, el único punto fijo es el signo de interrogación. La incertidumbre sobre el futuro va acompañada de la certeza de que, en cualquier caso, los cambios serán profundos y nos obligan a medirnos continuamente con nuevos problemas. Hace impracticable el camino de progreso en pequeños pasos para la mejora de los sistemas educativos y en cambio siempre postula cambios radicales. No será quedándose en el antiguo paradigma de la enseñanza transmisiva y dentro del viejo sistema rígido de la burocracia educativa que se encontrarán respuestas eficaces. Se necesitan nuevas reformas que introduzcan nuevas planificaciones, currículos renovados. No es suficiente, sin embargo, limitarse sólo a este tipo de cambios; como recuerda Edgar Morin, más que de reformas de programas se necesita reformar el pensamiento que usamos cuando nos ocupamos del sentido de la escuela en el siglo XXI.

En los años noventa se desarrolló en Europa un gran debate acerca de la educación, surgido de la necesidad de reformar los sistemas escolares para que puedan hacer frente al desafío de la incertidumbre. En 1995, la Unión Europea publicó el Libro Blanco titulado “*Hacia una sociedad del conocimiento*”, que parece ofrecer una perspectiva compartida. En resumen, lo que el Libro Blanco indica está bien expresado por el eslogan “aprender a aprender”. No es suficiente enseñar, en tanto ello refiera esencialmente a la transmisión de conocimientos y éstos envejecen muy rápidamente, es necesario enseñar estrategias para hacer frente a los nuevos problemas que surgen continuamente, desarrollar competencias, poner a los estudiantes en situación de “saber hacer”; en otras palabras: enseñar a aprender.

El Informe redefine las tareas de la escuela en relación a las necesidades del mundo productivo y subraya el papel estratégico de la formación, en una perspectiva que va más allá del período de escolarización, para abrazar el arco de toda la vida.

Apenas un año más tarde, en el ámbito de la UNESCO, se publica el Informe Delors, titulado “*El aprendizaje encierra un tesoro*”. Este documento también hace hincapié en la importancia del cambio de paradigma de la enseñanza al aprendizaje, pero el aprendizaje no se entiende solo en relación con los aspectos cognitivos, sino que se extiende a todas las dimensiones de la persona, incluso a su ser en relación con los otros. El Informe Delors dice, de hecho, que la escuela, además de enseñar a aprender y hacer, debe enseñar a vivir y a convivir.

Los dos Informes se enfrentan con una encrucijada: ¿cómo interpretar el enseñar a aprender? ¿Como respuesta a las necesidades de la economía actual, que quiere una escuela al servicio de sus propias demandas?, ¿como respuesta a las necesidades de la persona, que no es sólo una “mente” para formar, ni tiene solo la necesidad de adquirir habilidades laborales, sino que exige una educación que no descuide ninguna dimensión, una educación integral y social? Los proyectos escolares serán muy diferentes si optamos por un currículo funcional centrado en el criterio de la utilidad, o un plan de estudios humanísticos.

Mi vecina, que enseña literatura en un instituto profesional, me dijo que sus estudiantes le preguntaron: “Profesora, ¿para qué sirve la poesía?”. “Para nada”, les respondió, “salvo que les interese cuidar sus corazones”. Una escuela que olvida el corazón puede ser sin duda una escuela bien posicionada en las evaluaciones comparativas, estar ubicada en la cima de las listas de éxitos y ser considerada una escuela de calidad. Es una institución que dedica toda su atención a los alfabetos considerados funcionales para cumplir con la demanda de eficiencia y eficacia que viene del mundo de la economía. Se considera una escuela de calidad ya que es útil.

Pero el ser humano no necesita solo las cosas útiles, necesita la poesía, la belleza, la amistad, la generosidad. Es otro modelo de escuela, una que considera que “no solo de pan vive el hombre”, que los seres humanos necesitan no solo de lo que es útil, sino que busca lo que es indispensable para ser realmente, armónicamente, persona plenamente humana.

