



II Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje-Servicio

Facultad de Ciencias Económicas | Universidad de Buenos Aires
22 de agosto de 2012

CLAYSS-Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio
Actas de la II Jornada de investigadores sobre aprendizaje-servicio.
Buenos Aires, 22 de agosto de 2012

Compiladoras

Ing. Agr. María Alejandra Herrero.

Prof. María Nieves Tapia.

© 2012 CLAYSS, Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario, www.clayss.org

Comité científico

- Presidenta: Ing. Agr. MSc. M. Alejandra Herrero. Profesora Asociada UBA, Presidenta CLAYSS.
- Dr. Andrew Furco, Vicerrector Adjunto de Compromiso Público, Universidad de Minnesota, (USA).
- Prof. María Nieves Tapia, Directora, CLAYSS.
- Lic. Isabel Hevia, CLAYSS.
- Lic. Gabriela Malacrida, INFOD-CLAYSS.

Comité de evaluación:

- Lic. Luz Avruj.
- Lic. Isabel Abal de Hevia.
- Lic. Martín Ierullo.
- Lic. Gabriela Malacrida.
- Lic. Sebastián Puglisi.
- Lic. Carina Rossa.

Comité organizador:

- Presidente: Lic. Enrique Ochoa, Coordinador de Relaciones Internacionales, CLAYSS.
- Secretarías: Lic. Mariana Ortega, Secretaria académica Universidad CAECE, Coordinadora de eventos académicos, CLAYSS (hasta junio 2012). Prof. Celina Sánchez, CLAYSS.
- Tesorero: Dr. Rubén Tonet, CLAYSS.

ISBN 978-987-23812-2-6

Edición: Lic. Valeria Kelly

Diseño y composición: Lic|DG María Ana Tapia Sasot

Edición digital en: http://www.clayss.org.ar/06_investigacion/jornadas/Libro_IIIJA-S_COMPLETO.pdf

Cita recomendada:

Herrero, M. A. y Tapia, M. N. (comp.)
Actas de la II Jornada de investigadores en aprendizaje-servicio.
CLAYSS-Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio.
Buenos Aires, 22 de agosto de 2012.
http://www.clayss.org.ar/06_investigacion/jornadas/jornadas.htm



Actas de la II Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje-Servicio

Buenos Aires, 22 de agosto de 2012

Compiladoras

Ing. Agr. María Alejandra Herrero

Prof. María Nieves Tapia



International Association for Research on
Service-learning and Community
Engagement

Deseamos hacerles llegar nuestras felicitaciones con motivo de su Segunda Reunión de Investigadores del Aprendizaje-Servicio!

Tenemos en común la dedicación a la importancia de apoyar el diálogo riguroso y el intercambio entre los investigadores que buscan mejorar la calidad de las prácticas de aprendizaje-servicio, y documentar los impactos y resultados del aprendizaje-servicio para todos los participantes y socios. Su reunión es un símbolo importante de la creciente atención a la investigación del aprendizaje-servicio, y esperamos con interés las valiosas contribuciones que esta conferencia realizará al cuerpo de la literatura mundial.

CLAYSS y la red de investigadores de Aprendizaje-Servicio en América Latina son colaboradores importantes para nosotros en nuestra búsqueda de aumentar la calidad y la visibilidad de la investigación del aprendizaje-servicio por todo el mundo.

También queremos felicitar y agradecer a los patrocinadores de la conferencia, la Universidad de Buenos Aires y la Red Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio, por su apoyo a este significativo evento intelectual.

Nuestro mundo requiere que crezcan y mejoren las prácticas de aprendizaje-servicio, para que todos los estudiantes puedan experimentar esta pedagogía transformadora. La nueva investigación, como el que se presentará hoy en su conferencia, es clave para alcanzar esa meta mundial.

