

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

Antología Volumen 2



CLAYSS
centro latinoamericano de aprendizaje y servicio solidario



Ministerio de Educación
Presidencia de la Nación

Ponencias Destacadas
de los últimos Seminarios
Internacionales de Aprendizaje
y Servicio Solidario

Antología

Volumen 2

Programa Nacional Educación Solidaria

Coordinador

Lic. Sergio Rial

Coordinación de la edición

Dra. Alba González

CLAYSS

Centro Latinoamericano
de Aprendizaje y Servicio Solidario

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

**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

Aportes al concepto de servicio solidario: fraternidad, prosocialidad, economía solidaria (2011)	5
Dr. Osvaldo Barreneche, Universidad Nacional de La Plata Red Universitaria para el Estudio de la Fraternidad (RUEF)	5
Lic. Carina Rossa, CLAYSS–Universidad Nacional de Rosario	10
Dra. Cristina Calvo, Universidad Nacional de Buenos Aires	15
Fundamentos teóricos y aportes pedagógicos del aprendizaje–servicio en Iberoamérica (2013)	21
Lic. Laura Rubio Serrano, Facultad de Pedagogía, Universidad de Barcelona–Red de Aprendizaje–servicio. Universitaria de España	21
Mg. Alba González, Programa Nacional Educación Solidaria, Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas, Ministerio de Educación de la Nación.....	29
La evaluación de proyectos de aprendizaje–servicio (2014)	37
Lic. Gabriela Hillar, Programa Nacional Educación Solidaria, Ministerio de Educación de la Nación	37
Lic. Chantal Jouannet Valderrama, Universidad Católica Chile	42
Dra. Arq. Daniela Gargantini, Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL).....	45
Mg. Martín Ierullo, Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS)	50

Aportes al concepto de servicio solidario: fraternidad, prosocialidad, economía solidaria (2011)

Osvaldo Barreneche

Osvaldo Barreneche es doctor en Historia de la Universidad de Arizona en Estados Unidos, profesor titular de historia latinoamericana, moderna y contemporánea y director de la cátedra libre Sociedad, política y fraternidad de la Universidad Nacional de La Plata. Es también investigador independiente del CONICET.

Quiero agradecer a las autoridades de CLAYSS por haberme invitado a participar de este seminario, de este panel. Me propongo poner en diálogo el concepto, la idea, la perspectiva, el principio de la fraternidad, con respecto al servicio solidario. Son dos conceptos que tienen muchos puntos en común y cuyo diálogo puede beneficiarnos, como espero indicar en la exposición.

Mi intervención tendrá dos partes. En la primera intentaré responder de forma introductoria a la pregunta: ¿de qué hablamos cuando decimos “fraternidad”?, por lo menos como la entendemos algunos. En un segundo momento, más de tipo conclusivo, veríamos algunos temas en donde tanto la fraternidad como el servicio solidario pueden beneficiarse mutuamente en el diálogo, en aportes, siempre desde la perspectiva teórica.

Comenzando la primera parte podemos decir que la palabra fraternidad no es extraña o ajena al momento que se pronuncia, de hecho tiene muchos significados. El primero que nos viene a la mente, quizá el más común, está vinculado a lo religioso. La mayoría de las religiones del mundo hablan de hermanos y utilizan el concepto de fraternidad. También podemos encontrar una fraternidad de tipo clasista que fundamentalmente está en el corazón del pensamiento marxista que hablaba de la hermandad, de la unión de la clase obrera a nivel mundial. De hecho, salvando las distancias, aún en casos concretos como en el argentino, uno de los gremios históricos de los ferroviarios justamente se llama así: “La Fraternidad”. Y un tercer significado sería desde una perspectiva más de tipo sectaria, donde sectario no tiene una connotación negativa, simplemente hace referencia a una mirada sobre un universo cerrado de personas, acotado. La fraternidad, desde este punto de vista, está presente en la masonería por ejemplo.

Al grupo de académicos e investigadores que integro, la Red Universitaria para los Estudios de la Fraternidad (RUEF), le interesa estudiar la fraternidad desde una perspectiva política. No estamos tratando de hacer ninguna reivindicación de exclusividad ni de originalidad en el término porque hay otras concepciones sobre esta, como hemos visto, simplemente tratamos de aportar una mirada desde el punto de vista de la política. En este sentido, reconocemos un momento histórico, un punto de llegada y de partida, que es la Revolución Francesa de 1789. Todos recordarán el famoso lema: “Libertad, igualdad y fraternidad”. En este enunciado aparece como parte de un tríptico y este es un punto importante de llegada y de partida. ¿Por qué?, porque las tradiciones políticas, conceptuales, filosóficas, que derivan de estas tres palabras, vienen en un recorrido histórico previo y se conjugan en el momento de la Revolución Francesa. De ahí en adelante van a tener un recorrido dispar, pero allí se formulan de manera conjunta, forman parte de un tríptico. Por lo tanto hay una dimensión dialogal entre las tres palabras, se puede hablar de una libertad fraterna, de una igualdad fraterna. También, por distintas circunstancias históricas, es un punto de partida hacia las concepciones políticas que se van a desarrollar durante la modernidad, donde la libertad y la igualdad van a tener recorridos individuales, separados en cierto sentido. Al menos en términos genéricos, mientras el mundo asociado al capitalismo desarrolló más la palabra libertad desde el punto de vista experimental y teórico, la de fraternidad estuvo más asociada, por lo menos en el siglo XX, a las experiencias provenientes del mundo socialista.

Hace unos 10 años, quien es una autoridad en la materia, el profesor italiano Antonio María Baggio, comenzó a hablar de la fraternidad como el “principio olvidado”. Es decir, aquel que habiendo sido anunciado en un pie de igualdad y de manera conjunta con la libertad y la igualdad durante la Revolución Francesa, no tuvo el desarrollo, el recorrido, la visibilidad, para bien o para mal, con sus luces y sus sombras, de la libertad y la igualdad en los doscientos y pico de años desde que fue anunciada. Por eso habla del principio olvidado, tal vez más desde la filosofía política europea. Nosotros, que hemos comenzado a realizar aportes desde una mirada más latinoamericana, hablamos a nivel regional de la fraternidad, no tanto como un principio olvidado sino oculto, opacado, pero presente. Tomamos pensadores contemporáneos, por ejemplo, aquellos que analizan la cuestión de la posmodernidad como el caso de Zygmunt Bauman. Él plantea que no ha habido olvido, sino un reemplazo de la fraternidad y de todo el tríptico. La seguridad reemplaza a la libertad, el concepto de paridad reemplaza a la igualdad y el concepto de red reemplaza a la fraternidad. Es interesante el análisis que hace como una referencia.

Nosotros hoy podemos hablar de la fraternidad como un principio redescubierto en tanto que se está volviendo a analizar, a estudiar. También un principio objetado, es decir, que a medida que lo comenzamos a redescubrir empiezan también a

aparecer observaciones, objeciones, críticas y limitaciones al concepto. Por eso hemos empezado a hablar más que de un principio de la fraternidad, de una perspectiva. Es decir, fue anunciado como un principio junto con la libertad y la igualdad, pero hoy lo consideramos más una perspectiva, una mirada desde la cual analizar viejos y nuevos problemas en cada una de nuestras disciplinas como integrantes de la red.

En el sentido de la perspectiva de la fraternidad, aparecen una serie de características que nos pueden dar una idea para intentar responder a la pregunta de qué entendemos por fraternidad frente a otros puntos de vista posibles, como señalábamos al comienzo.

La que aparece en primer término es la “universalidad”: La fraternidad tal como la estamos viendo ahora representa una suerte de horizonte donde todos los seres humanos están incluidos. No hay exclusión ni reducción, es una fraternidad sin exclusiones.

La segunda característica nos plantea un desafío porque nos habla de la “diversidad”, es decir, una universalidad que no niega, no suprime, no opaca, las diferencias y las características propias, particulares, de las distintas culturas, pueblos y personas que forman parte de nuestro complejo mundo. Conjugar estas dos cosas ya es todo un desafío, pero son características que va desgranando esta idea de fraternidad que estamos llevando adelante.

Una tercera, podríamos denominarla sintéticamente como reciprocidad y responsabilidad, en el sentido de que esta fraternidad es contraria a la indiferencia. Desde la pretensión de universalidad y de respeto a la diversidad, que son las dos primeras características que señalamos, se podría, a través de un conjunto de normas o regulaciones, establecer un escenario donde estas condiciones se puedan llegar a dar. La idea de fraternidad como la estamos elaborando no permite la indiferencia sino que nos llama al establecimiento de relaciones personales, de reciprocidad y también de responsabilidad.

Otra característica sería la experimentación frente a ciertas ideas, conceptos o teorías provenientes del mundo académico que quizá no tienen como principal objetivo explicar cómo esto se lleva a la práctica. No sé si les pasará a ustedes, pero yo he ido a muchos congresos donde se exponen grandes cosas y si se pregunta: “esto que usted está diciendo ¿cómo lo aplico?”. La respuesta es: “Mirá, ese no es problema mío, es problema de otro. No es una pregunta para mí”, porque se supone que es alguien que lo está analizando desde una dimensión teórica. Desde la perspectiva de la fraternidad, como la estamos desarrollando, esta respuesta no sería posible. Es decir, yo tendría que explicar tanto el desarrollo teórico como de

qué manera lo puedo llevar a la práctica, cómo es la experimentación que es consecuencia de este desarrollo. Hay una relación íntima entre las dos cosas.

También podemos hablar de fraternidad como una creación colectiva, ya que resiste, es contraria, se incomoda frente a un sentido de apropiación o de reducción dogmática. En el momento en que tratamos de asir un concepto abierto, que se está desarrollando, a una perspectiva en particular es cuando comienza a tener alguna dificultad. Por eso, creemos que hay que mantenerlo como un concepto abierto de creación colectiva.

Otras de sus características es lo que podríamos llamar una “pertenencia”. Si dijimos que una primera característica era la universalidad, parece que esta universalidad se entiende como algo de arriba hacia abajo, es decir, algo que viene como impuesto. Con esta otra característica enfatizamos el sentido contrario, es decir, algo que se da de abajo hacia arriba y promueve la apropiación de estas ideas de fraternidad, su elaboración y la transformación de las prácticas a través de la misma reflexión.

Podríamos señalar otras características pero dado el tiempo me he concentrado en las más relevantes. Podemos hablar de la relación entre fraternidad y conflicto, tal como la estamos estudiando. En un primer momento, y sobre todo desde una perspectiva religiosa, podríamos argumentar que si hay fraternidad no hay conflicto, porque la fraternidad podría suponer una especie de escenario armónico, idílico, utópico, donde el conflicto desaparece porque hay una hermandad supuesta. En cambio, en la fraternidad como perspectiva política no se niega el conflicto, al contrario, se reconoce su existencia, el entrecruzamiento de conflictos en la sociedad. Lo que se propone en todo caso es una conflictividad “optimista”, si podemos utilizar ese adjetivo, no una fraternidad como superación del conflicto sino como una herramienta que, a través de ciertos instrumentos como el diálogo, puede dar lugar a una reformulación del conflicto en otros escenarios más inclusivos o con algunas características particulares. Así que no es la fraternidad entendida como negación del conflicto, sino que es su vehiculización en una dirección determinada.

Tomando en cuenta las características diversas que hemos señalado, las distintas concepciones de la fraternidad, su origen histórico y desde la perspectiva política que hemos adoptado, se pueden dar una idea de hacia dónde se está tratando de caminar para responder a la pregunta: ¿de qué hablamos cuando decimos fraternidad?. Dicho esto, y asumiendo que ustedes como participantes de este seminario ya han conocido mucho de las concepciones y las propuestas del aprendizaje y servicio solidario, comenzaré ahora una segunda parte focalizada en responder ¿cuál puede ser el vínculo entre la fraternidad —entendida como acabamos de señalar— y el aprendizaje y servicio solidario?

No se trata de preguntarnos qué aporta la fraternidad al servicio solidario, sino que lo que yo quiero enfatizar es que hay muchos puntos de contacto y por lo tanto el beneficio es mutuo. Hay muchos elementos en común, por lo tanto no se trata de un aporte u otro sino de una relación de aportes en ambas direcciones y con varias posibilidades. Quiero mencionar tres que pueden conformar una pista de este vínculo. Por un lado, podemos decir que el servicio solidario puede aportar a los estudios de la fraternidad la profundización de un camino interdisciplinario que trascienda la perspectiva de la ciencia política desde donde el concepto fue desarrollado. El aprendizaje y servicio solidario, como reflexión, puede profundizar la interdisciplinariedad, ayudar a los estudios de fraternidad a salir de una disciplina en particular. Y en sentido inverso, la reflexión sobre la fraternidad puede contribuir a que las experiencias y desarrollos teóricos que se formulen en el campo del aprendizaje y servicio solidario comiencen un diálogo con otras experiencias, en otros campos, en otras disciplinas, que formen parte de una más extensa cultura de la fraternidad, como marco conceptual más amplio.

Por otra parte, el servicio solidario señala a los estudiosos de la fraternidad la importancia de la experiencia como verificación de la teoría, como punto de contacto íntimo entre las dos. Desde la reflexión política, muchas veces puede ser una tentación el derivar rápidamente en un desarrollo teórico que no tenga contrapunto con la experimentación, con la práctica. Y, en sentido inverso, desde la fraternidad hacia el servicio solidario, me parece que la elaboración teórica, asociada a otras experiencias fraternas en campos tales como la comunicación, la ciencia política, los estudios culturales, etc., también pueden ayudar a resignificar las experiencias en diálogo con esos otros campos.

Y por último, pienso que el aprendizaje y servicio solidario puede aportar muchísimo a un debate actual dentro de los estudios de la fraternidad que tiene que ver con el concepto de “solidaridad”. La concepción, los estudios de reflexión y la experiencia de solidaridad tal cual se entiende en el aprendizaje y servicio solidario, hoy por hoy, no son exactamente las mismas que se venían viendo desde la perspectiva netamente política en torno al concepto de la fraternidad. Entonces, entrar a este debate puede enriquecer lo que hoy entendemos, desde los estudios de la fraternidad, por solidaridad. Y, desde la otra perspectiva, podemos señalar que un aporte concreto de la fraternidad al aprendizaje y servicio solidario como temática de estudio, como reflexión teórica, puede contribuir al debate sobre lo público y lo privado que muchas veces se da por sentado. Entre la fraternidad y el aprendizaje y servicio solidario nos parece que hay un vínculo, hay elementos en común, hay aportes que se pueden hacer mutuamente y hay una reflexión que esperamos que a ustedes les interese continuar. Muchas gracias.

Carina Rossa

Carina Rossa es licenciada en Ciencias Psicopedagógicas, tiene un posgrado en gestión de conflictos y está cursando una maestría en educación universitaria. Es asesora del Programa Integral de Aprendizaje Servicio de la Universidad Nacional de Rosario, capacitadora y consultora de CLAYSS.

Los estudiantes de la carrera de energías renovables de la Universidad Nacional de Salta hacían sus prácticas diseñando en computadora paneles y hornos solares.

A partir del 2007 comenzaron a construir estos hornos y calefones y los instalaban en comunidades aisladas y escuelas. En una de las comunidades andinas se encontraron con un grupo de mujeres que lavaban la ropa en un manantial con temperaturas bajo cero. Estos estudiantes habían pensado colocar un calefón solar en cada una de las casas, sin embargo, en el diálogo, en el involucrarse con la comunidad, se dieron cuenta de que más allá del agua caliente, una de las necesidades más sentidas era poder lavar juntas en el manantial. Esto respondía a una costumbre ancestral y era una posibilidad de encuentro, de socialización. Por lo tanto, los alumnos tuvieron que modificar su proyecto y aprender a hacer un panel que sirviera para un lavadero comunitario. Esta experiencia, que es una de las premiadas de aprendizaje–servicio, nos acerca algo al concepto de prosocialidad que queremos presentar. Todos los que nos involucramos en alguna tarea solidaria nos hemos cuestionado acerca del rol del que da y del que recibe. Sabemos que hay actitudes, sentimientos y emociones que entran en juego frente a la posibilidad de dar. Frente a la satisfacción o el orgullo de dar, se puede generar del otro lado pasividad o humillación. Por otra parte, hay personas muy comprometidas en lo social que al no obtener un retorno se sienten fracasadas, frustradas, cansadas. ¿Esto nos lleva a pensar que no tenemos que involucrarnos más en el problema del otro, en las situaciones de injusticia, de dolor?, ¿existe algún modelo en el cual podamos relacionarnos fraternamente, un modelo en el cual se respete la dignidad de ambos?