Una escuela, ¿puede promover las habilidades de sus alumnos y al mismo tiempo ser acogedora? ¿O se trata de dos visiones irreconciliables? ¿Estamos realmente obligados a elegir entre la calidad y la inclusión, entre el mérito y la igualdad?

Las dos imágenes representan dos culturas escolares diferentes: el primero competitivo, el segundo inclusivo. ¿Tenemos razones para pensar que los estudiantes que están colaborando aprenderán menos y peor que sus compañeros que aprenden en un entorno altamente competitivo e individualista?

El psicólogo Kagan describe así la imagen de la clase de los alumnos con la mano alzada: *“El maestro está frente a la clase y hace preguntas a los estudiantes. Después de cada pregunta una serie de manos se alzan. Algunos estudiantes extienden la mano con la esperanza de ser llamados. Otros no levantan la mano y tratan de no cruzar con los ojos del maestro con la esperanza de no ser llamados. El maestro llama a Diana. Guillermo, que se sienta cerca de Diana sabe la respuesta correcta y sabe que, si Diana no puede responder, el maestro puede llamarlo. De hecho, la única manera en la que Guillermo puede obtener un reconocimiento en esta situación, es que Diana falle. Es natural que en esta estructura de clase tan competitiva los estudiantes comiencen a sentir placer por el fracaso de los otros.”*

¿Estamos en presencia de una buena escuela? Si se busca la calidad, ¿es necesario crear un clima altamente competitivo y fomentar la competencia individualista? Y los que no lo hacen, ¿deben ser expulsados tan pronto como sea posible, porque la ayuda sería una pérdida de tiempo y un desperdicio de energía?

En los años cincuenta/sesenta, en Italia, un sacerdote llamado Don Milani, relegado a Barbiana (una pequeña aldea en las montañas de la Toscana) por su obispo que lo miraba con desconfianza, se rebeló contra la lógica de la escuela competitiva y selectiva, hecha a medida de los afortunados e incapaz de acoger y dar una buena formación a los pobres o desfavorecidos. Don Milani inventó una escuela diferente, alternativa, una escuela a la que asistieron los hijos de los campesinos, los hijos de los pobres, los aplazados, los “sin futuro”: la escuela de Barbiana.

Los chicos de la escuela de Barbiana escribieron un libro titulado *“Carta a una profesora”*, en la que se denunciaban los males de una escuela incapaz de acoger. La carta comienza con estas palabras: *“Querida profesora, seguramente no se va a acordar de nosotros: aplazó a muchos”*.

“Los aplazados, los hijos de los pobres, encontraron en la escuela de Barbiana un lugar agradable. Quién no tenía sostén, era lento o perezoso, se sentía el preferido. Era recibido como se da la bienvenida al mejor de la clase. Parecía que la escuela era sólo para él.”¹⁸

A partir de esa pequeña escuela, en un territorio olvidado por Dios y los hombres, se desarrolló una experiencia innovadora de gran alcance, destinada a cambiar las reglas nunca antes discutidas por los programas nacionales. La escuela, dijeron los niños de Barbiana, debe ser de todos, especialmente de los pobres, los que solo a través de la educación pueden esperar un cambio en su destino. La escuela debe ser a medida de los más débiles, y si es capaz de acogerlos y darles las herramientas culturales necesarias para que se transformen en ciudadanos competentes, será una buena escuela para todos.

Los que conocen la experiencia de Barbiana, saben que era una escuela difícil, exigente, que pretendía mucho, que no se contentaba fácilmente, que no justificaba la falta de compromiso y no se rendía ante las fallas de los alumnos. Una escuela competente. Barbiana no fue una teoría pedagógica, sino una experiencia concreta. La experiencia de una nueva escuela que revolucionó las reglas de la vieja escuela.

Barbiana era un lugar aislado, pero no era una isla, no fue un experimento irreplicable. Era una forma diferente de hacer escuela, un modo de poner la acogida al servicio de la competencia, sin diluir la competencia ni empobrecer la acogida.