Mis mejores deseos para una conferencia exitosa,

Profesora Barbara Holland
Presidenta, Junta Directiva
IARSLCE,

Asociación Internacional de Investigadores en aprendizaje-servicio y Compromiso comunitario.
<http://www.researchslce.org/>

ÍNDICE

Agradecimientos	pág. 07
Prefacio	pág. 09
1. Discusiones y aportes teóricos a la definición de “aprendizaje-servicio solidario” en el contexto iberoamericano	
• ¿De qué solidaridad hablamos cuando decimos aprendizaje-servicio solidario? <i>del Campo, G.</i>	pág. 11
• Aportes para pensar la formación profesional en la universidad <i>Di Matteo, M. F.</i>	pág. 15
• ¿Qual conhecimento importa? <i>Gonçalves Mori, K.</i>	pág. 20
• Aprendizaje-servicio y desarrollo local y territorial <i>Malacrida, M. G.</i>	pág. 25
• Educación para el desarrollo y el aprendizaje-servicio <i>Mealla, E.</i>	pág. 30
• Aprendizaje-servicio solidario. Un aporte a la formación de competencias profesionales integradas <i>Molina, E. E., Montiel, E.G., González, C.B.</i>	pág. 34
• Psicología cognitiva: Su tránsito hacia el aprendizaje-servicio <i>Quiroga, A.</i>	pág. 39
• Aprendizaje-servicio en la formación de abogados: El caso de las prácticas pre-profesionales en la UBA <i>Seda, J.A.</i>	pág. 44
• Las TIC en el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio <i>Tapia Sasot de Rodríguez, M.R.</i>	pág. 47
• La contribución del aprendizaje-servicio al aprendizaje por comprensión y la formación de valores <i>Terán, E.</i>	pág. 51
• Aprender y servir a la comunidad: formación de profesionales competentes, solidarios y resilientes <i>Vázquez, S. G.</i>	pág. 56
2. Monitoreo y evaluación de programas institucionales y prácticas de aprendizaje-servicio.	
• Evaluación de los procesos de institucionalización de proyectos de aprendizaje-servicio en las escuelas <i>Ierullo, M.</i>	pág. 61
• Impacto de la metodología aprendizaje servicio (A+S) según la percepción de los docentes <i>Jouannet C., Ponce, C., Contreras, A.</i>	pág. 65
• Competencias genéricas y específicas adquiridas por estudiantes de veterinaria en un proyecto de aprendizaje-servicio <i>Martínez Vivot, M. y Folgueiras Bertomeu, P.</i>	pág. 69
• Percepción de estudiantes de enfermería de la metodología aprendizaje-servicio <i>Santander G.</i>	pág. 73
• Transitando la senda del aprendizaje-servicio <i>Zilli, M.; Linares, G.</i>	pág. 76
3. Estudio de casos y sistematización de programas y prácticas de aprendizaje-servicio.	
• Flexibilidad, manejo de la incertidumbre y adaptación en una experiencia de aprendizaje-servicio <i>Abramovich, A.; Da Representação, N. y Fournier, M.</i>	pág. 81
• Compartiendo aprendizajes con jóvenes en riesgo de exclusión social <i>Andrés G. N.; Maliqueo N. A.</i>	pág. 87
• Metodología aprendizaje-servicio en un entorno emprendedor: Caso UC Temuco <i>Betancourt, I. ; Ávila, P. ; Rodríguez, C. ; Vásquez, M. ; Pérez, Y.</i>	pág. 90
• Apoyando al futuro. Un caso de aprendizaje-servicio en la Universidad Nacional de Río Cuarto <i>Biasi, N. I.; Guazzone, J. y Broll, L.E.</i>	pág. 95