Ayer Nieves Tapia nos presentaba dos modelos de solidaridad. Por un lado, el modelo tradicional donde hay una comunidad o un sujeto solidario que es el que sabe, el que tiene, el que puede, el que da, el que tiene un rol activo. Enfrente, una comunidad o un sujeto que consideramos necesitado, el destinatario, considerado como el que ignora, que necesita, que está impedido, que recibe, que tiene un rol pasivo. El primero se va a acostumbrar a ayudar y el segundo a recibir.

En un segundo modelo que podemos denominar “horizontal” interactúa un sujeto o comunidad con otro sujeto o comunidad con la misma dignidad. Ambos saben

que tienen algo que conocen, pero también algo que ignoran. Tienen algo, pero también necesitan; pueden, pero también están impedidos en algo; dan y reciben, y los dos tienen un rol activo.

Yo me animo a presentar un tercer modelo, que es el “modelo de encuentro” y que responde también un poco a lo que Osvaldo Barreneche comentaba antes, a este sentido de la fraternidad. Creo que el ocuparnos de las problemáticas comunitarias responde a una necesidad de comunidad que llevamos dentro. De hecho, desde el punto de vista psicopedagógico, en el proceso de socialización desde que la persona nace necesita de otro. Un otro que no solamente le dé un sostén y un alimento, sino que lo reconozca como sujeto. Este otro le otorga una gratificación pero también es alguien a quien él necesita gratificar. Este reconocimiento, esta necesidad del otro, este vínculo con el cual nacemos, es inherente a la persona, de hecho: ¿quién elegiría la libertad si a nadie le importara? Y en esto tomo una cita de Gandhi que dice: “Tú y yo no somos más que una sola cosa, no puedo hacerte daño sin herirme”. Siguiendo con este modelo de encuentro tomamos un autor, el español Aranguren, que habla de cuatro estilos de solidaridad.

Un primer nivel sería las acciones del espectáculo, por ejemplo cuando organizamos o asistimos a un festival por la solidaridad, es solidaridad con alguien que no conocemos. Un segundo nivel es el de la campaña meritória, pero que es una ayuda ocasional. El tercero, de cooperación, cuando hacemos proyectos desde una organización. Y un cuarto nivel en el que él habla de encuentro, donde la promoción y la transformación social se dan desde el coprotagonismo.

En este modelo de encuentro los proyectos no son un fin en sí mismo, sino un medio para el crecimiento y el desarrollo humano de aquellas personas con las que intentamos caminar juntos. Los proyectos van a formar parte de un proceso global de promoción humana, de dinámica de la comunidad y de ayuda mutua. En este sentido, realmente somos coprotagonistas en la construcción en la sociedad. Y algo interesante es que Aranguren dice que en las situaciones de dolor, el encontrarnos con el sufrimiento del otro es, justamente, lo que nos lleva al encuentro. De hecho, cuando estamos en situaciones de inseguridad, de dificultad, es cuando nos acordamos del hermano.

Frente a problemáticas globales que necesitan una solución común hay actualmente una tendencia a replegarnos en nosotros mismos, por eso sentimos que hay que re-educar en este sentido de la relacionalidad. Una relacionalidad que parte desde la identidad personal que, libre y creativamente, busca involucrarse, donarse con y hacia los demás, para su propia realización. Dentro de estos programas, de estos modelos para educar en la relacionalidad, se encuentra el de la educación prosocial. La educación prosocial es un concepto, un constructo, que está en evolución.

Parte desde los años '70 y se lo comienza a estudiar como antagónico a los comportamientos antisociales. A partir de los años '80, un grupo de investigadores de la Universidad Autónoma de Barcelona comienzan a estudiarlo en una vertiente más positiva y hacen una primera definición. Especifican las acciones prosociales como aquellas que tienden a beneficiar a otras personas sin la previsión de una recompensa. Esta primera definición es muy unidireccional, estudiaba solamente el comportamiento de la persona. Sin embargo, después se fue mejorando y consideró la complejidad de las relaciones humanas en su vertiente relacional y sistémica. Yo me animo a decir que la definición que tenemos actualmente es una descripción de la acción pro social, sin embargo no responde a las motivaciones más internas y deja de lado lo subjetivo, el conflicto, entre otros. Todos estos elementos que están siendo considerados por este grupo de investigadores.

Se considera como actos prosociales aquellos que hacemos en forma gratuita –es decir, sin la búsqueda de una recompensa– que favorecen a otras personas o grupos según el criterio personales, es decir, según lo que necesitan, lo que les resulta útil, y que son capaces de generar una reciprocidad positiva de calidad y solidaria, salvaguardando la identidad, creatividad e iniciativa. En este sentido, la prosocialidad se distingue del altruismo. En este último la intencionalidad del actor que da es beneficiar al receptor; en cambio, en la prosocialidad, la satisfacción del receptor es lo importante y la reciprocidad resultante. En síntesis, en el altruismo el énfasis está puesto en la virtud del que da más que en la solución del problema; en cambio en la prosocialidad, el énfasis está puesto en el vínculo que se genera y en la transformación real de la situación de injusticia.

Como parte de esta idea del “nosotros”, la acción prosocial se hace más por justicia que por bondad. La conducta prosocial implica empatía, escucha, entrar en la otra persona para comprender cuál es su necesidad real, desde su propia cultura. Y este hecho de incorporar la cultura del otro hace que no caigamos en el riesgo del clientelismo, la beneficencia o la caridad mal entendida.

Robert Roche Olivar, que es el que dirige este estudio de los comportamientos prosociales de la Universidad Autónoma de Barcelona, habla de que hay una amplia gama de acciones que se pueden considerar prosociales. La ayuda, por ejemplo, que puede ser física o verbal y comprende todas aquellas acciones que nosotros realizamos, útiles y deseables para la persona que las recibe. Por ejemplo, en un proyecto de aprendizaje y servicio, dar un conocimiento, levantar una pared juntos, ir a limpiar un lugar. El dar y el compartir sería otra acción prosocial: entregar bienes materiales, intelectuales, espirituales, como por ejemplo dar nuestro tiempo, algo que sé. Otra acción es la escucha profunda, que es la actitud de atención que expresa acogida del otro. La valoración positiva, que son todas las expresiones verbales que hacemos para confirmar el valor de la otra persona, el

reconocer que la otra persona tiene la misma dignidad y también reconocer sus talentos. La empatía, que es el vaciado de nuestros propios contenidos para poder ponernos en el lugar del otro y poder pensar y sentir como el otro. La presencia positiva, que incluye las actitudes que favorecen un clima de paz, de serenidad. El consuelo, en el que se cuentan las expresiones verbales para reducir la tristeza del otro. Y también el servicio, y acá me detengo un poco ya que para nosotros que trabajamos con aprendizaje y servicio es importante. Roche lo define como aquellas conductas que eliminan la necesidad de los receptores. Como verán, es una visión muy unilateral, vuelve a mostrar esta visión de uno que da y otro que recibe. Por eso, con el equipo de CLAYSS hemos charlado mucho acerca de la concepción cultural que tiene el concepto de servicio, tomado del *service learning*. De allí que nosotros lo hemos unido al concepto de solidaridad, que es más aceptado dentro de nuestra cultura y lo vemos como un valor social que enfatiza más las relaciones horizontales y de reciprocidad.

Roche define la solidaridad como la acción que pone en juego todos los demás comportamientos prosociales e incluye la ayuda, el dar, la escucha, la valoración positiva, el servicio. Todos estos comportamientos expresan la aceptación voluntaria de compartir las consecuencias de la situación, condición, fortuna o desgracia de otras personas. María Nieves Tapia, en este sentido, habla de la solidaridad como el trabajar juntos por una causa común, ayudar a otros en forma organizada y efectiva, resistir como grupo o nación para defender los propios derechos, enfrentar desastres naturales y crisis económicas y hacerlo de la mano con los otros.

Hemos puesto el acento en que las acciones prosociales ponen el énfasis en la satisfacción del receptor, teniendo en cuenta la gratuidad de la acción. Ahora, es verdad que también el que inicia la acción recibe muchos beneficios. Es un retorno quizás inesperado, pero también se están estudiando las consecuencias positivas, por ejemplo el reconocimiento de la propia capacidad, la satisfacción por la acción, la flexibilidad mental y emocional que provoca el descentramiento del yo para ocuparte del otro. Estas serían algunos de los efectos que muestra la reciprocidad. Ahora, si nos preguntamos cómo se da la reciprocidad en un proyecto de aprendizaje–servicio, sería, por ejemplo, cuando la comunidad da muestras de estima y de ayuda a la institución educativa. Muchas escuelas y universidades mejoran su imagen ante la comunidad o ven que las organizaciones se acercan, como un resultado de la acción que iniciaron. Por otro lado está el retorno que se da en el aprendizaje: los estudiantes aprenden más cuando se dirigen a la comunidad para brindar un servicio en forma voluntaria que lo que aprenderían en el aula o en los libros. Y no solamente el aprendizaje visto desde el punto de vista del estudiante, sino también a nivel de la institución educativa, ya que muchas acciones de servicio han llevado a replantear la malla curricular, por ejemplo. También hay un retorno a nivel de la producción del conocimiento porque el hecho de buscar

la solución a una problemática entre todos los actores participantes –es decir, no es solamente los estudiantes que van y transfieren lo que saben, sino que reciben el conocimiento de la comunidad y lo construyen juntos– hacen que este conocimiento sea social y más significativo. Para poner algunos ejemplos, tenemos el de la Universidad Católica de Córdoba. Los estudiantes de Arquitectura comenzaron con un voluntariado haciendo refacciones en viviendas populares. Esto los llevó a cuestionar sus planes de estudios que, por ejemplo, no contemplaban el tema del derecho al espacio o cómo hacer un diseño, una refacción de una vivienda popular. De allí se inició una modificación de la malla curricular y la incorporación de una cátedra obligatoria de servicio socio–habitacional. Cito una idea de la organización que trabajaba con el Instituto de Formación Docente de Tintina, de Santiago del Estero: *“Estudiantes, profesores y emprendedores hemos sabido compartir conocimientos e intercambiar saberes. No se pararon en una tarima, se sentaron en nuestros lugares y en nuestras sillas y comieron en nuestras mesas.”* Eso tiene un valor grandísimo para los excluidos del campo.

Entonces, en cuanto a la relación entre la prosocialidad y el servicio solidario, podemos decir además de todo lo que hemos dado como insumos para el concepto de solidaridad, que esto interviene en algunos momentos específicos del itinerario de un proyecto. Por ejemplo, la prosocialidad tiene mucho que ver con el proceso del diagnóstico participativo justamente por poder escuchar las necesidades reales y favorecer la coparticipación en el diseño del proyecto. También en los procesos de comunicación y de reflexión. Sabemos que una adecuada comunicación es fundamental para formar vínculos interpersonales e institucionales que continúan más allá de un proyecto particular. Sabemos además que hay muchos actores y líneas de comunicación que interactúan en un proyecto: entre el docente y el estudiante, entre el docente, el estudiante y la comunidad, intercátedra, intracátedra, con las distintas secretarías, áreas. Cuidar estos vínculos requiere una comunicación de calidad y en este sentido, desde la prosocialidad, se está estudiando cómo favorecer la comunicación a través de algunas actitudes básicas. Por ejemplo, evitar interpretaciones y prejuicios, siendo el otro merecedor de mi interés y mi respeto más allá de mis valoraciones personales. El centrarse en la relación actual, es decir, no dejarse influenciar por situaciones negativas pasadas. La empatía o la capacidad de ponerme en el lugar del otro, haciendo *feedback* permanente para ver si yo estoy comprendiendo lo que el otro me quiere decir. La confirmación positiva, o sea, valorar la presencia y lo que me está diciendo el otro. La aceptación de lo negativo, como la capacidad de acoger críticas, de aceptar lo que incomoda, de reconocerlo, no ocultarlo ni esquivarlo, para poder darle un significado personal y colectivo. La revelación asertiva de emociones, teniendo en cuenta, por supuesto, el contexto de mayor o menor formalidad y la resolución de conflictos, visualizándolo como positivo y como una posibilidad de crecimiento. Sobre esto hay varias herramientas y para eso los remito a la bibliografía sobre prosocialidad.

Concluyendo, podemos decir que el concepto de prosocialidad habla de una solidaridad que busca la justicia y el cambio social, sus expresiones tienen relación con ayudar y compartir en un marco de igualdad. Incide en los proyectos de aprendizaje y servicio en los procesos de diagnóstico participativo y en el cuidado de los vínculos positivos entre todos los actores participantes.

Para cerrar, quería retomar la idea de que el encuentro con el otro, con el que sufre, nos acerca a nuestro significado más profundo. Y finalizo con una frase de Sábato quien en el libro “Antes del fin” dice: *“La solidaridad adquiere, entonces, un lugar decisivo en este mundo acéfalo, que excluye a los diferentes. Cuando nos hagamos responsables del dolor del otro, nuestro compromiso nos dará un sentido que nos colocará por encima de la fatalidad de la historia”*. Muchas gracias.

Cristina Calvo

Cristina Calvo es doctora en Sociología económica y máster en Gobernabilidad y Desarrollo humano. Es asesora regional de Cáritas en incidencia política e inclusión social, docente del Programa Premio Amartya Sen en universidades públicas nacionales e internacionales. Es docente del Programa de Responsabilidad Social de la Red de Universidades Iberoamericanas.

Muchísimas gracias a Nieves Tapia y a todo el equipo por la invitación. Soy una habitué de los seminarios internacionales tanto desde este lado como fundamentalmente desde el auditorio. Por eso voy a recuperar algunas de las contribuciones de mis colegas, estructurando la intervención en tres partes: primero, un análisis general, una lectura de la realidad. Después voy a introducir el aporte de una economía basada en la comunión, en la fraternidad como categoría económica, a una transformación social y al aprendizaje servicio como “humus” para que un proyecto económico–social pueda adecuarse a las necesidades de construir una sociedad más digna. Y por último me voy a referir a algunos desafíos en cuanto a la vinculación de la economía de comunión como proyecto de sociedad con el aprendizaje y servicio.

Entonces, primero una consideración general. En cualquier análisis que hagamos hoy, en el marco de este seminario o en cualquier otro, no podemos abstraernos del contexto de crisis en el que estamos viviendo. Una crisis mundial que no es una típica crisis del capitalismo sino que es una crisis de sentido. La visibilidad de un mundo tan injusto, con todas estas desigualdades persistentes, implica que algo no está funcionando, que es un gigante con pies de barro que se está desmoronando.

Esto no puede poner contento a nadie porque está generando situaciones dramáticas pero a la vez, nos implica y nos invita a proponer, con mucha más energía, un cambio, una real transformación social basada en la construcción de una sociedad justa y fraterna. En el marco de esta crisis ¿cuál es nuestro rol como educadores, animadores sociales, personas que estamos involucradas en una militancia social, pedagógica, política? Implica poner las mejores energías en un contexto donde la gobernabilidad y la visión de desarrollo están amenazadas. ¿Cuál es el valor que tiene nuestra ubicación en la sociedad? Que al estar en las escuelas, en las organizaciones sociales, en los movimientos sociales, tenemos garantía de poder detectar la necesidad en la proximidad y también poder buscar los mecanismos para superarla.