Los “chicos de Barbiana” fueron una apuesta ganada, continuaron sus estudios, se graduaron, asumieron responsabilidades en el sindicato, en la política, en el periodismo, se convirtieron en profesores universitarios. Esto fue posible debido a que experimentaron la acogida de una escuela que les abrió sus brazos, y también la competencia de aquellos que fueron capaces de motivarlos, estimularlos en el camino del aprendizaje, darles una perspectiva, un proyecto de vida.

La experiencia de Barbiana no es la única de las que en Italia han ayudado a promover una cultura de inclusión en el siglo XX, pero es sin duda la más simbólica, la que allanó el camino para una legislación favorable a la presencia de estudiantes con discapacidades graves en la escuela para todos, la que influyó en la reforma de la escuela en un sentido democrático, la que todavía hoy se constituye en un punto de referencia y comparación.

La lección educativa más importante es que no hay inclusión si no hay comunidad, si la escuela en su conjunto no es acogedora. Al mismo tiempo, no hay inclusión si no hay calidad, si no hay competencias didácticas.

¹⁸ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Editrice Fiorentina, Firenze, 1967, p.12.

¿Cuáles son, en definitiva, los criterios para una escuela inclusiva y de calidad?

1. *Valorizar la experiencia y los conocimientos de los estudiantes.* Los alumnos no son un ‘vacío’ a llenar. Cada estudiante posee conocimientos, emociones, valores que no pueden quedar fuera del aula, ignorados por el profesor. El profesor tiene que partir de los estudiantes como son, debe saber encontrarlos andando hacia su encuentro. Vygotsky habla de una “zona de desarrollo próximo” para indicar el punto de partida fundamental para un avance en el aprendizaje. El profesor que considera el nivel al que el estudiante ha llegado y se ‘aproxima’ a su punto de partida lo ayuda a aprender.
2. *Practicar una didáctica atenta a la diversidad, capaz de responder a las exigencias de cada alumno.* La clase no es un grupo homogéneo, hay una gran diversidad de alumnos, cada uno con su propia historia, potencialidades y límites. Cada estudiante debe ser reconocido como una persona única, que vive en una familia, que es parte de una realidad socio-cultural y económica tal vez muy diferente a la de sus compañeros o de otras escuelas. Hoy hablamos de “Necesidades Educativas Especiales” para indicar las muchas formas de fragilidad presentes en la clase: estudiantes con discapacidad, estudiantes con discapacidades de aprendizaje específicas, estudiantes desventajados por su condición económica o cultural. De hecho, no existe el alumno “medio”, no existe un nivel estándar de aprendizaje al que todos deben llegar. Una escuela inclusiva reconoce que cada alumno es “especial”, el educador no debe unificar a la clase sino valorizar la diversidad, esto es posible si es didácticamente competente.
3. *Favorecer la exploración y el descubrimiento.* La enseñanza que valora la persona que aprende es una didáctica activa, en la que el estudiante es el protagonista de su propio aprendizaje. No puede ser satisfactoria una enseñanza transmisiva en la que el maestro habla y los alumnos escuchan y repiten. La lección frontal no logra tener en cuenta la diversidad, no es capaz de satisfacer a las diferentes necesidades de los alumnos, a quienes asigna un papel pasivo. Pero no es buena tampoco la didáctica asistencial, que elimina todas las dificultades y termina siendo trivial. Una buena educación es la que pone a los estudiantes frente a los problemas, a los desafíos, pero sostenible. Proporciona las herramientas para hacer frente a los problemas, a la investigación, para poner a prueba sus conocimientos.
4. *Alentar el aprendizaje colaborativo.* La enseñanza se desarrolla en un contexto social, la clase. Hay métodos de enseñanza que ignoran este contexto y se dirigen a los estudiantes como si fueran individuos aislados, carentes de relaciones. En muchos casos el clima escolar es competitivo, el aprendizaje es un asunto individual. Pero la clase es una realidad social muy importan-

te y el aprendizaje es mucho más eficaz cuando se promueven las interacciones entre los estudiantes. Hay muchas estrategias de enseñanza que se pueden considerar inclusivas porque prevén la cooperación entre los estudiantes, la discusión, el grupo de investigación. Estrategias muy reconocidas por su valor, incluso desde la investigación, tales como el aprendizaje colaborativo, las tutorías entre pares. En una escuela inclusiva los docentes se comprometen a construir comunidad en el aula y en la escuela también mediante el uso de grupos de trabajo.