- Impacto del Programa de aprendizaje-servicio "Universitarios en Acción" en la formación de liderazgo en los estudiantes de la Carrera Profesional de Educación de la Universidad Nacional "Santiago Antúnez de Mayolo". Huaraz - Perú
Cerna, L. P. y Taramona, L. A. pág. 99
- Place-based education and service learning: community mapping tools for university students and K-12 teachers
Colby, J., Ph.D. pág. 104
- La incubadora de proyectos sociales de la U. Central de Chile: Una aproximación al enfoque de aprendizaje-servicio, a partir del liderazgo social estudiantil.
Contreras Jacob, M...... pág. 108
- El camino de la lana: prácticas de aprendizaje-servicio aplicado al desarrollo
Coppola, M.I. pág. 113
- Educación Moral y aprendizaje-servicio: Combinando Teoría y Práctica en la Formación Universitaria de la Cerda, M. pág. 118
- Las pasantías internacionales: intercambio y optimización de las prácticas de aprendizaje-servicio en educación superior.
de la Cerda, M.; Herrero, M. A. pág. 123
- Aprendizaje-Servicio: Capacitación para el trabajo en contextos de alta vulnerabilidad social
De Vincenzi, A.; Mercadé, S; Doman, A...... pág. 128
- Formación de jóvenes desde la perspectiva de derechos. Acompañamiento y asistencia técnica para el fortalecimiento de las organizaciones sociales en el conurbano bonaerense.
Fournier, M., Arias, N., Colella, V., Gauto, J., Jaime, D., Natale, D...... pág. 132
- Experiencias de aprendizaje-servicio en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, UNMDP
Huergo, M. C.; Morasso, M. C. pág. 137
- Experiencia aprendizaje-servicio para reconstrucción post terremoto 27-F, Chile
Jiménez Cavieres, R; Muñoz Parra, Carlos..... pág. 141
- Emprendedores sociales: comunidades educativas que construyen ciudadanía
Mena, L.G. pág. 146
- Aprendizaje y Servicio: una metodología de esperanza en un mundo de desesperanza
Navarro, J.L. pág. 149
- Construcción de aprendizajes en ámbitos vulnerables: intervenciones desde lo interdisciplinario
Paolicchi, G.; Martínez Vivot, M.; Barandiarán, S.; Abreu, L. pág. 152
- El desafío de hacer rentable una empresa de menor tamaño: determinación de costos por medio de recursos de A+S
Pizarro, V. y Jerez, O. pág. 156
- Aprendizaje-servicio en lengua extranjera. Reflecting in English to Aid Community Transformation. ProyectoReact
Roldán, V. B., Villanueva, J. L. y Álvarez, C. M...... pág. 160
- La sinergia de la responsabilidad social universitaria y el aprendizaje-servicio
Saravia, F; Lorenzi, G...... pág. 165
- En un diálogo de saberes: organizaciones sociales, universidad, economía social y solidaria
Sena, S.; Baliño, G; Martínez, M...... pág. 170
- Ayudando a las empresas de menor tamaño a tomar decisiones jurídicas y de negocios a partir de diagnósticos
Valenzuela, G., Jerez, O y Bobadilla, A. pág. 175
- Aprendizaje-servicio en políticas de inclusión social
Fernández, C. P. y Vargas, B. E. pág. 179
- Experiencias de A-S en una cátedra para la formación temprana del docente universitario
Volpe, S.M.; Sardi, G.; Gutierrez, G.; Herrero, M.A. pág. 183

Abstracts and keywords in english
are available after references.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos especialmente:

- a todas las instituciones y colegas de la Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio que colaboraron con la difusión de la Jornada y aportaron ideas, apoyo y ponencias.
- al Ministerio de Educación de la República Argentina la declaración de interés educativo a través de la resolución SE387/12.
- al Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires la declaración de interés institucional por resolución 4562/12.
- a la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires la cesión gratuita de las salas para la realización de la Jornada, y el invaluable apoyo del personal de la secretaría del Sr. Decano, Dr. Francisco Barbieri, y su equipo de ceremonial.
- a la Red GUNI (Global University Network for Innovation-UNESCO) su apoyo a la difusión de la convocatoria a la Jornada.
- a la Asociación Internacional de Investigadores en Aprendizaje-servicio y Compromiso Comunitario (International Association for Research on Service-learning and Community Engagement, IARSLCE, por su aliento a la realización de esta Jornada.
- a todos los colegas del Comité organizador y del Comité académico que ofrecieron su tiempo, conocimientos y esfuerzo para hacer posible la evaluación de los trabajos y la realización de esta II Jornada de investigadores sobre aprendizaje-servicio.

PREFACIO

La pedagogía conocida como “aprendizaje-servicio” tiene raíces teóricas y metodológicas centenarias en América Latina: el Servicio Social mexicano, establecido constitucionalmente en 1917, el extensionismo universitario difundido a partir de la Reforma de Córdoba de 1918, la experiencia de miles de escuelas solidarias en toda la región son sólo parte de una rica tradición que vincula lo aprendido en las aulas con la práctica de transformación de la realidad.

Sin embargo, la reflexión sistemática y la investigación sobre las prácticas que vinculan aprendizaje y servicio solidario comenzaron a desarrollarse en forma relativamente tardía en relación a otras partes del mundo. Hasta fines de los años '90, la mayoría de las publicaciones e investigaciones sobre aprendizaje-servicio habían sido realizadas en el norte del planeta. Con algunas pocas excepciones en México, Colombia, Costa Rica y Argentina, a principios del tercer milenio eran todavía muy escasas las publicaciones en castellano sobre el tema.