Sin entrar en las múltiples concepciones de sociedad civil –que van desde las comunidades de fe o las organizaciones que se basan en la aplicación de un humanismo concreto–, es innegable el rol histórico de la sociedad civil en la ayuda inmediata, en la asistencia, en la participación en el voluntariado. Sobre todo desde lo que en las comunidades de fe se llama la “regla de oro”, pero también desde las comunidades unidas en un principio humanista. Esta regla se basa en no hacer a los demás lo que no querés que te hagan a vos, y hacer positivamente a los demás lo que querés que te hagan a vos, y tiene que traducirse en una responsabilidad mayor por el amor al bien público. ¿Qué quiero decir con esto del “amor al bien público”? Ya desde fines del siglo XVIII se refirió a esto el fundador de la primera cátedra de economía política en el mundo, el economista italiano Antonio Genovesi. Aun siendo economista decía que el primer y único sostén para una sociedad digna es el amor al bien público. Cualquier sociedad que se funde “exitosamente” sobre el interés privado no tiene posibilidad de ser sostenible. Entendiendo el amor público no como la multiplicidad de acciones que pueden hacer las ONG, tomadas muchas veces en un sentido negativo como limitación del poder del Estado, sino organizaciones de la sociedad civil que se caracterizan por dos principios. Uno, es el principio social, común incluso al reino animal, porque es la auto-organización, y el otro, específicamente humano, que es la orientación universalista. La orientación universalista es la más difícil porque es la capacidad de transformar intereses particulares en intereses comunes, en intereses que hacen al bien público. Como orientación universalista yo siempre pongo como ejemplo la participación y el rol de las Madres y las Abuelas de Plaza de Mayo. Ellas en la época de la dictadura, frente a la pérdida, la desaparición de sus hijos y después de sus nietos, que podría decirse era un interés privado, supieron llevarlo de una acción basada en la paz, una marcha silenciosa alrededor de la Plaza de Mayo, a transformarlo en un interés universalizable. No solo desde lo que después significó para la reivindicación de derechos en la sociedad argentina y de la recuperación de la democracia sino que también a nivel internacional, fue la posibilidad de considerarlos crímenes de lesa humanidad que hoy están siendo aplicados en el enjuiciamiento de dictadores

de otros países. Eso es un ejemplo de cómo un interés, en principio particular y privado, se puede llevar hasta un interés que pueda hacer efectivo el amor por el bien público. Esto me parece clave como un desafío para nuestro país.

Nuestra acción como actores sociales, organizaciones de la sociedad civil, educadores, docentes, tiene que pasar a una transformación de un compromiso mayor, de una ciudadanía activa, fraterna, participativa. ¿Cómo juega la declinación desde las experiencias de la fraternidad como categoría política y desde el aprendizaje-servicio, como experiencia particular a la pronunciación de servicios generales y universalizables? ¿Cómo juega otra experiencia que hoy está siendo universalizable, como es la economía de comunión?

En este contexto de crisis de sentido estamos corriendo el riesgo de naturalizar la desigualdad, de llegar a naturalizar algo que es una amenaza a los derechos humanos vistos de una manera integral. En relación a esa preocupación quiero presentar algunos datos como forma de entrar a explicar el aporte a la economía de comunión. Son datos que me dieron mis amigos del Observatorio de la deuda social de la Universidad Católica Argentina, que está haciendo un trabajo importantísimo desde hace unos cuantos años en la identificación de la deuda social basada en las privaciones que sufre buena partes de nuestra sociedad, en términos no sólo de recursos monetarios, sino también en las dimensiones psicosociales.

En los datos que han compilado sobre disponibilidad de ingresos para el consumo y el ahorro de los hogares según el estrato social, se advierte la importancia de atender al problema de la desigualdad y a la brecha social. Porque tomamos los resultados de quienes, dentro de la muestra poblacional están dentro del 25% inferior, en relación al 25% superior están en una situación de exclusión y de pobreza todavía mayor que, a lo mejor, en el promedio no se ve. Y esto es lo que estamos corriendo el riesgo de naturalizar. En términos de ingreso, los que no pueden ahorrar y no les alcanza, dentro del 25% inferior, suma 97%, mientras que en el 25% superior, un 58%. En relación al riesgo alimentario, el 25% inferior de la franja inferior de la población está en riesgo alimentario severo, más moderado, de más de un 30%. Y, en cambio, el que está en la franja superior, su riesgo alimentario llega a poco más del 2%.

En el año 91, Chiara Lubich, que fue la iniciadora de un movimiento basado en la práctica de la fraternidad, llegó a San Pablo. En esta ciudad, una de las más importantes de Brasil, ve la desigualdad social apenas baja del avión, entre los rascacielos y las villas miserias. No es que ve la pobreza en sí, en términos absolutos; ve, precisamente, el escándalo que supone construir rascacielos y no poder atender las necesidades de la indigencia, de la pobreza, de la alimentación. Ella alertó en el sentido de que estábamos corriendo el riesgo de naturalizar la desigualdad como

dada. Entonces lanza un proyecto de sociedad basado en un esquema económico que implicaba, frente a esta desigualdad social y a esta injusta redistribución de la riqueza, no solamente activar una nueva economía, sino activar un cambio cultural. Un cambio no sólo de modelo de producción, sino también de esquema cultural. ¿Cómo formar generaciones en una nueva mentalidad que base el funcionamiento, la inserción social, no en el tener sino en el ser? De ahí la importancia fundamental, desde la tarea educativa y de las organizaciones de la sociedad civil, de lo que propone el aprendizaje–servicio.

El aprendizaje–servicio es una manera de vivir la fraternidad en política, la economía en comunión. Permite que desde los primeros años de la vida, la persona pueda llevar adelante un cambio cultural y formarse en una cultura muy diferente a la lógica del tener. A mí me pasó cuando hace unos años acompañaba al obispo presidente de Cáritas de Haití a Guatemala. Cuando bajamos en el aeropuerto encontramos un gran cartel publicitario recibiéndonos que decía: “Eres por lo que consumes”. Y este obispo dijo: “Haití no existe, porque nosotros no consumimos ni para vivir”. Esa es la lógica y la preocupación que yo también traigo: hoy el aprendizaje–servicio y la economía de comunión, la fraternidad en política, la fraternidad como categoría social, nos tiene que llevar a una gran batalla cultura. Yo soy una mujer de paz pero me gusta la palabra batalla, lucha, por lo que implica de poner en juego las mejores energías. A veces diciendo “cambio cultural” me parece como que le resto fuerza.

En el esquema de la economía de comunión ¿cómo vemos el funcionamiento actual de las sociedades? Para poder llevar a cabo la reciprocidad, la gratuidad a escala, tenemos que analizar hoy cómo una sociedad puede ser sostenible y capaz de futuro. Para ello cualquier sociedad tiene que basarse en el funcionamiento de tres elementos: uno es el contrato, el mercado, el intercambio de equivalentes que surgió en la Edad Media como un reasignador de recursos. El segundo es el Estado como redistribuidor de la riqueza, y el tercero, la sociedad, como espacio de la subjetividad, donde se manejan los valores de la gratuidad y la reciprocidad. ¿Qué pasa si faltan algunos de los componentes? Si elimináramos el espacio de la sociedad y nos quedamos con el mercado y con el Estado, estaríamos viviendo el clásico “Estado benefactor” donde el mercado produce sin reglas o con la única regla de la eficiencia, y el Estado después redistribuye. Si eliminamos el Estado, nos quedamos con el mercado y con la sociedad civil, estamos antes el típico esquema del “capitalismo caritativo” donde el capitalismo derrama, anulando prácticamente la capacidad de co–diseño, el aporte de la sociedad civil. Y, si elimináramos el contrato, el mercado, y nos quedamos sólo con la redistribución y con la sociedad, tendríamos el funcionamiento de sociedades colectivistas donde también vimos que ha habido un fracaso en la historia.

La armonización de estos principios hace que una sociedad pueda considerarse sostenible y ser capaz de futuro. Quiero señalar los desafíos que nos plantea la convergencia de todos estos aspectos y también la posibilidad de que el aprendizaje–servicio pueda aportar escala a estos otros dos sectores.

Primero, el trabajar por una ética común para no naturalizar la desigualdad. Proponer una ética entroncada en la integralidad de los derechos humanos, económicos, sociales, culturales y ambientales. Hay prácticas extraordinarias de aprendizaje y servicio para la atención y cuidado del medio ambiente que tienen una incidencia muy fuerte, aunque sea una pequeña escuela, una universidad que se pone a trabajar en el voluntariado corporativo. Esta ética común, como una integralidad de derechos, puede transformarse en una fuerza moral vinculante de la sociedad. En segundo lugar, la opción por los pobres. Una opción decidida para poder realizar una transformación social. En tercer término, la reconstrucción del tejido social.

El aprendizaje y servicio no pierde el tiempo en destruir lo negativo sino en captar todo lo positivo de la persona, de la comunidad, de la asociación y potenciarlo para ir construyendo el bien poco a poco. Es importante promover una cultura de la hospitalidad. Conocemos el grado de conflictividad que hay en nuestras escuelas, atravesada de los problemas de violencia de la sociedad, la familia.

Fundamental es también democratizar la comunicación como intercambio de sentido. De una muestra de casi seis mil casos sobre cómo se forma la gente, el 98% lo hace a través de la TV. Estamos hipercomunicados pero cada vez más solos, más aislados y más vacíos de sentidos porque no se aprovecha la potencialidad de los medios de comunicación para la democratización, como intercambio de sentidos y promoción de un nuevo modelo de desarrollo que incluya otros aspectos, además de los recursos. Por eso es muy importante el estudio que está haciendo el Observatorio de la Deuda Social porque muestra que unido a los problemas de ingresos, de recursos monetarios o materiales, en el 25% inferior de la franja inferior de la sociedad argentina, el 80% se ve solo, sin ayuda, sin perspectiva de sentido para poder construir entre todos un mundo diferente.

Concluyo con algo que es clave en el aprendizaje–servicio y que fue corroborado hace muy poco tiempo por Amartya Sen. Este filósofo y economista bengalí, hace dos meses en un congreso internacional de economía en el norte de Italia, habló sobre la lectura de la crisis global y terminó diciendo que para él el modelo de servicio al prójimo era lo que estaba descripto en la parábola del buen samaritano. Pero cuando terminó la conferencia, un amigo economista que era el moderador, Stefano Zamagni, le preguntó: “¿Pero cómo Amartya, vos que sos agnóstico, estudiaste en el esquema anglosajón, tu esposa es gramsciana y ha influido muchísi-

mo en tu vida, pusiste de ejemplo una parábola del evangelio? Y Amartya Sen le respondió: “Es que yo recorrí toda la historia del pensamiento económico, toda la historia universal, toda la historia de las escuelas de economía hasta la fecha, y no hay mejor modelo de servicio al prójimo”. Porque el buen samaritano ¿qué hace? Si recuerdan el pasaje, este relata que frente a una persona malherida a la vera del camino, pasan miembros de la elite del momento, sacerdotes, y cuando lo veían, razonaban: “¿Qué me va a pasar si lo ayudo? Capaz que es un ladrón y me roba, es un asesino y me mata, ¿qué me pasa a *mí* si lo ayudo.” Cuando llega el samaritano, que era un extranjero, era el más pobre de todos, cambia el sujeto: “¿Qué le pasa a él si no me comprometo?” Entonces, Amartya Sen dijo: “Esta es la clave de la idea de justicia hoy, el cambio de sujeto”. ¿Qué le pasa al que está herido, marginalizado si yo no me comprometo? Este es el gran desafío del aprendizaje–servicio y de todos los que, desde la misma perspectiva, adherimos a este cambio de sujeto. Muchas gracias.

Fundamentos teóricos y aportes pedagógicos del aprendizaje-servicio en Iberoamérica (2013)

Aprendizaje y servicio, entre la teoría y la práctica

Laura Rubio Serrano

Laura Rubio Serrano es profesora del departamento de Teoría e historia de la educación y miembro del GREM (Grupo de investigación en educación moral de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona). Actualmente se encarga de dinamizar el programa de aprendizaje y servicio en esa casa de estudios desde la sección de Educación y comunidad del Instituto de Ciencias de la Educación. Sus principales líneas de investigación son: la cultura moral de las instituciones, el diseño de materiales didácticos de educación en valores, el aprendizaje y servicio y el desarrollo de proyectos pedagógicos en organizaciones sociales. Ha participado en obras como "Aprendizaje y servicio y educación para la ciudadanía" y "Prácticas de la ciudadanía, experiencias de aprendizaje y servicio" editados en 2010, y "Cultura moral y educación", publicado en 2012.

Me gustaría empezar mi intervención agradeciendo la invitación a formar parte de este panel. Un panel que lleva por título "Fundamentos teóricos del aprendizaje y servicio en Iberoamérica" que es un tema que nos preocupa y nos ocupa a muchos. Poder participar es un honor porque estamos en un evento de alto reconocimiento internacional.

En España, nosotros muchas veces hacemos referencia a este seminario y a todo el trabajo que se está realizando en este país por parte del Ministerio de Educación de Argentina y de CLAYSS. Yo estuve aquí en el 2005 y han pasado muchísimas cosas desde entonces, y esto sigue creciendo y continúa siendo un orgullo para las personas que aquí trabajan. Y también han pasado algunas cosillas por allí donde vivimos nosotros, en Barcelona, en Cataluña, en España. Pero estamos empezando, digo yo, porque cuando uno mira todo lo que ha ocurrido en aprendizaje y servicio en países como los que aquí hoy nos acompañan, uno tiene que tener una actitud de humildad.

Un par de acotaciones previas, antes de empezar la intervención. Se han dicho muchísimas cosas ya; a estas alturas decir algo nuevo sobre aprendizaje y servicio aquí, que pueda aportar, es complicado. Por lo tanto, lo que yo les voy a transmitir tiene que ver con mi formación, sobre todo con la educación moral, educación en

valores o la dimensión ética de la formación. Y la verdad es que escuchando todo lo que se dijo estuve reformulando la presentación, porque era necesario no repetirse. Espero haberlo logrado y poder aportar algunas cosas nuevas.

Lo que hoy les voy a proponer no son teorías acabadas, no son axiomas, son ideas para compartir. El título es una mirada, la mirada que les propongo sobre lo que es la teoría de la educación, una teoría que se construye desde la práctica. Lo que presentaré está relacionado con lo que hemos construido a través del análisis de las prácticas, una teoría que creemos que vuelve a la práctica para vivificarla. Yo hoy soy la voz del grupo de investigación al que pertenezco y del Centro promotor de aprendizaje y servicio de Cataluña, por lo tanto, una cara visible pero un trabajo colectivo. Organicé la intervención en base a cuatro grandes bloques para recoger algunas de las ideas que ya se habían comentado y también para aportar otras nuevas.

Me gustaría empezar haciendo referencia a la diversidad, a la variedad y a la riqueza que suponen las diversas concepciones y definiciones de aprendizaje–servicio, pero con la voluntad de reconocer en esta diversidad la virtud de ser flexible para compartir algo en lo que nosotros creemos y buscar lugares comunes en esa definición de lo nosotros llamamos aprendizaje y servicio, o aquí, el aprendizaje–servicio solidario. Después, voy a pasar rápidamente por algunos anclajes en relación a las tradiciones de la pedagogía contemporánea porque ya se han mencionado los autores y seguramente esto nos permitirá avanzar en otra línea. Y luego sí, en los apartados tres y cuatro, me gustaría poder comentarles algunas de las líneas de nuestro trabajo: el reconocimiento de cómo el aprendizaje y servicio se convierte en una práctica de valor, en una práctica moral, en aquello que intuimos. Todos tenemos la intuición de que se aprenden valores, pero desde nuestra perspectiva hemos intentado profundizar cómo se aprenden estos valores y cómo cristalizan en esta práctica. Y finalmente, recuperar cuáles son los principales dinamismos pedagógicos del aprendizaje y servicio de modo de dar ideas e intentar reflexionar sobre cómo mejorar nuestras prácticas en esta dirección.