5. *Conectar la escuela con la vida.* La escuela no puede estar muy lejos de la vida ni el conocimiento académico ser inutilizable en la realidad. La didáctica como encuentro es también un encuentro con el mundo, ayuda a entender los problemas de la realidad de hoy en día, un ambiente que ayuda a desarrollar las competencias necesarias para vivir en el siglo XXI. Los contenidos de estudio tradicionales deben ser revisados, hay que abandonar la vieja costumbre de “cumplir con el programa”, o de no apartarse del libro de texto. Hay que repensar el significado del currículo, que debe ser diseñado para ayudar a los estudiantes a descubrir los problemas y necesidades en el contexto de su vida. No es suficiente conocer la realidad, una escuela inclusiva es la que se ocupa del mundo, una escuela competente es la que pone las competencias al servicio de los demás. Las últimas reflexiones sobre competencias dicen que estas se desarrollan solo si se ponen a prueba en la realidad, si son desafiadas por los problemas reales. Este tipo de enfoque didáctico también favorece el desarrollo de actitudes y capacidades para trabajar en condiciones de incertidumbre, que tienen que ver con situaciones moderadamente nuevas y complejas. Esta concepción de competencias es particularmente interesante porque subraya lo importante que es, incluso para el desarrollo cognitivo, el encuentro con la realidad, la salida de la dimensión virtual o el conocimiento académico. Los estudiantes se convierten en los protagonistas de su aprendizaje y son capaces de dar sentido a lo que la escuela les ofrece cuando están involucrados en iniciativas concretas que dan respuesta a problemas reales. El impacto de los problemas les obliga a hacer uso de sus recursos cognitivos (lo que han aprendido y están aprendiendo en la escuela) y motivacionales. Esto no sólo contribuye al bien común, sino que además permite un mejor aprendizaje.
6. *Promover la conciencia del vínculo entre aprendizaje y solidaridad.* Por último, es importante ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre las experiencias de aprendizaje, sobre cómo se abordan los problemas, sobre lo que hicieron y cómo se sintieron. Tomar conciencia ayuda a cuestionar prejuicios y estereotipos preconcebidos.

Vamos a ocuparnos a continuación del aprendizaje significativo. La siguiente imagen muestra los cuatro criterios que nos permiten caracterizarlo.

Los dos primeros están relacionados con el sujeto que aprende, los otros dos con el objeto del aprendizaje.



En lo que respecta al sujeto, desde una perspectiva cognitiva el aprendizaje significativo ocurre cuando el estudiante no sólo memoriza el conocimiento y lo reproduce, sino que sabe reelaborarlo críticamente, cuestionar sus propias ideas, producir nuevas hipótesis; en última instancia sabe realizar operaciones mentales complejas y no simplemente repetitivas o mecánicas. Desde la perspectiva afectiva el aprendizaje es significativo cuando el estudiante se apasiona, siente que lo que le ofrece la escuela tiene que ver con su vida, siente el deseo de seguir profundizando, de investigar.

En lo que respecta al objeto, el contenido de estudio de la disciplina es significativo si es relevante, si ofrece claves para la comprensión, si no consiste en la enumeración de una serie de información sin conexión. Es significativo si ayuda a comprender la realidad, y aún más si permite desarrollar las competencias necesarias para resolver problemas que se plantean en la vida real.

El estudiante siempre aprende *como protagonista* (puesto en el centro de la actividad educativa); las propuestas educativas están en constante relación con sus

necesidades y deseos, se le confían responsabilidades específicas); *junto a los demás* (se dedica especial cuidado a la construcción del grupo, a la promoción de los lazos de cooperación, utilizando estrategias de colaboración, como el cooperative learning, el tutoring, entre otros), *para conocer la realidad* (la escuela ofrece claves para aprender a aprender; para entender los contextos de naturales, sociales, culturales, antropológicos en el mundo de hoy), y *para cambiarla* (no es suficiente conocer la realidad e incluso a convivir en sociedad, sino que es necesario crear juntos continuamente esta sociedad).