La situación ha cambiado rápidamente en la última década. El número creciente de libros, artículos académicos y materiales de difusión sobre aprendizaje-servicio producidos en Iberoamérica es evidencia de un dinámico movimiento pedagógico y social que hoy cuenta con sus propias redes y comienza a dialogar con voz propia y con marcado reconocimiento en la comunidad académica mundial.

En 2004, la primera Jornada de investigadores en aprendizaje-servicio realizada en América Latina tuvo lugar el 14 de septiembre en la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés, en la provincia de Buenos Aires. Organizada por CLAYSS con el apoyo de la Fundación SES, la Universidad de San Andrés, la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura), y PriceWaterhouse Coopers Argentina, la Jornada fue declarada de interés educativo por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología argentino a través del Programa Nacional Educación Solidaria.

Esa primera Jornada contó con alrededor de setenta participantes, en su mayoría argentinos, con representantes de otros siete países (Chile, Costa Rica, España, Estados Unidos, México, República Dominicana y Uruguay). Se presentaron sólo seis ponencias, y la mayor parte del debate giró sobre la posibilidad misma de generar una agenda regional para la investigación en aprendizaje-servicio.

Ocho años después, entendemos que la II Jornada de Investigadores representa un momento de crecimiento significativo con respecto a la primera, desde su misma convocatoria. Se recibieron cincuenta y dos ponencias, provenientes de nueve países (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, España, Estados Unidos, México, Perú y Venezuela). La Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio, fundada en 2005, fue clave para la difusión de la invitación a participar y presentar ponencias, y los avances en la sistematización, evaluación y reflexión sobre las prácticas en la región se vieron reflejados en la cantidad y calidad de los trabajos.

La II Jornada de Investigadores sobre aprendizaje-servicio se realizó en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires, el 22 de agosto de 2012.

En esta publicación se presentan todos los trabajos aprobados por el comité académico, en la versión presentada por sus autores.

Creemos que la realización de la II Jornada y la publicación de estas Actas marcan el logro de algunas de las primeras aspiraciones de la Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio, las de generar espacios de producción e intercambio de conocimiento a nivel regional, y ofrecer la posibilidad de publicaciones con referato a los docentes universitarios interesados en enfocar su carrera en este campo emergente del conocimiento.

Entendemos que también señala un tiempo de creciente madurez del campo del aprendizaje-servicio en Iberoamérica, en el que comienzan a hacerse visibles aportes teóricos y metodológicos con identidad propia que pueden enriquecer el diálogo académico a nivel mundial.

Prof. María Nieves Tapia

Directora, CLAYSS

Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario

Comisión 1

Discusiones y aportes teóricos a la definición de “aprendizaje-servicio solidario” en el contexto iberoamericano.

¿DE QUÉ SOLIDARIDAD HABLAMOS CUANDO DECIMOS APRENDIZAJE-SERVICIO SOLIDARIO? **

del Campo, G.

Miembro del Equipo Técnico del Programa Nacional Educación Solidaria, del Ministerio de Educación de Argentina. Tel +54 11 4901 4519. Email: gradelcampo@gmail.com

RESUMEN

La educación solidaria entiende “por solidaridad no un sentimentalismo light, sino la práctica de actitudes prosociales en la búsqueda de una mayor equidad y justicia para todos”. Hace referencia a un valor, una actitud, un criterio de acción y un principio de organización social, cuya formación se encuentra entre las finalidades de la educación argentina. El aprendizaje-servicio propone un modelo de solidaridad como “encuentro”, comprometida y responsable frente a las necesidades del otro, respetuosa de su dignidad y su cultura. No se confunde con el altruismo o la beneficencia. Es una solidaridad abierta, horizontal, sensible ante las injusticias y la pobreza, activa y transformadora. Sinónimo de fraternidad, abarca todos los campos de la vida y los derechos humanos.

PALABRAS CLAVE: solidaridad, educación solidaria, proyectos educativos solidarios, aprendizaje-servicio solidario.

*** Una versión anterior de este trabajo está publicada en la página web del Programa ProHuerta- INTA-MDS Argentina, como anexo al Formulario del “Concurso Huertas-Granjas escolares como espacio de aprendizaje y servicio solidario”. <http://huertasescolares.files.wordpress.com/2012/05/documento-de-que-solidaridad.pdf>*

1. INTRODUCCIÓN

El término solidaridad ha tenido y tiene muchas interpretaciones a lo largo de la historia y en diferentes contextos geográficos y culturales. En este marco, hace referencia simultáneamente a un valor, una actitud, un criterio de acción y un principio de organización social, cuya formación se encuentra entre las finalidades de la educación argentina, consagrada en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006).