Empecemos pues por las definiciones y lugares comunes. Se han mencionado, en este día y medio que llevamos compartido, en muchas ocasiones, los diferentes conceptos, las diferentes siglas y definiciones con las cuales entendemos el concepto de aprendizaje y servicio. Repito, una idea de riqueza en definitiva. Ayer, cuando acababa de preparar la intervención recuperaba algunas de las definiciones que todos hemos utilizado en algún momento, que hemos citado en nuestras publicaciones, que hemos analizado y profundizado a lo largo de este tiempo. Recuperaba, por ejemplo, la que aparece en la página web de CLAYSS que habla del aprendizaje y servicio como un trabajo solidario de un grupo juvenil o de una organización comunitaria, que también es una manera consciente de aprender y

de aplicar cosas que se aprenden mejor participando. Están los elementos clásicos, los elementos esenciales que ayer mencionaba María Nieves Tapia. Al final, las definiciones de cada uno de nosotros sobre aprendizaje y servicio tienen que ver con un contexto, con un vocabulario, con una manera de entender aquellos valores que están en el fondo de esta idea. A su vez, también recuperaba una definición de Campus Compact. Como comentaba mi compañero, nos ha tocado trabajar en el ámbito universitario en el desarrollo de proyectos de aprendizaje y servicio. Campus Compact define el aprendizaje y servicio como un método de enseñanza que combina el servicio a la comunidad con la instrucción académica, para desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo así como la responsabilidad social. Una definición diferente para decir cosas muy próximas, pero que a la vez tienen la idiosincrasia propia de aquel lugar en el que está ubicado. Y les presentaba también, por ejemplo, la definición que elaboramos desde el Centro promotor de aprendizaje y servicio, donde entendemos que el aprendizaje y servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y servicio a la comunidad en una sola actividad que se articula como proyecto educativo. En él los participantes aprenden enfrentándose a necesidades sociales reales que pueden analizar y finalmente mejorar para transformar. Vemos por lo tanto la diversidad de la que ayer se hablaba y, por nuestra parte, buscamos elementos comunes.

Desde la teoría, nos interesa buscar qué compartían las diversas definiciones que en este tiempo hemos tenido la oportunidad de analizar. En la esencia del aprendizaje y servicio están los requisitos básicos, los elementos esenciales, aquello que no debe faltar en ningún proyecto de este tipo: la necesidad de partida, el aprendizaje significativo, práctico, real, concreto, la idea de servicio, de solidaridad, de ayuda al otro, de beneficio a la comunidad. Estos son los elementos centrales, el núcleo duro del trabajo que ustedes están realizando en sus proyectos. Por otro lado, cuando analizamos esas definiciones encontramos otros aspectos también compartidos, otros lugares comunes, que hacen referencia a la pedagogía, el cómo se aprende en un proyecto de aprendizaje y servicio. Y en este caso encontramos que se aprende a través de la experiencia, del hacer. Pero no solo de hacer por hacer, sino de un hacer reflexionado, un hacer en el que luego ponemos nombre a aquello que ha ocurrido en nuestro interior al ponernos en contacto con otros o con el entorno. Por lo tanto, una práctica reflexiva. También encontramos otro elemento común en toda esta diversidad de maneras de hacer, que es el trabajo en red. El aprendizaje y servicio no se puede hacer en solitario. Tanto el trabajo de las escuelas como el de las organizaciones sociales es imposible hacerlo en solitario. Y finalmente y desde nuestro grupo de investigación, nos preocupa de forma específica lo que es otro de los lugares comunes que vamos encontrando en todas estas definiciones: la finalidad. El para qué es una construcción de una ciudadanía democrática, justa, responsable, comprometida. Pónganle el nombre que quieran,

con el que se sientan más cómodos, pero en definitiva aquello que nos une y que tiene que ver con el bien común.

Por otro lado, diferentes maneras de concebir el aprendizaje y servicio como método: fases, pasos, maneras de implementar. Ayer algunos de ustedes tuvieron la oportunidad de participar en uno de los talleres que iba precisamente en esa dirección, el aprendizaje y servicio como un programa, la logística y cómo lo voy a hacer, con quién voy a trabajar y hacer convenios. También el aprendizaje y servicio como una forma de participación política. Se decía el otro día: no es neutro, hay una ideología, es una manera de invitar a participar, a reconocerse como ciudadano. El aprendizaje y servicio nos hace entender que la educación no es una preparación para la vida, es la vida. Porque la vida es la escuela también, no nos hemos de preparar para al ser mayores de edad participar. Y finalmente, también, el aprendizaje y servicio como una filosofía. Hemos dicho a veces como una pedagogía, como una manera de entender qué es la educación y cuál es el lugar de cada uno de nosotros como docentes, como profesores, como educadores, o en el caso que trabajemos en una ONG o una organización, personas que estamos a su cargo.

Voy a pasar muy rápidamente por los anclajes, por las tradiciones de la pedagogía contemporánea, porque se han mencionado en diferentes momentos y porque creo también que al final cada uno busca sus anclajes en sus lecturas, en sus contextos, en su formación; ahí es donde uno puede reconocerse, puede buscar. También voy a pasar rápido porque rehúyo un poco la idea de que necesitamos buscar en los clásicos algo que de valor a lo que hacemos. Yo creo que el aprendizaje y servicio, cada una de las prácticas que ustedes, que mis compañeros en España están realizando, tiene valor por sí mismas. A veces tenemos poca autoestima pedagógica y necesitamos recurrir a ello para dar más valor. Está muy bien poder hablar de estos autores para reconocerlos y agradecerles sus aportes, pero no para dar valor a lo que se realiza. Totalmente de acuerdo con María Nieves, el aprendizaje y servicio se ha inventado en muchos lugares del mundo, lo han hecho docentes y por estudiantes.

Para mí es imposible no hablar de John Dewey para hacer referencia al aprendizaje y servicio. Él se refiere a la educación como una actividad con proyección social, se le conoce como el padre de la pedagogía nueva, de la escuela activa. Él de alguna manera fundó el concepto de aprender haciendo. Pero un aprender haciendo reflexionando sobre la práctica. Un aprender haciendo que buscaba la reconstrucción de la experiencia, aquello que cada uno de ustedes hace en sus aulas cuando recuperan lo realizado en la comunidad. Dice John Dewey que la educación debe hacer que cada uno encuentre su propia felicidad en que se mejoren las condiciones de los otros. Seguramente todos firmaríamos esta frase al reconocernos cuando hablamos de aprendizaje y servicio.

Para nosotros también hay otra línea, entre las grandes tradiciones pedagógicas que estudiamos, al menos en Europa, donde es todo un tema el de las tradiciones pedagógicas de carácter socio político. Y por eso nosotros, en muchas de nuestras publicaciones, citamos también a Makárenko como otro de los anclajes. La educación de carácter marxista de alguna manera aboga, apuesta por el trabajo como un elemento formador en sí mismo. Nos dice que trabajar forma, que trabajar, educa. Yo creo que aquí no les ocurre, pero en Europa a veces nos cuesta mucho entender esto, entender que en la escuela se haga hacer cosas a los niños, y cosas reales. Por eso necesitamos poder destacar este aporte: el trabajo debe ser una instancia educativa fundamental, pero ha de ser un trabajo real y no un artificio con fines exclusivamente formativos. Lo que no desarrolló Makárenko fue la vinculación entre trabajo y estudio, habló del equilibrio pero no de la vinculación.

Y por último, por citarlo otra vez y porque creemos que está en la base de lo que aquí estamos trabajando, hemos de hablar de las aportaciones de Paulo Freire: la educación como acto de compromiso y de transformación. Él apuesta por una educación en la que el hombre se reconozca como parte del mundo, pero como sujeto activo, no como objeto. Alguien que debe aprender a comprender este mundo, implicarse y transformarlo. Por lo tanto, nos habla de una educación que tiene un corte político, no es neutra, no es inocua, lo cual no quiere decir que sea partidista sino que significa involucrarse. Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo. El aprendizaje y servicio permite llevar a cabo esta tarea.

En tercer lugar, me gustaría compartir con ustedes la idea de aprendizaje y servicio como práctica de valor. Y aquí sí me remito un poco más a la formación que nosotros hemos realizado. Para hacerlo, quisiera empezar explicando dos o tres experiencias que hemos podido analizar y promover en nuestro país.

La primera experiencia se llama “Donación de sangre y educación para la ciudadanía.” Se inició a partir de que el Banco de sangre y tejidos de Cataluña pidió ayuda. Educar también es pedir ayuda, dicen algunos antropólogos en la actualidad, pedir ayuda da la posibilidad de dar, de recibir y de retornar. El Banco de sangre, entonces, pidió ayuda: necesitaba sangre, necesitaba bolsas de sangre. No sé cómo está esto aquí, pero en nuestro país estamos muy escasos. Para responder a este pedido se armó un proyecto en el cual los chicos y chicas que no pueden ser donantes hasta la mayoría de edad, difundan y promuevan la recolección de bolsas de sangre. Lo que tienen que hacer estos chicos es armar un programa de difusión, de marketing, sobre lo que supone el banco de sangre y su tarea y salir a la calle de su poblado a pedir sangre. Las escuelas aprovecharon estas acciones para trabajar múltiples contenidos de manera interdisciplinar. Desde los que tienen que ver con la comunicación –qué significa hacer una campaña de difusión– hasta con-

tenidos mucho más disciplinares, como por ejemplo, en Ciencias de la Naturaleza estudiaron los mecanismos del sistema circulatorio. Cuando acabó el proyecto se recolectaron más bolsas de sangre que cuando salían las maravillosas azafatas que el banco de sangre preparaba. El impacto era claro: había pasado alguna cosa en el centro, pero también había pasado algo con la comunidad.

Otro proyecto que también les quería presentar es el de “Lavemos y planchemos la ropa”. Lo realizan los alumnos de la escuela especial Xaloc de Sabadell, una población cercana a Barcelona. Estos chicos y chicas –que habitualmente serían los beneficiarios de los proyectos de aprendizaje y servicio– se convierten en los protagonistas y, junto a Cáritas, pueden trabajar por el beneficio de la comunidad, conocer qué realiza una entidad y trabajar en esta causa.

Por último me gustaría también hablarles de otro proyecto: “Dret al Dret, derecho por el derecho”. Es un proyecto de aprendizaje y servicio que se lleva a cabo en la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona. Allí los estudiantes de abogacía trabajan con entidades sociales dando asesoramiento a algunas personas con necesidades específicas por su situación de riesgo social.

Nosotros entendemos que estas experiencias, al igual que todas y cada una de las que ayer y hoy se relataron son prácticas morales, son prácticas de educación en valores. ¿Por qué? Porque son cursos organizados que ayudan a enfrentarse a situaciones morales reales. Son situaciones controvertidas que nos ayudan a problematizar, nos llevan a la situación real, al caso, a la vida, de la que muchas veces la escuela, la Universidad, han estado muy alejadas. Y lo hacen porque implican participación, porque en el aprendizaje y servicio no basta con mirar, hay que arremangarse. Porque suponen además una acción concertada, no lo puedo hacer solo, necesito a mis compañeros, necesito a la entidad o a la organización, necesito hablar con la comunidad, tengo que salir de mí mismo. Y porque en definitiva, persiguen objetivos, expresan y cristalizan valores. Es decir, las prácticas morales.

El aprendizaje y servicio nos ayuda a vivir, en primera persona, valores. Esta, según nuestro parecer, es una de las mejores o una de las más claras vías para la formación ética: vivir en mi propia carne un valor. Desde este punto de vista entendemos que educar es formar, ofrecer oportunidades para vivir estos valores. Es hacer preguntas, se decía ayer, pero también es gestar, diseñar prácticas que permitan estar en el centro, ser el protagonista de este valor, entrenarlo y ponerlo en marcha. Por ello nosotros entendemos que el docente es un arquitecto de medios, un arquitecto que diseña prácticas, que prepara escenarios. Que no transmite o dirige estas prácticas, pero prepara todo lo que es necesario. Ustedes preparan todo lo necesario para que ocurra una experiencia de aprendizaje y servicio.

Y finalmente, es una práctica compleja porque son muchos los dinamismos pedagógicos. Con este bloque voy terminando mi intervención refiriéndome a cada uno de los dinamismos pedagógicos que entendemos que tiene el aprendizaje y servicio. Es decir, cada uno de aquellos elementos que como docentes deberíamos atender a la hora de configurar una práctica de este tipo. Creemos que es posible desarrollar diferentes valores, ello no quiere decir que tengamos que poner todos nuestros esfuerzos en todo, sería imposible. Pero sí que de nuevo la teoría nos permite tomar conciencia de todo aquello que hacemos cuando creamos una práctica, o, es más, de todo aquello que es posible cuando diseñamos una práctica. A veces nuestra institución creará que es más importante desarrollar la autonomía que la responsabilidad, otras veces más la apertura que la comprensión crítica. En todo caso ser conscientes nos permite hacer mejores prácticas.

El primer dinamismo pedagógico que señalamos son las necesidades sociales. ¿Cómo se cristalizan los valores en el aporte a las necesidades sociales? Porque el aprendizaje y servicio nos invita no solo a ser espectadores sino a mirar para comprender, para actuar, para vivir, para vivir en primera persona. Yo no voy a la comunidad para diagnosticar y para volver otra vez al aula y utilizar aquella información; voy para involucrarme, para entender la complejidad de la realidad en la que vivo. Por eso nosotros entendemos que el dinamismo nos ayuda a pasar de la complejidad de la realidad a la construcción de verdaderos retos cívicos con los cuales construir acciones legítimas, reales y realistas para nuestras posibilidades. Valores, en este caso, como apertura, comprensión crítica o empatía individual, colectiva y social. Son algunos de los valores que pueden desarrollarse cuando armamos una práctica de aprendizaje y servicio y ponemos el ojo en las necesidades sociales.

El segundo es el servicio a la comunidad. El servicio nos invita a cristalizar valores porque nos impulsa a trabajar, a formar parte, a arremangarnos, a hacer alguna cosa por el otro, a sentirme útil. A que mi conocimiento no sirva simplemente para formar parte de mis notas o de mi expediente sino que vaya más allá, que trascienda. Con ello ¿a qué valores estamos invitando a participar? Valores como la implicación, la responsabilidad, la solidaridad.

El tercer dinamismo, dentro de los requisitos básicos que antes comentábamos, es el de aprendizaje significativo. Una de las virtudes o de las potencialidades que aporta el aprendizaje y servicio es que nos ayuda a combinar las famosas antinomias de la teoría de la educación: teoría y práctica (necesito conocimientos, pero necesito aplicarlos); contenidos y competencias (necesito saber, pero también poner en marcha este conocimiento); conciencia e imprevisibilidad (hay algunos aprendizajes que son conscientes, que están preparados, pero luego en estas prácticas ocurren muchísimas otras cosas que no estaban previstas y quién sabe si no fueron luego más importantes o más destacadas); análisis y síntesis, lo global y lo

concreto (el proceso, en todo su conjunto, es necesario que el estudiante haga este ejercicio); razón y emoción (lo que me educa no es solo lo que entiendo o lo que integro, es lo que me pasa en el corazón, lo que siento cuando la persona a la que ayudo, me sonrío); ciencias y humanidades o ciencias y valores (no es necesario excluir el rigor de la ciencia para la formación humana o de valores).

Otros de los dinamismos que apuntamos es el trabajo en red. La escuela tradicional entendía que el maestro era el único agente formador, en él estaba toda la capacidad de transmisión. Nosotros creemos que es imposible entender la educación moral y la educación en sí misma desde ahí, es necesario el trabajo compartido entre todos los agentes, lo que otros países también llaman el partenariado. Son dinamismos que apoyan o que invitan a vivir en primera persona valores como el trabajo en equipo, la coordinación y la complicidad necesaria para acercar culturas distintas como la de la escuela y la de las organizaciones, que muchas veces no son muy cercanas ni han sido muy amigas, pero pueden tener un futuro interesante.

Otro dinamismo que entendemos que es fundamental es el de la participación. El aprendizaje y servicio permite pasar de una participación simple en la que estoy, opino o incluso critico, a una meta participación, a una participación proyectiva en la que estar me compromete, y me comprometo con otros. Y tengo que hacer por los otros, porque ellos esperan de mí. No basta con estar, hay que hacer alguna cosa que sirva a otro de una manera real. Valores que se ponen en juego en este caso como la implicación, la autonomía y la autoestima. Como dicen algunos autores desde la idea de la lucha del reconocimiento, eso me devuelve a mí también una mirada de que vale la pena estar allí. Lo que hago, de alguna manera sirve.