La pedagogía del *aprendizaje-servicio* es una de las mejores respuestas a las orientaciones didácticas actuales, centradas en el paradigma del aprendizaje y sobre el constructo de la competencia, y responde al ideal de una escuela que es a la vez inclusiva y de calidad, acogedora y competente. Una de las características más interesantes de esta propuesta es que es totalmente curricular y tiene el mérito de conectar el currículo académico con la realidad, lo que contribuye a un estudio más significativo. Respecto a las competencias, la propuesta del aprendizaje-servicio es particularmente interesante, ya que contribuye a desarrollarlas y ponerlas en acto frente en relación con los problemas reales, y esto es exactamente lo que el aprendizaje-servicio permite y requiere. Por último, con respecto a una escuela que tiene como objetivo el esfuerzo individual, el aprendizaje-servicio no se pone en oposición debido a que cada estudiante está involucrado de forma individual, pero en un nivel que supera el individualismo y lo coloca en una red de relaciones sociales, tanto dentro de la clase (aprendizaje colaborativo) como en la sociedad, gracias a los encuentros con personas reales, con los que colabora y de las que aprende.

En síntesis el aprendizaje-servicio:

- es curricular;
- es interdisciplinario;
- es funcional para el desarrollo de las competencias;
- es capaz de suscitar el aprendizaje significativo;
- tiene como finalidad el cambio;
- es abierto a la participación;
- es responsabilizador;
- es colaborativo.

El aprendizaje-servicio se puede considerar un enfoque que sintetiza las mejores políticas educativas, valorizando el aporte de la comunidad científica. El esquema

atrae a algunos nombres emblemáticos, pero hay muchos otros que se pueden añadir para enriquecer este marco.

Nos encontramos con el pensamiento de J. Dewey, con su llamado a valorar la experiencia y del hacer para entender, y también con su preocupación para que la escuela sea un lugar de entrenamiento para la democracia.

También puede citarse al psicólogo estadounidense J. Bruner, por su reflexión sobre el significado metodológico y cultural de las disciplinas, por el valor asignado a la investigación que lleva a que los estudiantes colaboren entre sí y “negocien significados”, hacia una “construcción del saber” personal.

Mencioné a Don Milani, pero no me olvidé de Paulo Freire (por cierto, es interesante notar que Don Milani estaba en correspondencia con Freire y ha inspirado mucho su visión sobre la educación). La educación es una herramienta de gran alcance para el rescate de la opresión, para la esperanza, para la solidaridad. Me gusta recordar una frase de Freire: *“La educación no puede cambiar el mundo. Pero puede cambiar a los hombres que pueden cambiar el mundo”*.

Delors también merece ser recordado, el informe de la UNESCO que lleva su nombre nos ayuda a entender mejor de qué manera interpretar el concepto de aprendizaje, más allá de una interpretación simplista, vinculado a la mera dimensión cognitiva o, peor aún, funcional a una visión utilitarista de la educación.

E. Morin nos ayuda a interpretar la complejidad de la situación mundial actual y nos dirige a definir la noción de ciudadanía no en términos localistas, nacionalistas, sino en términos abiertos, a escalas de magnitud más inclusivas: local, nacional, continental, mundial.

El aprendizaje-servicio es un enfoque inclusivo que requiere la participación y el protagonismo de todos los estudiantes. Todo el mundo tiene algo que dar y la colaboración se convierte en el modo cotidiano del aprendizaje. El trabajo en equipo, sobre todo cuando se tiene por objetivo realizar un proyecto solidario, construye comunidad entre los estudiantes que experimentan cómo las competencias de cada uno son beneficiosas para todos y cómo, al mismo tiempo que se ofrece una propia contribución, se obtiene mucho más.