La solidaridad como sinónimo de fraternidad, junto a los valores de libertad e igualdad, es un valor que hace a la convivencia social y da fundamento a la vida democrática enunciada en la famosa trilogía de la Revolución Francesa (De Melo Lisboa, 2004). Algunos autores como Baggio (2006), señalan que este principio es fundamental para el cumplimiento de los otros dos.

A su vez, la solidaridad como valor se expresa en diversas actitudes y modos de actuar; por lo tanto, es factible de ser enseñada y aprendida en la acción, por el ejemplo y la experiencia. Los pueblos latinoamericanos la sienten como un modo de ser natural, implícito en su ser comunidad. Aquí, la educación solidaria aporta a la metacognición de las dimensiones y alcances del ser solidario, mediante el proceso de reflexión.

La solidaridad, como criterio de acción y principio de organización social, permite la formulación de proyectos de cooperación, de ayuda recíproca, orientados a la promoción social y el bien común, asignando prioridad a la atención o solución de situaciones problemáticas que afectan a los derechos de los más débiles, los más pequeños o los más pobres, dentro de la sociedad o comunidad de que se trate, ubicándolos en el lugar de protagonistas de su propio desarrollo.

2. EDUCACIÓN PARA UNA CULTURA SOLIDARIA

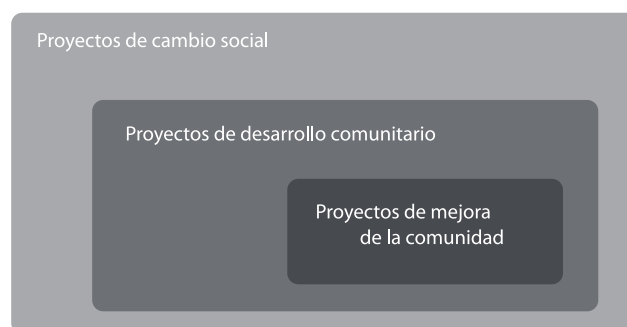
En el Programa Nacional Educación Solidaria, se entiende por solidaridad no un “sentimentalismo light, sino la práctica de actitudes prosociales en la búsqueda de una mayor equidad y justicia para todos.” (EDUSOL, 2009).

La educación solidaria a través del “aprendizaje-servicio solidario” adopta un modelo de “solidaridad como encuentro”, comprometida y responsable, que va al encuentro de las necesidades del otro distinto y diferente (se orienta hacia los otros distintos de mí, de mi grupo, familia, escuela, comunidad o pueblo) con una actitud de respeto por la igual dignidad y valor de cada uno y su cultura (Aranguren, 1997; Tapia, 2006).

Por ello, la educación solidaria y los proyectos de servicio comunitario solidario necesitan partir de un estadio de sensibilización afectiva y cognitiva, ya que es en el contacto con el otro que se desarrollan actitudes de compasión empática con sus necesidades (Saint Sermin, 2009; De Melo Lisboa, 2004) y competencias para ver las problemáticas personales y/o comunitarias con una mirada diferente. Así, se está en condiciones de ofrecer una ayuda concreta y efectiva para la mejora de la comunidad, de grupos vulnerables o del entorno próximo donde viven los estudiantes.

Este tipo de solidaridad supone un trabajo colaborativo en equipo, junto a los destinatarios (co-protagonistas) y las organizaciones comunitarias existentes en el territorio, lo que permite transitar a otros estadios de servicio solidario, con objetivos a mediano y largo plazo, que se concretan en proyectos de desarrollo comunitario y de cambio social.

Al respecto, Saint Sermin (2009) señala que si se omite la primera instancia de acción solidaria de mejora concreta de la comunidad, se corre el riesgo de caer en elaboraciones abstractas que generen en sus protagonistas “intelectuales de café” (sic, p. 44); por ello, el compromiso solidario se logra de manera progresiva en un proceso formativo inclusivo de los estadios y ámbitos de solidaridad mencionados. Así mismo, un proyecto de desarrollo comunitario, sin la sensibilización por el otro, sin el ejercicio de actitudes prosociales, puede generar la “soberbia de los agentes de cambio” (sic, p. 45) que imponen a las comunidades su idea de lo que hay que hacer.