Por otro lado, la idea de la reflexión y voy terminando. La práctica por sí misma, y ya lo dijeron los autores de la escuela nueva, tiene un valor relativo. Es la reflexión lo que le aporta el valor final. Entendemos que la reflexión implica para los educadores crear dinámicas y actividades que trabajen valores como la toma de conciencia, dar nombre a lo que me ha ocurrido. Yo voy a trabajar a la comunidad o a una organización y me pasan muchas cosas, pero si no le pongo nombre, si luego no vuelvo al aula y le doy un sentido, me estoy quedando con la mitad.

Y finalmente, el último de los dinamismos es la implantación en centros educativos y entidades, lo que hoy aquí se llamaba institucionalización del aprendizaje y servicio. En definitiva, esta idea de pasar de la experiencia singular a una colectiva, a una cultura de centro que permita a nuestros estudiantes, a nuestros jóvenes, estar sumergidos en un ambiente, en un clima, en el que se aprenden los valores por ósmosis. Porque uno se va impregnando de ellos, no puede escapar de ellos. Porque son, lo que al final está en el escenario que le invita a vivir. Desde este punto de vista entendemos que la calidad educativa pasa por el diseño de prácticas

de estas características, en las que es posible encontrar el equilibrio entre el rigor científico, aquello por lo que luego nos evalúan las inspecciones, con la equidad. La excelencia no está reñida con la justicia, con la responsabilidad. Y es desde ahí que nosotros entendemos la calidad educativa, entendemos que esta formación no la podemos rehuir, ni desde las escuelas, ni desde las universidades. Y que además hemos de lograr valorizarlas ante nuestras instituciones y también ante las administraciones que de alguna manera nos sustentan. Muchas gracias.

De la teoría a la práctica, del saber al hacer con otros.

Alba González

Alba González es Magister en Ciencias Sociales con orientación en Educación, y Diplomada en Constructivismo y Educación por FLACSO (Argentina). Es autora de manuales de Ciencias Sociales para la Escuela Primaria y Secundaria, también publicó libros y artículos sobre didáctica de la Historia y Patrimonio. Actualmente es doctoranda en el Posgrado de la Universidad Nacional de General Sarmiento/ IDES. Integra el Programa Nacional Educación Solidaria de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas del Ministerio de Educación de la República Argentina.

Buenos días a todos y a todas. Como comentó Nieves, yo hace muchos años que trabajo en aprendizaje–servicio, además de hacer otras cosas. Tanto en CLAYSS, en investigación, como en el Programa del Ministerio de Educación desde que se fundó en el 2000 y se llamaba “Escuela y comunidad” –una experiencia muy estimulante– hasta la actualidad.

En esta intervención me propongo compartir algunas reflexiones realizadas a lo largo de mi tránsito por distintos lugares de la academia y que de alguna manera se relacionan con el aprendizaje–servicio. Como decía Laura, en realidad los anclajes teóricos son válidos de manera muy personal; cada uno hace su propio y particular recorrido y después de cada experiencia va cambiando las miradas sobre los proyectos. Proyectos que una leyó, a lo largo de los años en reiteradas oportunidades, se transforman en nuestra perspectiva de acuerdo a las lecturas que estamos transitamos y las reflexiones a las que nos conducen. Eso genera un continuo volver a mirar desde distintas ópticas, verles nuevas fortalezas, hacerles también otras críticas. Propongo, entonces, reponer algunas referencias teóricas que para mí son valorables y potentes, pero también pensando en atender a las preocupaciones que circulan en el contexto pedagógico argentino en la actualidad. Al abordar algunas de estas cuestiones, y en las lecturas que acompañan mi re-

corrido, era casi imposible que no apareciera la referencia a tal o cual proyecto de todos los que leí, analicé, evalué, reescribí y edité durante tantos años. Y creo que eso es lo que quiero transmitir, este link que vengo haciendo. También algunos de los resultados, mejor dicho, algunos de los efectos visibles que estuve trabajando en una investigación vinculada a mi tesis de maestría. Aquí mismo están presentes algunos de mis “sujetos de investigación.”

En síntesis, quisiera compartir con ustedes mis reflexiones sobre estas prácticas en vinculación con la teoría. Entre las inquietudes que circulan el campo educativo, seleccioné tres que tiene que ver con sendas autoras, tres pedagogas argentinas que a mí me interesan particularmente.

La primera de ellas tiene que ver con un tema que preocupa en los ámbitos educativos de la Argentina desde fines del siglo pasado y que retoma Silvia Finocchio en “La invención de lo educativo en la Argentina”. En ese libro la autora aborda la idea de que, en los últimos años de la década pasada, algo se rompió en las escuelas. Y esta ruptura para ella tiene que ver con la fractura entre los saberes y los vínculos sociales, mejor dicho, el saber que se transmite en la escuela y los vínculos sociales. Es en ese sentido que la experiencia educativa se fracturó, la experiencia educativa y el saber dejaron de tener un sentido vinculante, dejaron de atar, reunir, ligar, juntar. Y con la pérdida de la idea de lazo, se abandonó progresivamente la pretensión de transformación a partir de la enseñanza, a partir del saber que se ofrece. Ello hizo que se viera cada vez como más lejana la idea de la potencialidad transformadora del saber. Y eso impacta fuertemente en los docentes, en los que leemos sobre educación, en los que trabajamos en educación. Esa fractura me parece que es un tema a tener en cuenta cuando hablamos de qué está pasando en este momento.

Otras de las preocupaciones que a mí me resultaban interesantes es la que se expresa en las reflexiones acerca de la importancia de la ampliación de los conocimientos básicos a ser enseñados para vivir en una sociedad plural y democrática que postula Myriam Southwell en “La escuela ante nuevos desafíos” y que, desde la cotidianeidad de la escuela, denomina “alfabetizaciones”.

Y finalmente, la tercera cuestión –vinculada fuertemente a la primera– que se relaciona con una pregunta formulada por Gabriela Diker acerca de si, frente a trayectorias escolares que pueden ser decepcionantes, interrumpidas y rotas, es posible otra relación con el saber, una diferente de aquellas que se transitan muchas veces en algunas instituciones. Esta interrogación encabeza un artículo de Gabriela Diker donde se exponen los resultados de una investigación que había conducido junto a Graciela Frigerio en el marco del proyecto “Derecho a soñar” sobre una experiencia educativa alternativa llevada a cabo en contextos de encie-

rrero. Para Diker la relación con el saber no designa el dominio de un saber específico, sino más bien el modo en que un sujeto se posiciona frente al saber, a sus posibilidades de aprender y de hacer.

A medida que iba leyendo sobre estas cuestiones, pensaba en algunos proyectos que, a veces sin proponérselo, estaban atendiendo no solo a las necesidades sociales sino también a algunas de estas problemáticas. Que pueden estar muy elaboradas en la teoría, pero que uno las va sintiendo en el cuerpo mientras transita las escuelas.

Con la finalidad de integrar las cuestiones antedichas, retomemos las reflexiones de Myriam Southwell en relación a las alfabetizaciones. Para ella las alfabetizaciones son este conjunto de saberes básicos que debe transmitir la escuela hoy y que van desde la escritura —que por sí misma ya constituye un desafío complejo— hasta la participación ciudadana, y todo lo que ustedes piensen alrededor de esto. Muchas veces el sistema educativo responde a esta preocupación de dos maneras. Una, “engordando” el currículum: más temas, más materias, más celdas en el contenido curricular, que a veces no hace más que volver a fragmentar lo que ya está fragmentado. Otras de las respuestas es modificar los soportes y los lenguajes, o sea, hacemos lo mismo pero con un PowerPoint, y esto pasa muchas veces, cambios en la forma. Pero en realidad de lo que se trata es de analizar otras cosas, sobre todo las maneras de dialogar que se construyen con ese saber: qué preguntas nuevas habilitan, qué competencias y operaciones intelectuales propician. Me parece que ahí es donde tenemos que estar mirando. Y en este sentido, a mi me gustó pensar, a medida que iba leyendo, que algunos proyectos que tienen que ver con diferentes y creativas respuestas a esta multiplicidad de alfabetizaciones que son necesarias en nuestro tiempo.

Seleccioné entonces algunas experiencias que muestran las distintas formas en que el aprendizaje servicio contribuye a la transmisión de estos “saberes básicos” a la vez que la reconstrucción entre saberes y vínculos sociales. Escogí un poco al azar, los que me venían a la cabeza más rápido, que refieren a la alfabetización científica y tecnológica y a la participación ciudadana. Pero hay muchísimos otros.

Por ejemplo, para el primer caso, hay una experiencia de la provincia de Córdoba en el que los estudiantes del I.P.E.M. N° 23 “Lino Enea Spilimbergo” construyeron cocinas solares para familias rurales, de acuerdo a las necesidades comunitarias diagnosticadas. Pero además de diseñarlas y construirlas capacitaron a la comunidad para utilizarlas y se involucraron en la investigación de su contribución a la mejora de la alimentación y calidad de vida en la zona. Me interesó este proyecto en relación a lo que venimos hablando, sobre todo porque se plantea concretamente cambiar la actitud de los estudiantes hacia la ciencia y la tecnología.

En este caso lo interesante era que esta finalidad constituía un objetivo planteado desde el inicio del proyecto. Muchas veces ocurre que recogemos estas modificaciones como efectos —a veces, no esperados— del trabajo que hacemos, con lo que durante el desarrollo perdemos la oportunidad de ir incidiendo y reflexionando al respecto. Sin embargo en esta experiencia se plantea intencionalmente trabajar sobre la actitud de los/las jóvenes acerca del conocimiento científico y tecnológico y su relación con la sociedad, por eso elegí este proyecto y no otros de características similares. En la presentación de la experiencia sus docentes enunciaban: “tenemos que incidir en que la relación con el saber sea otra”, en que estos jóvenes se alfabeticen y se apropien del saber científico y le encuentren sentido para mejorar sus propias vidas y las de los otros. Este proyecto tuvo, entre otros, dos efectos, para destacar. Uno de ellos fue que los y las chicos/as adquirieron nuevos conocimientos que contribuyeron a su alfabetización científica: las evaluaciones de Física, por ejemplo, mostraron una clara diferencia a favor de los estudiantes involucrados en el proyecto en todas las cuestiones ligadas a la observación y la práctica experimental en relación con aquellos que no participaron, por cual la institución decidió extender la práctica a todos los estudiantes. Otros de los logros fue las competencias que adquirieron en las prácticas, vinculadas con el hacer, y que aplicaron en los procesos de medición, soldadura y albañilería.

Otros ejemplos que me parecieron importantes en cuanto a esta preocupación por cómo lograr las múltiples alfabetizaciones que se requieren en el mundo actual, son aquellas en las que la adquisición de saberes desembocó en acciones con impacto social concreto. Por caso, los proyectos vinculados a la participación ciudadana. El tránsito por estas experiencias permite pasar de una formación para la ciudadanía exclusivamente teórica al ejercicio de las propias responsabilidades en el respeto y promoción de los derechos. A través de ellas, adolescentes y jóvenes aprenden a conocer e interactuar con organizaciones y redes de la sociedad civil, gobiernos locales, organismos provinciales y nacionales y fortalecen su capacidad de reflexión crítica sobre la realidad.

En muchos de estas experiencias los estudiantes trabajaron con una problemática que afectaba a su comunidad y elaboraron y propusieron proyectos que se transformaron en ordenanzas municipales, declaraciones de interés y leyes provinciales. Por ejemplo, en la escuela Hipólito Vieytes de Pueblo Liebig, Entre Ríos, fueron los alumnos los que elaboraron un anteproyecto de Ley para declarar patrimonio histórico y cultural a su localidad, sobre la base del cual fue sancionada en 2012 la Ley Provincial N° 10147 de protección al patrimonio. Algo similar ocurrió en la localidad Laguna Brava en Corrientes, donde los estudiantes de la Escuela “José Hernández” realizaron una labor de concientización muy importante que permitió que se declare “Reserva Natural Provincial” a la Laguna Brava por Ley N° 6.115. En Santa María, Catamarca, la Ordenanza municipal que regula la recolec-

ción y disposición final de residuos orgánicos e inorgánicos, aprobada con el N° 137/2010 por el Concejo Deliberante se redactó sobre la base de la propuesta de los estudiantes de la Escuela Secundaria N°11 “Abel Acosta” de dicha localidad. Por último, en uno de los barrios más postergados del conurbano barilochense, los chicos del Colegio Secundario “Don Jaime de Nevaes” buscan generar espacios propios de discusión política y de decisión. Se apropiaron de los mecanismos de participación popular previstos en la Carta Orgánica de la Municipalidad y contribuyeron a la reglamentación de la primera Iniciativa Popular tendiente a generar una Audiencia Pública anual destinada a los jóvenes.

Todas estas experiencias me parece que están mostrando diferentes relaciones con el saber, y además espacios en donde la multiplicidad de alfabetizaciones no aparecen como elementos aislados sino que todas se están abocando a la resolución de una misma problemática. Según la definición del pedagogo francés Charlot, la relación con el saber no está pensada como el manejo de un conocimiento y de una disciplina particular sino que constituye un conjunto de relaciones que un sujeto establece con un objeto, un contenido de pensamiento, actividad, una relación interpersonal, un lugar, una persona, una situación, ligadas de algún modo al aprendizaje y al saber. Son todos estos elementos que se ponen en juego en la relación con el saber. Y es también una relación con el lenguaje, con el tiempo, con la actividad en el mundo y sobre el mundo; con los otros y consigo mismo como sujeto más o menos capaz de aprender tal cosa en tal situación. Me parece que esta declaración de Charlot en cuanto a la relación con el saber, está poniendo el peso en elementos que no siempre tenemos en cuenta cuando pensamos en la relación que tienen con el saber nuestros estudiantes. Por eso me pareció muy interesante la pregunta de Gabriela Diker, acerca de si es posible promover otra relación con el saber. La autora destaca que esta relación comienza a modificarse cuando se ponen a disposición de los estudiantes objetos culturales de alta valoración social, dándoles a saber que los adultos tienen confianza en su capacidad de pensar y aprender. En este sentido, la posibilidad de recrear vínculos diferentes con el saber requeriría: *ofrecer distintas condiciones de trabajo, movilizar los componentes presentes en la situación de aprendizaje* (los otros, los objetos de conocimiento, el tiempo, el lugar) y *movilizar el modo en que estos componentes son percibidos por los sujetos*.

Creo que los proyectos de aprendizaje–servicio ofrecen la oportunidad de enseñar y aprender muchos de estos saberes socialmente necesarios y valorados en un formato que de alguna manera desafía la tradicional “gramática escolar” y al mismo tiempo genera estas “movilizaciones” que menciona Graciela Diker como condiciones que podrían favorecer la construcción de nuevas formas de relación con el saber, que impactarían en la percepción de los chicos sobre sí mismos, sobre sus historias y sobre sus posibilidades y perspectivas de futuro.

En una de mis investigaciones, trabajé sobre dos proyectos de aprendizaje–servicio que abordaban la temática patrimonial. Ambos habían comenzado en el año 2000, uno en Pueblo Liebig, Entre Ríos y otro en Berisso, provincia de Buenos Aires. Los estudiantes de las dos escuelas trabajaban en su propia comunidad en la reconstrucción y resguardo del patrimonio local. Partían de problemáticas muy similares: el fin de la fuente de trabajo, el cierre de las fábricas que habían dado vida a esas comunidades con la consecuente desocupación creciente y la pobreza. También había en ambas escuelas una enorme preocupación por el deterioro del patrimonio local y por la ruptura de los vínculos de los estudiantes con esos referentes simbólicos de la cultura del trabajo.