El aprendizaje-servicio puede llegar a ser el sello distintivo de una escuela. Esto ocurre cuando la experiencia no se limita a un grupo clase, o incluso a una enseñanza con un profesor particular. Muchas experiencias nos muestran cómo el aprendizaje-servicio favorece, incluso entre los profesores y el personal de la escuela, la colaboración y el intercambio en un proyecto común. La ventaja está en la misma calidad de la educación, como lo demuestran las prácticas didácticas de

co-teaching, con énfasis en la investigación y la interdisciplinariedad y, aún más, al clima educativo que reina en la escuela. Pero la comunidad escolar no es sólo un objetivo a alcanzar, es en sí mismo un medio para construir una comunidad más grande. El aprendizaje-servicio empuja a salir de las paredes de la escuela para ir más allá del aula, para encontrar la realidad, tratar de mejorarla y al mismo tiempo para mejorarse a sí mismos.

E. Morin ha titulado su libro de mayor éxito: “*Una cabeza bien puesta*”, frase que retoma un viejo dicho: “*Es mejor una cabeza bien puesta que una cabeza bien llena*”. Todos ahora reconocemos que así debería ser, que la escuela debe dejar de preocuparse por la transmisión de una cantidad a veces exagerada de nociones y preferir el análisis de algunos temas relevantes, algunas cuestiones claves. H. Gardner, en su obra “*Saber para comprender*”, sugiere finalizar todo el currículo en la exploración de tres grandes temas, en una época presentes en la educación clásica: el tema de la belleza; el tema de la verdad; el tema de la bondad. Grandes temas, sintéticos, capaces de conectar todo el conocimiento disciplinario, salvándolos de su fragmentación.

Perspectiva importante, aceptable, pero no suficiente. No basta saber, tener una cabeza bien puesta, si después este conocimiento y esta experiencia no están a disposición de los demás. Las imágenes de la presentación muestran a los estudiantes de un instituto profesional de Hospitalet, en la frontera de Barcelona, España, que están enseñando a algunos inmigrantes adultos cómo cuidar a una persona mayor. Los inmigrantes esperan que mediante la adquisición de competencias en el campo de la atención a las personas mayores, tendrán más probabilidades de encontrar trabajo como cuidadores. Los estudiantes se preparan para convertirse en enfermeros y lo que ellos están enseñando es parte de su plan de estudios regular. ¿Ellos están enseñando o están aprendiendo?, ¿están ayudando o están recibiendo ayuda? Esta es la belleza, la magia del aprendizaje-servicio, la contribución que este enfoque ofrece a la didáctica de las competencias.

Un director norteamericano que se escapó del Holocausto, que había visto con sus propios ojos y experimentado en su propia piel la tragedia de los campos de concentración nazis, al comienzo de cada año escolar, casi obsesivamente, dirigía a sus maestros siempre la misma carta.

“Querido Profesor: Soy un sobreviviente de un campo de concentración. Mis ojos vieron lo que ningún ser humano debe ver: las cámaras de gas construidas por ingenieros instruidos; niños muertos con veneno por los médicos bien capacitados; bebés matados por enfermeras; mujeres y niños asesinados y quemados por graduados en escuelas superiores y universidades. Desconfío —por lo tanto— de la educación. Mi pedido es: ayude a sus estudiantes a convertirse en seres humanos. Sus esfuerzos nunca deben producir monstruos educados,

psicópatas calificados, otros Eichmann instruidos. La lectura, la escritura, la aritmética no son importantes si no sirven para hacer que nuestros niños sean más humanos”¹⁹.

Gracias por su atención y por el tiempo que me han dedicado. La foto de cierre es de un grupo de estudiantes de una pequeña ciudad que se encuentra en la región de Abruzzo, en Italia, protagonistas de una linda experiencia de aprendizaje-servicio. Quizás podríamos extender el agradecimiento a ellos, les damos las gracias porque la escuela se encarga de ellos, de sus deseos, de sus fragilidades, de sus posibilidades. Y también podemos decir gracias a todos estos alumnos, de todas las escuelas en el mundo, que habiendo capturado nuestra atención nos enseñan a ser mejores docentes, mejores educadores.

19 Cf. Anniek Cojean, *Les mémoires de la Shoah*, en: Le Monde, 29 abril 1995.

Presentaciones y ponencias de los distintos seminarios disponibles en:
www.clayss.org.ar