Por otra parte, Tapia (2006) explicita claramente que “la diferenciación entre “solidaridad” y “beneficencia” está marcada, de hecho, porque una tiende a fortalecer las relaciones horizontales entre comunidades y pueblos asociados para construir un mundo más fraterno, y la otra tiende a reproducir modelos verticales y paternalistas de relación entre benefactores y beneficiados”

Así entendida, la solidaridad no es autosuficiente ni altruista (centrada en la propia satisfacción del dar) sino que se basa en la práctica de actitudes prosociales colectivas y complejas: entre otras, de comprensión, escucha activa, ayuda física, aceptación, compromiso, respeto y empatía, que generan reciprocidad (Roche Olivar, 1999), orientadas a producir un cambio social de mayor equidad y justicia para todos. En

este sentido, *“los proyectos educativos solidarios son los que buscan la transformación de la realidad”* (Brawer, 2010) y la mejora de la calidad de vida de la comunidad donde está inserta o actúa la escuela.

Esta participación solidaria permite el ejercicio de una ciudadanía activa y responsable, comprometida con el bien común y el desarrollo de una sociedad sin exclusiones.

Este tipo de solidaridad fraterna no se circunscribe a los problemas socioeconómicos o emergentes ante una catástrofe o desastre natural; abarca todos los campos de la vida humana y todos los derechos de la persona humana, de las comunidades y de los pueblos. En este sentido, es tan solidario ocuparse de los problemas ambientales como del patrimonio histórico y cultural de la comunidad, asesorar para realizar o mejorar un microemprendimiento solidario como producir sillas de ruedas o elementos ortopédicos para ancianos o personas de escasos recursos, dar apoyo escolar o hacer una campaña de concientización para la prevención de enfermedades, producir plantines de verduras para mejorar la alimentación familiar, cultivar flores o árboles para adornar una plaza pública o forestar para construir una cortina de viento en un barrio nuevo donde viven los alumnos.

Finalmente, como criterio de acción y organización social, este tipo de solidaridad supera el espíritu de grupo, de cooperación entre pares o iguales, para abrirse a todos, distintos y diferentes pero no distantes, dando prioritaria atención a los más débiles, los más pobres, marginados o excluidos, convirtiéndose en factor de inclusión, reparación y promoción de todo el cuerpo social, generando así una ciudadanía comprometida que transforma desde las relaciones interpersonales hasta las estructuras sociales, políticas y económicas.

Por cada temática específica (Educación, Salud, Medioambiente, Comunicación, Animación sociocultural, Producción y tecnología, etc.) se podría ejemplificar con acciones solidarias de estudiantes que transitaron desde el sentimiento de compasión e indignación por las carencias o faltas de respeto a los derechos humanos en su comunidad, hacia la comprensión y compromiso solidario activo, incidiendo en las estructuras sociales, logrando la instalación de plantas potabilizadoras, sistemas de riego y dispositivos para generar energías no convencionales, museos históricos, ordenanzas municipales y leyes provinciales de protección del patrimonio histórico y natural, instalación de radios escolares y comunitarias con la respectiva producción de micros radiales, de elaboración locales, etc. Solidaridad que no ejercieron solos sino colectivamente, acompañados por docentes, vecinos y funcionarios que asumieron el compromiso de ser comunidad, de vivir una cultura solidaria.

Lo que tienen en común estas acciones solidarias es que pueden *“compartir la experiencia de una solidaridad que es mucho más que un sentimiento, que es un compromiso concreto de nuestros estudiantes, con nuestras comunidades, con nuestra patria, y con la patria grande latinoamericana”* (Tapia, 2007).

3. CONCLUSIONES

El aprendizaje-servicio solidario propende a la práctica de una solidaridad abierta a todos, horizontal, comprometida y responsable, sensible ante las injusticias y la pobreza, activa y transformadora, que genera reciprocidad positiva y sostiene el tejido social, preparándonos a estudiantes y docentes para el ejercicio de una ciudadanía planetaria.

No es una solidaridad asimétrica que pone al que da por encima del que recibe, sino que es una solidaridad fraterna, que pone el acento en el compartir más que en el dar unilateral.

Tampoco es un sentimiento liviano y superficial que sólo se emociona y actúa frente a la pobreza y el dolor del prójimo. *“La energía de la solidaridad viene del sentimiento de sentirse sólidamente parte de un cuerpo (...), sentimiento de responsabilidad hacia nuestra comunidad (...). La solidaridad como valor*

universal (...), está en ubicarse como miembro de la familia humana”, afirma De Melo Lisboa (2004). Sin embargo, continúa este autor, la solidaridad es el resultado de un esfuerzo continuo y de una elección. Ya que “la solidaridad humana también es una actitud de compromiso político y ético con el destino común que une la vida en este planeta.”