Leídas en las claves que venimos analizando, estas experiencias partieron de *ofrecer distintas condiciones de trabajo*. En ambos casos, los docentes que las coordinaban hablaron de que hubo un momento “bisagra”: salir del aula. Ese fue el acto que dio inicio a la experiencia y se constituyó como una nueva práctica en estas escuelas. Esto transformó a docentes y estudiantes, además de al entorno, por supuesto. En este sentido, hay una investigación de Adriana Britto sobre los profesores de educación secundaria en donde muestra que para la mayoría la escuela es concebida como un territorio de contención, de comodidad, como una zona de confort. Y muchas veces el afuera – el lugar donde viven sus alumnos– es tomado como un lugar hostil. La ruptura que se produce en estas escuelas cuando salen del aula está generando un cambio en la mirada de los docentes sobre el entorno, pero también del entorno sobre los profesores y la propia escuela.

De estas salidas los docentes relataban por ejemplo: “a mi no me dejaba de impresionar que estos chicos que a la maestra no le prestan atención están escuchando al abuelo que les cuenta cómo era el trabajo en la fábrica, qué es lo que había pasado, qué había sucedido en esa comunidad”. Entonces, este salir del aula se convirtió en un momento de ruptura de la cotidianeidad y también generó una situación de modificación y *movilización de los componentes* que están habitualmente caracterizando la gramática escolar. Otras de las cosas que en la investigación aparecía muy fuerte es la idea que yo sintetice como de “inversión pedagógica”. En Pueblo Liebig por ejemplo, las docentes que coordinaban la experiencia, no habían vivido en el pueblo, no lo conocían, venían de otro lugar. Y cuando ellas decidieron salir del aula al pueblo no sabían con qué se iban a encontrar, y fueron sus alumnos los que les empezaron a contar cómo era, qué había pasado, qué había habido en cada uno de esos lugares. Dijeron nada más: “salgamos, salgamos a recorrer”, y los chicos les contaban lo que sabían de su pueblo. Sin embargo estas profesoras no se quedaron con eso, sino que pusieron los saberes de sus alumnos en un contexto. Esto me parece importante por dos razones: primero, porque me resonaba a un libro muy interesante, y controvertido también, que se llama “El maestro ignorante”, que seguramente muchos conocen, en donde Rancière, toma la experiencia de

un maestro de la época de la Revolución Francesa, que les enseña francés a unos obreros belgas sin conocer el idioma. Y él decía “yo sé lo que hay que saber, y es que ellos pueden aprender”. Y desde ahí me parece también que en estas experiencias aparecía esa apuesta muy fuerte a que podían aprender, y que además había un saber que ellos tenían y que había que recuperarlo. En segundo lugar, me parece significativo porque los docentes se tuvieron que poner en otro lugar: había muchas cosas que ellos podían darle a los alumnos, pero también muchas cosas que los chicos, las familias, los vecinos podían enseñar.

Por otro lado, los docentes se preocuparon de que los saberes circulantes en el desarrollo de esa experiencia fueran saberes socialmente significativos y saberes productivos también. Significativos en el doble sentido, en el pedagógico: que tengan que ver con esas ideas previas a las que uno puede “engancharse” los nuevos contenidos, pero que también sean significativos en relación a que sean socialmente valorados, relevantes para la sociedad o para la comunidad en la cual está situada la relación de enseñanza–aprendizaje; eso por un lado. También saberes productivos, saberes socialmente productivos, que como señala Adriana Puiggrós “no son redundantes”, son los que nos permiten transformar la naturaleza y el entorno, no porque dan cuenta de cómo es nuestra naturaleza y el entorno sino que nos transforman a nosotros para poder modificar la cultura y la naturaleza. Entonces, estos son dos conceptos muy potentes que ayudan a pensar una nueva relación con el saber y creo que de ello dan cuenta muchos de los proyectos en los que ustedes están embarcados.

Otros elementos en relación a la movilización de los componentes presentes en la situación de aprendizaje en las dos experiencias citadas remiten a una ampliación de los espacios de transmisión del saber: se enseñaba y aprendía en las aulas, en la calle, en la casa de los vecinos, en las fábricas. Se aprendía también en tiempos diferentes del que correspondía estrictamente a la hora de clase de cada profesor: se juntaban los espacios curriculares, se cambiaban, había horas en donde era el vecino, antiguo trabajador de la fábrica, quien les hablaba a los chicos y después seguían la charla al fin del día. Y todo eso generaba un tiempo diferente en el que se sumaron los fines de semana. Muchas veces estos proyectos iban más allá del tiempo escolar, y todo eso rompía la cotidianeidad.

Estas modificaciones en el cuándo y el dónde también trajeron transformaciones en el qué: muchos de los contenidos fueron cambiados, se hizo una jerarquización diferente de los objetivos, y aparecieron junto a “nuevos enseñantes”, nuevos “artefactos” de enseñanza.

Finalmente, en cuanto al último aspecto, *movilizar el modo en que estos componentes son percibidos por los sujetos* es de destacar que el desarrollo de la experiencia

propició el surgimiento de una conciencia de aprendizaje de la mano de la comprobación de las propias posibilidades de aprender y de actuar con ese saber. Los mismos alumnos dieron cuenta de la adquisición de nuevos aprendizajes en relación a las distintas disciplinas vinculadas al proyecto, pero también otros que circulaban en el entorno local. Contaban lo que habían aprendido, todo lo que ahora sabían hacer y pedían cosas distintas: necesitaban más libros para conocer sobre una determinada cosa, necesitaban ir a la biblioteca porque había que buscar algo, necesitaban más tiempo para el proyecto... Eso generó para los docentes la idea de trabajar por primera vez con la demanda y no solo con la oferta. En general nosotros trabajamos ofreciéndoles a los alumnos y en estas escuelas empezó a haber demandas de los chicos en relación con el saber y el conocimiento. Y esto acompañó nuevas percepciones acerca de con quiénes se transita la relación con el saber, y para qué. Estar en la escuela tenía sentido.

Este tipo de experiencias muchas veces logra, además de la ampliación de esta multiplicidad de alfabetizaciones, volver a reunir, religar, la experiencia educativa con el saber y con la idea de la transformación.

Para finalizar tomé algunos elementos que aparecen en los proyectos de aprendizaje-servicio de calidad que tienen que ver con las preocupaciones que habíamos enunciado al principio.

En primer lugar, estas experiencias posibilitan, a partir de una intencionalidad educativa, poner en juego múltiples alfabetizaciones, tanto saberes de orden científico como esas otras cogniciones y competencias básicas necesarias para la vida en la sociedad democrática e integrada, sin tener que sumar nuevas celdas ni “engordar” el currículum. En segundo lugar, los proyectos que integran adecuadamente aprendizaje y servicio movilizan saberes socialmente significativos en orden a atender una necesidad también significativa de su comunidad, con los cual incluyen una reflexión crítica acerca del origen y causalidades de varias de estas problemáticas, evitando su naturalización. Para terminar, quisiera señalar que en un proyecto de aprendizaje-servicio los saberes se movilizan en acciones concretas que atienden problemáticas concretas, necesidades sentidas por la comunidad. Y me parece que es mucho de lo que ustedes están haciendo, y que no es casual que al trabajar estas referencias teóricas se cuele el título de muchos proyectos de aprendizaje-servicio que ustedes protagonizan. Muchas gracias.

La evaluación de proyectos de aprendizaje-servicio (2014)

La Evaluación del Premio Presidencial “Escuelas Solidarias” de Argentina

Lic. Gabriela Hillar

Programa Nacional Educación Solidaria, Ministerio de Educación de la Nación

Cuando conocí a Nieves en el año 2001, recuerdo haberle dicho que el Premio Presidencial “Escuelas Solidarias” como estrategia de relevamiento era como poner una lupa grande sobre el mapa del país y mirar aquello que está sucediendo en las escuelas argentinas con respecto a la solidaridad. A través de la presentación al Premio podíamos conocer –a partir de lo que las escuelas relatan– qué hacen y cómo lo hacen, para poder acompañarlos. Los docentes y directivos reconocen el valor de presentarse, y cuando nuestra respuesta a la pregunta “¿estamos a tiempo de presentarnos aún?” es negativa, ellos insisten en enviar el proyecto igual porque les interesa nuestra devolución para continuar trabajando. Logramos desmitificar la idea de que solo se participa para ganar y pudimos instalar, como Programa Nacional Educación Solidaria, que el Premio es una estrategia política de relevamiento nacional. Es un observatorio de la solidaridad, como dice una compañera del equipo, una manera de mirar qué está pasando a nivel país con respecto a la educación solidaria. Y sabemos que la educación solidaria es un gran paraguas, ustedes conocen la variedad de experiencias de cada convocatoria.

En el Programa Nacional realizamos un cronograma de acciones que nos permiten llevar adelante la difusión y promoción del Premio. Elaboramos las bases y condiciones para la presentación de las experiencias educativas, además del formulario y las piezas gráficas y digitales que posibilitan armar redes para la difusión a través de los portales de información de organismos jurisdiccionales y de organizaciones de la sociedad civil que abordan temáticas educativas. Hemos cuidado que en todos estos documentos se mantenga un compromiso desde la estética y la comunicación para motivar e invitar a las escuelas a que participen. A todas las instituciones se les envía por correo electrónico las Bases y el formulario para la presentación.

En la etapa de recepción, la información de cada proyecto se sistematiza en una base de datos de escuelas solidarias. En paralelo se inicia el proceso de evaluación

ponderativa, luego se realiza la selección de finalistas, y por último un se elabora un informe técnico dirigido al director y al docente coordinador en el cual remitimos las observaciones respecto de los indicadores de calidad de un proyecto de aprendizaje–servicio solidario que merecen ser tenidos en cuenta para una próxima presentación.

El Premio Presidencial “Escuelas Solidarias” se inició en el año 2000 y continúa hasta la fecha. En un principio la convocatoria estaba dirigida a todo el sistema educativo cumpliendo con la intención política original que era recabar información sobre la totalidad del sistema. Nos referimos a que estaba destinado a instituciones de todos los niveles, desde el inicial hasta el superior. Podían presentarse y contarnos lo que estaban haciendo, las instituciones de gestión estatal, de gestión privada, de gestión social, las escuelas en todas sus modalidades: las que trabajaban con adultos, las que implementaban experiencias con estudiantes con discapacidades, las que estaban trabajando lo artístico, las escuelas técnicas, las escuelas de contexto de encierro, como así también aquellas que estaban en la ciudad o en los ámbitos rurales.

Desde el inicio empezamos a tomar contacto con las instituciones y a conocer como diseñan y desarrollan las experiencias solidarias en las diferentes modalidades, y además a comprobar que las iniciativas solidarias se llevan adelante tanto en el ámbito urbano como en el rural, en instituciones grandes y pequeñas.

Es a partir del año 2004 que la convocatoria al Premio estuvo dirigida a la Educación Superior en forma focalizada durante los años pares. ¿Qué nos interesaba? Hacer un recorte que nos permitiera conocer más de cerca los proyectos que venían desarrollándose en las instituciones universitarias y no universitarias. Pudimos evaluar y analizar de qué manera, en los claustros académicos, en las aulas de los profesorados o tecnicaturas, docentes y estudiantes problematizaban la realidad y planificaban de manera intencionada la articulación entre los aprendizajes curriculares, el perfil profesional y la acción solidaria concreta. Muchas facultades y profesorados eligieron la presentación de estas experiencias educativas solidarias como una instancia de acreditación final de la formación. Los estudiantes tenían que presentar un informe final del impacto del proyecto en la comunidad, en su formación, declarar las horas de trabajo en el campo y las modificaciones en la estructura o los contenidos curriculares: si se crearon nuevos espacios, si se cambió el orden de algunas secuencias de contenidos. Entonces, los años pares quedaron destinados al nivel superior cuya última convocatoria fue la del año 2010.

A partir del 2005 y hasta la fecha, la convocatoria fue dirigida específicamente en los años impares a las instituciones de nivel inicial, primario y secundario, en todas sus modalidades, gestiones y ámbitos. Al recibir las experiencias educativas

las clasificamos por nivel educativo, modalidad y luego por temáticas: salud, educación, huertas comunitarias, tutorías, entre otras. En la selección final priorizamos aquellas temáticas vinculadas a los lineamientos políticos a nivel nacional o jurisdiccional. A partir del año 2014 decidimos junto a las autoridades otorgar dos Primeros Premios con Mención Especial destinados a proyectos que se inscriban en la temática de salud y otros dos destinados a proyectos que se inscriban en la temática de comunicación.

El Premio Presidencial “Escuelas Solidarias” siempre tuvo la misión de reconocer, relevar y valorar la tarea solidaria realizada por estudiantes, docentes y directivos. ¿Qué tiene de original esta convocatoria?. Fundamentalmente que todas las instituciones oficiales del país se pueden presentar, siempre que lo que estén haciendo tenga al menos un año de trabajo previo, o sea que no se premia sólo un diseño o idea de proyecto sino una experiencia en marcha.

El Ministerio de Educación de la Nación, a través del Programa “Educación Solidaria”, construye una base de datos específica de instituciones educativas solidarias a nivel federal. Hasta el momento esa base cuenta con 16 mil instituciones que desarrollan 27.575 experiencias protagonizadas por casi 2.000.000 de estudiantes, niños desde el Jardín de Infantes hasta alumnos del nivel secundario y universitario. Estos números dejan bien claro que el protagonismo estudiantil, como lo han mencionado mis colegas que me antecedieron, es una realidad a lo largo y ancho de nuestro país. Pero estos niños, niñas y jóvenes no están solos, están acompañados por 70.000 docentes que planifican intencionadamente la articulación curricular en función de resolver una problemática comunitaria real, generan las condiciones para la resolución de problemas, promueven el trabajo en equipo y el desarrollo de habilidades de comunicación. La base de datos de escuelas solidarias, patrimonio del Programa, es una fuente de información valiosísima y que contiene gran cantidad de información. Por suerte, muchos la pueden reconocer y acuden a ella para buscar información y recortar variables para generar matrices de investigación.

El Premio Presidencial tiene dos finalidades: una es relevar, identificar experiencias educativas solidarias, y la otra es dar visibilidad, a las acciones concretas que existen. Concretas decimos porque son acciones que suceden y que están protagonizadas por estudiantes y docentes de todo nuestro país. Reconocemos a las escuelas que mejor integran el aprendizaje con la acción solidaria, a las experiencias que tienen un alto nivel de integración entre aprendizaje y servicio y que posibilitan la participación estudiantil y el compromiso ciudadano. Fomentamos a través del Premio una cultura participativa y solidaria de compromiso, la misma que estamos promoviendo desde que empezamos este seminario.

Para evaluar los proyectos partimos de una serie de criterios tomando en cuenta los objetivos del Premio, los aspectos formales de la presentación y los criterios básicos de calidad de un proyecto de aprendizaje–servicio solidario así como el protagonismo de los estudiantes. Esta última condición es diferente a lo que habitualmente se concibe como participación; es un protagonismo activo donde los estudiantes se apropian del proyecto desde el comienzo hasta que finaliza. Son ellos los que realizan el diagnóstico, recortan el problema concreto que quieren solucionar o atender, los que consensúan y eligen las estrategias para llevar adelante las acciones. Otro aspecto importante es la integración entre áreas, departamentos y/o asignaturas, lo que abre la posibilidad de que el proyecto no se realice solo desde el voluntarismo de un docente sino que tenga el respaldo de la institucionalización. Ello permite la sinergia entre áreas y asignaturas, aglutinando a un cuerpo docente que se anime a llevar adelante este tipo de propuestas. Por otro lado, es importante que la acción solidaria sea concreta y constituya una respuesta puntual a la problemática que se logró recortar e identificar. Que haya una acción solidaria eficaz, de la que podamos registrar efectos y medir el impacto de transformación. Otro elemento a tener en cuenta y que indica un cierto grado de fortaleza es la articulación en redes comunitarias y con OSC. En esas redes se puede referenciar la escuela cuando, en temáticas específicas, necesita enriquecerse con nuevos otros saberes y con la experticia de otros actores para llevar adelante la propuesta o la transformación que busca.