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aranguren Gonzalo, Luis (1997). “Ser solidario, más que una moda”. Madrid, España, En: TAPIA, María Nieves “Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles” Buenos Aires. Ciudad Nueva. .pp. 100-101.
- Argentina. Ley de Educación Nacional.(2006) Ley N° 26.206 Título I Disposiciones generales. Capítulo I Principios, derechos y garantías. Punto c)
- Argentina. Ministerio de Educación. Programa Nacional Educación Solidaria (2009). PPT EDUSOL BASE-2009 Diapositiva N° 3.
- Baggio, Antonio María (2006). “El principio olvidado: la fraternidad” Buenos Aires. Ciudad Nueva.
- Brawer, Mara (2010). Conferencia de la Subsecretaria de Equidad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación en el 13° “Seminario Internacional de Aprendizaje y Servicio solidario”, Buenos Aires, 2010. Texto revisado sin editar.
- De Melo Lisboa, Armando (2004). “Solidaridad”. En CATTANI, Antonio David: “La otra economía”, 1ª.Ed. Buenos Aires. Altamira, pp 393, 397-399.
- Roche Olivar, Robert (1998). “Psicología y educación para la prosocialidad” Buenos Aires. Ciudad Nueva. pp 16. Variable 9, pp.207 y Variable 10 pp 231.
- Roche Olivar, Robert (1999). “Desarrollo de la inteligencia emocional y social desde los valores y las actitudes prosociales en la escuela” 1ª Ed. Buenos Aires. Ciudad Nueva. Cap. 4, pp19-22 y 25-33 Cap. 15 El Aprendizaje servicio y la prosocialidad, pp126.
- Saint Sermin, Claire y otros (2009). “Participación comunitaria de niños, niñas y adolescentes” Fundamentos, Experiencias y Desafíos. Becar, Pcia. de Buenos Aires, Asociación Civil ETIS, 2009. pág. 40. 42 y 43.
- Tapia, María Nieves (2006). “Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles” Buenos Aires. Ciudad Nueva.
- Tapia, María Nieves (2007) en “10 años de Aprendizaje Servicio” PNES, Ministerio de Educación. Argentina.

ABSTRACT

Service-learning solidarity understands that “solidarity is not a light sentimentalism, but the practice of prosocial behavior in the pursuit of greater equity and justice for all.” It refers to a value, an attitude, a criterion for action and a principle for social organization, and its formation is among the aims of education in Argentina. Service-learning solidarity proposes a model of solidarity as an “encounter”, committed and responsible to each other’s needs, respectful of their dignity and their culture. It must not be mistaken for altruism or charity. It is an open kind of solidarity, horizontal, sensitive to injustice and poverty, active and transforming. Synonymous with brotherhood, it covers all fields of life and human rights.

KEYWORDS: solidarity, solidarity education, solidarity educational projects, solidarity service learning.

APORTES PARA PENSAR LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA UNIVERSIDAD

Di Matteo, M. F.

CONICET/ Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Puán 480, CABA. Argentina. Tel: (011) 4198 0559. E-mail: *florenciadm@hotmail.com*

RESUMEN

La universidad tiene un rol central en la difusión, uso, análisis y producción de conocimientos. También se encuentra demandada por las necesidades del mundo laboral. Se le pide que forme sujetos capaces de aplicar saberes en situaciones complejas, con habilidades para “aprender a aprender”, tomar decisiones y autoevaluar su propia labor. En este marco, se recuperan aportes de la teoría de educación experiencial y de evaluación auténtica de los aprendizajes, para pensar en propuestas basadas en aprender a partir de tareas reales, que permiten ensayar las ambigüedades del uso y aplicación de los saberes de la vida profesional.

PALABRAS CLAVE: universidad, formación profesional, educación experiencial, evaluación auténtica.

1. INTRODUCCIÓN

En la sociedad actual, el conocimiento, su transmisión, comprensión, aplicación, acumulación, análisis crítico y desarrollo (Barnett, 2001) ocupan un lugar central. Las instituciones de educación superior pueden cumplir con todas estas funciones a través de la enseñanza, la investigación y la extensión, y desde su rol en la formación de ciudadanos y profesionales críticos que harán uso activo y responsable del conocimiento.