Toda acción solidaria que vayamos a encarar junto a los estudiantes les exigirá saber más, investigar más, probar más y sobre todo ponerse en el lugar del otro, aprender con esa mirada. A la hora de evaluar las experiencias, vemos claramente cuando la selección de contenidos y su integración con la acción es intencionada y tiene en cuenta las posibilidades de los niños y jóvenes para poder ser protagonistas de estas acciones. Siempre decimos que las experiencias educativas solidarias son polifónicas e inclusivas, porque dan lugar a que nadie queda afuera. No participan sólo los “buenos estudiantes”, los que saben más, cada uno desde su habilidad, desde su competencia, desde su talento, puede formar parte, convirtiéndose en un verdadero protagonista.

Cada año llegan a nuestras oficinas en el Ministerio de Educación, un promedio de entre mil quinientos y dos mil proyectos. Llegan porque los docentes, voluntariamente, y con el apoyo de sus directivos y el entusiasmo de sus estudiantes deciden participar. Para ello deben completar toda la información que se les requiere en un formulario en papel u on line y luego enviarlo por correo.

El Premio está coordinado por el área de instituciones educativas solidarias del Programa con un equipo de profesionales a mi cargo con quienes elaboramos y

diseñamos los insumos para llevar adelante las distintas etapas: convocatoria, ingreso, registro y sistematización de todos los proyectos.

Ahora voy a profundizar sobre el proceso de evaluación de las experiencias. Existe una primera selección en la que se verifica el cumplimiento de los requisitos formales estipulados en las Bases. La primera condición es que la experiencia esté en ejecución antes de abril–mayo del año en cuestión. Esta es una característica de nuestro premio, que no convoca a semilleros para ver qué van a hacer, sino que nosotros necesitamos conocer que han estado haciendo algo. La segunda condición es que la presentación sea acorde al formulario oficial, y la última que exista el aval de un directivo de la institución escolar.

En la segunda selección verificamos la presencia de los aspectos esenciales de la propuesta pedagógica del aprendizaje–servicio: integración curricular, protagonismo de los estudiantes en todas las etapas del proyecto y orientados por los docentes, ejecución de acciones solidarias concretas que respondan a una necesidad real y sentida de la comunidad y esté orientada a la promoción social.

Las experiencias que no cumplen con uno o más de los ítems anteriores se consideran como “No aprobadas”, y la escuela recibe una carta de devolución con un informe técnico explicando claramente el o los motivos por los cuales no continúa el proceso de evaluación. Todas las instituciones presentadas reciben una carta de devolución, sean o no premiadas.

Una vez superadas las dos etapas anteriores, la experiencia pasa a la evaluación con puntaje, que consta de 2 instancias. En la primera utilizamos un instrumento de evaluación con 13 ítems que remiten a la información presentada en el formulario. El objetivo de esta instancia es valorar en profundidad los aspectos antes mencionados y la coherencia interna del proyecto, el grado de institucionalización, el grado de pertenencia institucional (si está en el PEI o no, qué cantidad de participantes tiene, qué capacidad de integración de áreas y disciplinas), con respecto a la problemática que se busca atender miramos si es acotada y pertinente para los estudiantes, si se ha realizado o no un diagnóstico y si ese diagnóstico fue participativo. Este instrumento tiene un puntaje máximo de 100 puntos. Las experiencias que obtienen menos de 60 puntos en esta instancia de evaluación se califican como “Bajo Puntaje”, lo que quiere decir que tienen un desarrollo incipiente o aún son débiles en el diseño. Estas escuelas reciben una devolución técnica en la cual se alienta a los protagonistas a continuar trabajando en la profundización de los aspectos puntuales que ameritan una revisión de su experiencia. Las experiencias que obtienen 60 puntos o más pasan a la segunda instancia en la cual utilizamos otro instrumento de evaluación con un puntaje máximo de 50 puntos. A través de él se evalúa específicamente la calidad del aprendizaje y la calidad de la acción solidaria.

Para decidir cuáles de estas experiencias pasan al jurado, analizamos comparativamente las que obtuvieron más de 25 puntos en esta segunda instancia. Comparamos en experiencias de la misma temática y nivel educativo, aspectos que pueden marcar la diferencia entre una y otra, por ejemplo: replicabilidad, protagonismo real, apropiación de la metodología del aprendizaje–servicio, desarrollo de instrumentos de evaluación, etc. Luego se eligen, por su calidad y originalidad, alrededor de 20 experiencias para ser presentadas al jurado.

Para ir cerrando, no quisiera dejar de decirles que desde la convocatoria hasta la entrega, el Premio Presidencial Escuelas Solidarias es una experiencia de aprendizaje colectivo. Es una oportunidad de conocer y reflexionar sobre lo que sucede en nuestras escuelas. Es un desafío para los docentes y directivos que tienen que completar un formulario, es un desafío para los técnicos en evaluación, es un desafío para los integrantes del jurado. En realidad, participar es formar parte del movimiento que año a año se da cita en el Programa Nacional “Educación Solidaria” y que nos permite crecer, elaborar nuevos conocimientos, hacernos preguntas y construir un mapa nacional cada vez más extenso de instituciones educativas solidarias que crean y creen en las oportunidades educativas para transformar realidades y se presentan con orgullo para contarnos lo que hacen. Gracias.

La evaluación institucional de los programas de aprendizaje–servicio en la Pontificia Universidad Católica de Chile

Lic. Chantal Jouannet Valderrama

Pontificia Universidad Católica de Chile

Primero quiero dar las gracias por la invitación a nuestros amigos de CLAYSS y a todas las personas que han hecho posible este encuentro. Lo que quiero compartir es bien bonito, porque justo hoy estamos de aniversario en la Universidad Católica de Chile: cumplimos 10 años de lo que para nosotros es aprendizaje y servicio, y 10 años como programa de la Universidad. Es muy especial poder presentarlo en este espacio.

Sólo para contextualizar voy a decir algo de los antecedentes, para que se entienda cuando hablamos de una estrategia evaluativa de aprendizaje y servicio en la Universidad Católica. Somos un programa que trabaja desde la vicerrectoría académica de la Universidad y por lo tanto está dentro del centro de desarrollo docente. Los antecedentes serán la primera parte de la presentación, luego la estrategia, algunos resultados muy generales y las conclusiones.

Con respecto a los antecedentes quiero contarles que nosotros, como universidad, tenemos un modelo de incorporación de la metodología en un curso de una carrera cualquiera o en una asignatura, desde Química, Desarrollo organizacional, Diseño, Fundamentos de la dirección de empresas. A través de la implementación de la metodología buscamos lograr tres objetivos: formación en valores y aptitudes, aprendizaje significativo y un servicio de calidad. Estos son los tres elementos que hemos ido trabajando y tratando de teorizar en relación a la metodología.

Tenemos la suerte de contar con un equipo que asesora a los profesores para incorporar la metodología e ir mejorando estos procesos. Los acompaña antes y después del curso y trabaja como elemento central la reflexión. Esto ha dado buenos resultados: actualmente alrededor de 40 o 50 cursos incorporan la metodología por semestre, eso quiere decir alrededor de 2500 o 3000 estudiantes al año que tienen distintas asignaturas con esa metodología en nuestra universidad.

Esa fue la primera parte, diseñar el modelo, y hoy día estamos pasando a una segunda que tiene que ver con la institucionalización. Cómo incorporar la metodología dentro de una carrera, lo que es coherente con el perfil profesional del egresado de nuestra universidad. Cómo compatibilizarla con las distintas asignaturas, los distintos niveles y con las distintas habilidades transversales que podemos ir desarrollando a través de la metodología.

El modelo de institucionalización ha permitido iniciar el proceso de mirar la malla curricular en varias carreras, mirar a sus profesores y capacitarlos en la metodología. Cuatro carreras están en ese proceso y dos carreras ya lo han cerrado y han tomado decisiones en relación a la metodología y la carrera. Estos son los antecedentes y muestran dónde nos hemos parado para llevar a cabo esta estrategia evaluativa en aprendizaje y servicio en nuestra universidad. Esta estrategia se basa en la retroalimentación y en apoyar la toma de decisiones en el curso o la asignatura, semestre a semestre, y en el Programa. Retroalimentar al estudiante, al socio comunitario, al profesor, a nuestras autoridades. Ese es un gran objetivo.

Por otro lado, nos proponemos nutrir los procesos de aprendizaje en un curso con la implementación de la metodología. Nos proponemos una evaluación permanente y sistemática, pero en distintos momentos aplicamos diferentes instrumentos para que no sea solo una retórica. La estrategia está compuesta por diversas herramientas elaboradas con los socios comunitarios, con los profesores, que nos permitieron recoger evidencias. Por un lado, estamos viendo el tema de la satisfacción en el aprendizaje y en el proceso de implementación. En cuanto a la satisfacción, tenemos una evaluación on line que se aplica a todos los estudiantes al finalizar el semestre. Este instrumento permite conocer sus percepciones en relación al curso, al servicio, a la reflexión, a los objetivos de aprendizaje. Esta encuesta, a pesar de

que es voluntaria y paralela a la que los estudiantes responden en relación a sus profesores, tiene una muy alta tasa de respuesta. Los resultados de las encuestas se entregan al docente para que pueda introducir modificaciones al curso en el próximo semestre. En relación a la satisfacción en el proceso de implementación diseñamos otra encuesta para los socios comunitarios que se aplica también al finalizar el proceso. Pero allí tenemos una dificultad: no siempre tenemos la misma tasa de respuesta de los estudiantes y de los socios. A veces contesta el encargado, otras veces contestan las comunidades, y no siempre nos llegan las respuestas.

Por otro lado, la estrategia evaluativa tiene una línea de aprendizaje. Nosotros estamos evaluando desde una metodología de enseñanza y es allí donde nos paramos. Y por tanto, en esta misma encuesta que les comenté, hay una línea importante en relación a la percepción del aprendizaje para enriquecer el proceso de mejora de la evaluación de aprendizaje en los cursos. Y eso es bien importante y tiene que ver con algunas preguntas que hemos ido escuchando en estos días. Evaluar a los estudiante en una situación de desempeño real es complejo, por eso muchas veces los profesores han requerido nuestro apoyo para crear los instrumentos que les permitan recoger todos los elementos que se ponen en juego. Y ahí, hay una línea importante.

Con respecto al proceso de implementación, en el año 2009 hicimos una rúbrica de servicio de calidad. Queríamos saber qué estábamos entendiendo por eso. Ese instrumento fue elaborado con los socios comunitarios, los profesores y los estudiantes, y permite ir viendo el proceso y el producto final en relación al servicio. También hay una rúbrica de calidad del proceso de reflexión, que para nosotros y para los estudiantes es central. Existen estrategias de reflexión estructural en los distintos momentos del curso: una evaluación temprana, otra a mediados de cursos para saber cómo está funcionando y la rúbrica de calidad de implementación al final.

Estas estrategias nos han permitido ir mirando el proceso, curso a curso y a corto plazo. También estamos pensando en una evaluación a largo plazo. Tomando todos estos datos y algunos otros estudios, hicimos un análisis cualitativo y cuantitativo en relación a los efectos del aprendizaje y servicio. Por un lado, por parte de los estudiantes, tenemos percepción de aprendizaje con entrevistas semi estructuradas, a las que se agregan entrevistas en profundidad para alumnos que han transitado la metodología más de tres veces. La dimensión cuantitativa se realizó a partir de las entrevistas a los socios comunitarios que se llevaron a cabo entre 2006 y 2011. También se realizaron análisis cualitativos en la investigación acerca de los socios y en relación a los profesores. Con todo eso, a largo plazo, podemos tener también resultados.

Podemos conocer los impactos en los estudiantes: ellos declaran lograr un mayor aprendizaje con la metodología y desarrollar compromiso social. También habilidades comunicativas, pensamiento crítico, mayor eficiencia en el trabajo en equipo y la resolución de problemas. Hacen referencia además a elementos muy centrales y que hemos comentado acá en relación a la autoestima, al liderazgo, a la valoración personal, también con ellos como protagonistas. Hay, por otro lado, impacto en los docentes: en cómo pudieron mirar su curso, relacionarse con sus estudiantes y ver que no solo desarrollaban valores y actitudes en sus alumnos sino que también había impactos en su propia formación y en su propio quehacer. Con respecto a los socios comunitarios pudimos observar impacto, con la medición a largo plazo, en relación a la solución para la organización, la satisfacción con el servicio, la calidad del producto que recibieron.

O sea, hoy día tenemos una estrategia que nos permite mirar curso a curso para ir haciendo mejoras e implementar nuevos proyectos. También nos permite plantearnos una evaluación a largo plazo de lo que ha sido la incorporación de la metodología.

Creo que podríamos identificar muchísimos desafíos, pero yo solo me quiero quedar con uno. Es absolutamente necesario, cuando se incorpora la metodología en una universidad o en un colegio, en cualquier establecimiento educacional, tener un sistema que permita recoger evidencias de manera continua para la toma de decisiones. Tanto en cada asignatura como también para tener resultados globales y poder mostrar que estamos haciendo cosas de calidad. Mostrar también que el aprendizaje y servicio no menoscaba la calidad educativa, que está también en la relación con el socio y en las comunidades. Yo solo me quiero quedar con eso, con la importancia de evaluar para mejorar procesos, para retroalimentar, para lograr mejor calidad. Muchas gracias.

La evaluación del aprendizaje-servicio y la Responsabilidad Social Universitaria en la Red Latinoamericana de las Universidades Jesuitas AUSJAL

Dra. Arq. Daniela Gargantini

AUSJAL

Quería agradecerles a los organizadores la invitación. Cuando llegó, me pasó lo mismo que cuando hace unas semanas recibí la invitación a nuestra décima jornada de responsabilidad social en la Universidad. Me di cuenta de todos los años que habían pasado: es el seminario número diecisiete, han pasado diecisiete años, nos han

pasado también diecisiete años. Y uno podría ponerse triste por eso, o deprimirse, pero la verdad es que la sensación que tengo es que si a uno se le fue parte de la vida en esto es para celebrar. Y para agradecerles también, porque cuando nos juntamos con motivos de estos seminarios uno ratifica que somos muchos los locos y los que creemos que esto es posible, que no solamente son proyectos institucionales sino también proyectos de vida. Y uno sale siempre fortalecido después de esto.

Si bien mi pertenencia institucional original es la Universidad Católica de Córdoba, lo que vengo a compartirles es desde mi rol de coordinadora de una red más amplia, la red de responsabilidad social universitaria de AUSJAL. AUSJAL es una asociación compuesta por 31 universidades jesuitas de América latina. Particularmente, la red de responsabilidad social incluye actualmente 25 de esas 31 instituciones.

Voy a compartir con ustedes tres puntos: primero, cómo empezamos a trabajar en AUSJAL para autoevaluarnos desde este enfoque, segundo en qué consiste nuestro sistema de autoevaluación, y por último, algunos aprendizajes después de estos casi diez años de camino.

Este proceso surgió en el 2003 y nos llevó tres o cuatro años ponernos de acuerdo en qué entendíamos por responsabilidad social. Imagínense si es difícil ponerse de acuerdo en una facultad o lo que es acordar en una universidad, ni les cuento lo que es hacerlo entre 25 universidades. Convencer a 25 rectores es todo un desafío. Lo primero fue llegar al concepto de responsabilidad social. No lo entendíamos como una moda ni lo asociábamos a la responsabilidad social empresaria, sino que lo concebíamos como la habilidad y efectividad que tenía que tener la universidad a la hora de responder a las necesidades de transformación de la sociedad donde estábamos inmersos. Y esto mediante lo que sabemos hacer, que es básicamente enseñar, investigar, transferir nuestro conocimiento, y también organizarnos como institución. Acordamos además en que la transformación social tenía que estar animada por la búsqueda de la promoción de la justicia, de la solidaridad y de la equidad social.

El proceso de institucionalización, como les decía, empezó en el 2003, pero recién en 2007 nos constituimos como red. Dos años más tarde pusimos en marcha nuestro sistema de autoevaluación y gestión de la responsabilidad social. En ese momento, solo 14 universidades se animaron a autoevaluarse. Había un gran temor por parte de los rectores a la comparación, nadie quería salir último. Mirar en relación a otros es muy difícil porque los contextos latinoamericanos son totalmente diferentes, son también distintas las escalas de las universidades, los marcos institucionales. Entonces, el compromiso fue que ese instrumento, más allá de medirnos con otros, promoviera la mirada a la propia institución. Ese era el desafío.

En 2011 terminamos este proceso que iniciamos en el 2010 y a partir de ahí y de algunos aprendizajes que yo vengo a compartir, empezamos a implementar algunas estrategias de mejora como red. Habíamos encontrado, por ejemplo, algunos huecos, algunas falencias comunes sobre las que trabajar.

Ahora estamos a las puertas de nuestro segundo proceso de evaluación, en función de lo que pudimos ver en 2010. Lo bueno es que no solamente no hemos espantado a ningún rector y a ninguna universidad, sino que hemos pasado de 14 universidades que han aplicado el sistema, a 18. Y para nosotros, que de 25 universidades 18 hayan aceptado el desafío de autoevaluarse, aún en distintos marcos institucionales, es un importante desafío.

Desde el 2007 hasta la actualidad hemos sostenido reuniones virtuales y un foro virtual mensual. Nos propusimos registrar, publicar, sistematizar nuestras experiencias de tal forma que pudieran servir a otros. Eso es parte del esquema del primer proceso de autoevaluación.

Básicamente, la metodología de autoevaluación se basa en lograr un marco común de evaluación que permita aumentar la transferencia y la colaboración entre universidades. Uno aprende de lo que las otras universidades van logrando; los instrumentos y las transferencias horizontales son excelentes en este aspecto. Entendemos que los indicadores no son instrumentos inmutables ni cerrados, sino que tenemos la libertad de cambiarlos, mejorarlos, actualizarlos, adecuándolos a la realidad y a los tiempos de cada institución. La intención es que crezcamos, y que crezcamos juntos.

El sistema está anclado en mirar los impactos que generamos en cinco aspectos: cómo formamos, cómo investigamos, de qué manera nos proyectamos socialmente como universidad, en qué forma estamos organizados como institución y qué impactos ambientales estamos generando.

No nos interesa solamente mirar qué políticas tiene la universidad o qué procesos ha puesto en marcha, sino también los resultados. El sistema está conformado por un conjunto de indicadores institucionales que se aplica a distintas poblaciones (docentes, investigadores, gestores, empleadores, administrativos) que dan cuenta de los procesos institucionales que están sosteniendo algunas prácticas en el aula o en la misma institución. Y por otro lado existen encuestas de percepción a los distintos sectores. Tal vez el desafío más importante de esas encuestas es que no se aplican solo dentro de la universidad. No nos interesa solamente la opinión del alumno, del docente, del investigador; nos interesa la opinión del socio externo, por ejemplo, qué piensan los empleadores de nuestros egresados. ¿Dónde están nuestros egresados? ¿Qué están haciendo? ¿Son realmente agentes de cambio?

Porque seamos conscientes de que la mayoría de los destrozos que han sucedido en América Latina ha sido culpa de universitarios, no de gente analfabeta. Los ministros de economía, los grandes presidentes, han salido de nuestras universidades, los hemos formado nosotros. Ahí tenemos un compromiso y una responsabilidad grande. Entonces, bueno, nos interesa saber qué piensan de nuestros egresados y de nosotros ¿Qué tal somos a la hora de interactuar?

Estos resultados se han trabajado en los consejos directivos, en los consejos de profesores dentro de la universidad, pero también en instancias que se han propiciado para poner en cuestión estos resultados y proponer qué pasos íbamos a dar en cada una de las universidades. A la hora, por ejemplo, de mirar nuestros impactos educativos, evaluamos la formación y encontramos que una de las falencias es la formación docente. El docente universitario en general no tiene formación pedagógica, tiene muy buena formación profesional, pero escasos recursos pedagógicos. Por eso aparece la necesidad de fomentar una mayor inserción curricular del enfoque. Generalmente la materia es extracurricular, opcional, optativa, o sea que no entraban al corazón del currículum.

También se planteó la necesidad de avanzar en un seguimiento de egresados. Nos proponíamos formar agentes de transformación social, pero no teníamos idea de dónde estaban nuestros egresados ni qué estaban haciendo. A nivel de investigación encontramos que las ventajas que encontrábamos en la investigación no la tenía la proyección social y viceversa. Y las ventajas o los alcances que habíamos logrado en las instancias de proyección social era de lo que adolecía nuestra investigación. De ahí el desafío de interrelacionar al investigador con el docente que hacía proyección social. El doctorando junto al extensionista; los eternos irreconciliables. Por otro lado, era necesario fomentar mejores estrategias de difusión y evaluación de la incidencia de nuestras investigaciones. Las universidades están plagadas de investigaciones para cambiar el mundo, pero ninguna de ellas llega a donde tiene que llegar, ni cambia nada. Tesis y tesis doctorales y de maestrías que lo único que hacen es aumentar el tamaño de nuestras bibliotecas. Había que pensar cómo poníamos estas investigaciones al servicio de intervenir en sectores públicos, en sectores políticos, inclusive en sectores económicos y sociales.

A nivel organizacional, también hay un esfuerzo de coherencia. Cuando empezamos a implementar el sistema de autoevaluación, en todas las universidades apareció el reclamo de coherencia interna. Es fantástico que trabajemos sobre la cuestión ambiental, el tema es que no aplicamos ese conocimiento puertas adentro. Enseñamos inclusión, enseñamos ética, enseñamos cómo administrar, enseñamos cómo se debe construir, inclusive cómo se debe enseñar, pero adentro eso no se vive. La primera reacción que tuvimos fue del sector administrativo exigiendo que lo que queríamos enseñar a nuestros alumnos se viviera dentro de la universidad, porque si no, no éramos creíbles.

Tenemos una línea de trabajo con una red ciudadana que estudia el derecho a la ciudad, las violaciones al derecho de la ciudad, y un grupo de alumnos se acercó a decir: está muy bien este grupo de investigación y lo que estamos haciendo, pero, por favor, la publicidad en el bar de la universidad es la de uno de los principales desarrollistas de Córdoba que está perjudicando a la ciudad. Hubo también investigadores que nos han dicho: fantástica la investigación, pero quiero saber quién la financia porque si no, estamos borrando con el codo lo que escribimos con la mano. En síntesis, se plantea la necesidad de fortalecer una construcción de cultura de protección y cuidado del ambiente. AUSJAL es una red de redes, y se está planteando la necesidad de trabajo junto con otras redes. En esta última etapa, estamos articulando con la red de educación y con la red de ambiente en este sentido.

Quiero rescatar finalmente que el camino transitado, tanto el de todos los que están acá como también el de AUSJAL, no es menor. Mantener un trabajo sostenido de 25 universidades durante más de 10 años con foros mensuales no es fácil. Y creo que eso hay que celebrarlo, hay que potenciarlo. Hay un rol estratégico que tiene la decisión política de los gestores, de los rectores. Es necesario que a nivel político y estratégico haya un grupo dentro de las instituciones que potencie este tipo de cuestiones y que a nivel operativo articule con procesos ya existentes. Es clave la integración con los sistemas existentes, para nosotros fue todo un desafío que el sistema de autoevaluación no estuviera escindido de los otros procesos, como por ejemplo de los sistemas de información habitual de las universidades. Toda la segunda etapa giró en torno a cómo tomábamos las bases de los sistemas de información con los cuales reportamos a CONEAU, los sistemas de acreditación, y los articulábamos con nuestro sistema de autoevaluación. La Universidad Católica de Córdoba creo que ha dado un paso interesante en este sentido: ha hecho por primera vez su acreditación institucional ante CONEAU desde este paradigma. Las autoridades plantearon la conformidad con la evaluación externa, pero solicitaron una autoevaluación institucional desde este paradigma, que los constituye como universidad. Para nosotros esa estrategia de articulación con los sistemas de información, con los sistemas de acreditación, es fundamental.

Una mala noticia: el problema que estamos encontrando no está en los alumnos sino en los docentes y los gestores, sobre todo en estos últimos. Es complicado convencer a un decano, a un secretario de investigación que este tipo de enfoque vale la pena, que un doctorado en alguna universidad estadounidense o europea pueda articularse con algún tipo de estas metodologías es todo un trabajo institucional. Por otro lado está el tema de que no bastan los proyectos extensionistas o de proyección social, hay que cambiar el paradigma educativo, entrarle al corazón de la academia. Tal vez el mayor desafío que nos queda por delante es cómo articulamos esto con los procesos de investigación. Inclusive con el sistema

científico que sigue mirando, evaluando, catalogando, seleccionando a docentes y a investigadores con estándares totalmente diferentes. Es necesario ser coherente institucionalmente, y eso cuesta, y mucho. Y duele. Un profesor siempre nos decía que solamente íbamos a ocuparnos de la responsabilidad social cuando nos doliera como institución. Y la verdad es que viene siendo un proceso bastante doloroso porque uno se confronta con las incoherencias institucionales, inclusive con sus propias incoherencias como docentes y como investigador. En eso estamos. Y es lo que vamos a implementar en la próxima etapa de mejora del sistema de autoevaluación. También estamos ocupándonos de la formación docente a través de un programa de formación y de la sensibilización de directivos con la idea de trabajar el enfoque con los gestores, con los rectores, con los secretarios. Muchísimas gracias por el entusiasmo.

Evaluación de los procesos de institucionalización y la calidad de los proyectos de aprendizaje-servicio en el contexto de programas de apoyo a escuelas solidarias

Mgr. Martín Ierullo

CLAYSS

Heredamos de los '90 y de toda una corriente de la ciencia de la evaluación pensar que esta es meramente técnica, pero hay algo más detrás de la evaluación. Hay procesos, y por debajo un conjunto de supuestos que a veces dejamos implícitos, pero que es interesante poder debatir. Estas palabras tienen supuestos ontológicos respecto a qué creemos que es la realidad: ¿la realidad es lo objetivo, aquello que podemos ver, o son las construcciones que se establecen respecto de esa realidad? También supuestos epistemológicos: ¿qué voz es la que vale? ¿La mía, como investigador, o vale la voz de los protagonistas de los proyectos. Supuestos teóricos: ¿qué entendemos por solidaridad?, ¿qué entendemos por participación juvenil?, ¿qué entendemos por servicio, por comunidad? Eso es importante. Hay conceptos teóricos que están detrás de nuestras evaluaciones y si nosotros no logramos ponerlos a la luz, no logramos visibilizarlos, van a quedar como evaluaciones técnicas y buenísimas pero que carecen de contenido. En esta misma línea, también hay supuestos valorativos, lo que creemos que es bueno, malo, mejor, adecuado, que ponemos en juego todo el tiempo. La evaluación tiene que ver mucho con esto, con establecer juicios valorativos sobre una acción. En este sentido y teniendo en cuenta estos aprendizajes, yo me quería detener en algunos aspectos de la evaluación del Programa "Crear para ver", que desarrolla CLAYSS junto con la empresa "Natura cosméticos" desde 2008.

En 2010 iniciamos la evaluación de escuelas que tuvo entre sus objetivos investigar, dar cuenta de la diversidad de instituciones y diagnosticar la situación de las escuelas, porque nos interesa la generalidad. Pero a aquellos que trabajamos codo a codo con la escuela nos interesa también ver los elementos particulares para poder apoyar y evaluar la trayectoria de las experiencias y evaluar cómo la participación en el Programa va ayudando a este desarrollo.

¿Cómo se evaluó? En principio se trabajó con una estrategia que se puede enmarcar en la tradición de los métodos mixtos, la combinación de técnicas cualitativas y cuantitativas, donde privilegiamos una mirada cualitativa por la cantidad de experiencias y por la necesidad de sistematizar algunos aspectos. Trabajamos con fichas que nos provee la escuela, con encuestas a estudiantes y con informes de los responsables de CLAYSS que realizan el seguimiento técnico en las escuelas. Integrando esas visiones se puede conocer más acabadamente la situación en la escuela, especialmente respecto de dos aspectos: la institucionalización del proyecto y la calidad de la experiencia.

A la hora de definir criterios o indicadores de evaluación se trabaja con una operación técnica que permite la operacionalización de las variables. Partimos de una variable abstracta y, a partir de la teoría, se establecen criterios que permitan visibilizar esa variable. Si tengo que evaluar la institucionalización, yo no voy a ver institucionalización en la escuela directamente, sino a través de algunos aspectos que selecciono. Entonces, en primer lugar, lo que hicimos fue desglosar la variable de institucionalización en tres dimensiones: la trayectoria de la experiencia, los apoyos que se dan al interior de la escuela, y la inserción en las prácticas cotidianas. La trayectoria es lo más fácil de observar porque uno va viendo cómo evoluciona el proyecto a lo largo del tiempo, pero también tiene que ver con los apoyos al interior. Puede ser que el proyecto lo haga un docente aislado, solo, y que cuando se jubila o pida licencia el proyecto muere con él, puede ser que haya una red de apoyo, dinámica, que se va creando, que se va generando en distintos momentos y que va sosteniendo el proyecto. Y después, ¿cuán insertas en las prácticas cotidianas están estas experiencias? ¿Es una experiencia que se genera aparte del currículo, de lo que se hace cotidianamente en la escuela o está tan incorporada que marca la manera de enseñar, la forma en que aprende? En este sentido hay todo un desagregado, indicadores que pueden consultar en de la página de CLAYSS.

La otra dimensión tiene que ver con la calidad de experiencia. Aquí miramos los procesos de enseñanza– aprendizaje, los procesos de intervención social y aquellos que nosotros llamamos “procesos potenciadores” que son la reflexión y la evaluación, la comunicación y la articulación comunitaria, y cómo todos estos procesos van generando lo que denominamos “protagonismo infantil y juvenil”.

¿A qué conclusiones llegamos? Me voy a detener en tres cuestiones que me parecen centrales para compartir. Los valores de los índices que se construyen, una vez que se agregan las variables, van marcando un mayor o un menor nivel. El valor de un índice, o sea que haya mayor institucionalización o que un proyecto tenga mejor calidad, no depende ni del tipo de experiencia ni del tipo de institución que se trate. Hay proyectos de buena calidad en el ámbito rural y en el ámbito urbano, en las escuelas públicas y en las privadas. No depende del ámbito, no depende del nivel, no depende de si el proyecto es de ambiente, salud o promoción de la cultura, no depende de nada de eso, uno no puede correlacionar esas variables. Pero sí hay una correlación importante entre el índice de institucionalización y el de calidad del proyecto. Ambas variables están correlacionadas. ¿Qué quiere decir? Que proyectos poco institucionalizados, generalmente tienden a tener una menor calidad y que aquellos que logran mayores niveles de institucionalización logran mejorar ese aspecto. No podemos pensar en proyectos de alta calidad, de alto impacto, que sean acciones aisladas en la institución. Esto se comprueba desde lo técnico y lo práctico.

Y, por último, otra de las conclusiones a las que llegamos tiene que ver con cómo iban variando cada uno de estos índices a través de los años en escuelas que permanecieron en el Programa de apoyo. Esto quiere decir que a partir de estas acciones de apoyo los proyectos se van extendiendo y se van sumando nuevos docentes, van mejorando. Algo que también nos parece interesante señalar, es que no se produce un “amesetamiento”. Uno esperaría que el primer año la experiencia crezca, que pegue el salto y luego sigue todo igual, sin embargo, lo que se ve es que el aumento es progresivo. Creemos que ningún proyecto tiene su techo. Los proyectos no alcanzan el techo, las experiencias de intervención comunitaria y de enseñanza y de aprendizaje van teniendo cada vez nuevos desafíos, nuevas cuestiones para abordar. La realidad es tan cambiante y hay tantos desafíos que, cuando nos ponemos al servicio de esa realidad, vamos avanzando y descubriendo nuevas áreas, nuevas cosas como para poder seguir trabajando. Así que, bueno, gracias por escuchar y por compartir este espacio.