La ubicación de algunos de los principales cambios contextuales en lo económico, social y cultural acontecidos durante los últimos treinta años favorecerá la comprensión de las actuales demandas hacia la educación superior. Las economías tienden a ser cada vez más globales en un mundo que genera mayor exclusión. La información aumenta sin cesar, pero el conocimiento no se distribuye de manera equitativa. El avance científico y tecnológico también tiene un progreso desigual por regiones. En el mundo laboral, se producen cambios que implican el pasaje de una división del trabajo individual al trabajo en equipo, de la mera ejecución a la participación en la planificación, del trabajo dirigido externamente al autodirigido, del control externo a la responsabilidad propia.

En este marco, se espera que la universidad forme estudiantes con una predisposición hacia aprendizajes continuos, con actitudes flexibles, autonomía y apertura al cambio; es deseable que posean criterios de análisis propios, una participación activa en las organizaciones a través de la toma de decisiones y habilidades para la comunicación jerárquica y con pares, y para la gestión y el control de su misma labor.

Estas transformaciones han impulsado la búsqueda o recuperación de alternativas de enseñanza y de evaluación que consideren las complejidades del mundo laboral actual y, con ello, los saberes, competencias y disposiciones requeridos.

Desde la teoría de educación experiencial (Kolb, 1984) se sostiene que el aprendizaje y la construcción de conocimientos se realizan a través de tareas de reflexión sobre las experiencias. Las propuestas de enseñanza contribuyen al desarrollo de competencias para procesar esas experiencias e identificar los recorridos individuales que dan cuenta de los estilos particulares de aprendizaje.

El enfoque de evaluación auténtica (Wiggins, 1990; Chapman, 1990) designa una nueva forma de abordar el problema de la evaluación de los aprendizajes, al proponer examinar el desempeño de los estudiantes a través de tareas de producción y/o aplicación de conocimientos. Se señala la importancia de diseñar tareas ligadas a problemas reales.

2. PENSANDO LA FORMACIÓN PROFESIONAL DESDE LA REFLEXIÓN SOBRE LA EXPERIENCIA

La teoría de la educación experiencial (Kolb, 1984) constituye un aporte para abordar la problemática de la formación profesional. Desde aquélla, se sostiene que el aprendizaje experiencial remite a un proceso de creación de conocimientos a partir de la transformación de la experiencia. Según Kolb, este aprendizaje tiene dos fuentes: la experiencia concreta ligada a la aprehensión (privilegia lo vivencial y su relación con lo físico, emocional y social) y la experiencia mental (relacionada con la comprensión conceptual). La transformación de ambos tipos de experiencia es condición para el logro de aprendizajes y la construcción de conocimiento.

El ciclo de aprendizaje experiencial involucra el momento de la experiencia concreta, la posterior observación reflexiva, una conceptualización abstracta y la experimentación activa. Se trata de un pasaje a través de etapas dado por lo general de manera inconsciente. Luego de vivir la experiencia, se propone reflexionar sobre ella, relacionando lo realizado con los resultados. Esto permitirá elaborar conclusiones o generalizaciones (principios más generales referidos a un conjunto de circunstancias más amplias que la experiencia particular). y, así, poder probarlas en la práctica a modo de guía de nuevas situaciones. Se trata de un proceso de construcción de conocimiento inductivo y recursivo.

Se sostiene que el aprendizaje experiencial influye en el estudiante de dos maneras: mejorando su estructura cognitiva y modificando actitudes y valores, percepciones y patrones de conducta. El aprendizaje se concibe de manera integral, desde el desarrollo de los sistemas afectivo, cognitivo y social.

En el enfoque de educación experiencial, el docente es concebido como tutor que busca facilitar los aprendizajes y fomentar la reflexión; modera y acompaña al alumno a interrogarse sobre el caso, la experiencia y orienta y acompaña en la búsqueda, organización y uso crítico de la información. Estas propuestas demandan también que los estudiantes participen en la toma de decisiones, propiciando desarrollar tanto el juicio crítico como el compromiso.

3. LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN LA FORMACIÓN PARA LA PROFESIÓN DESDE LAS TEORÍAS DE EVALUACIÓN AUTÉNTICA

Las relaciones entre prácticas de formación profesional y la evaluación de los aprendizajes en ellas implicados pueden abordarse desde el enfoque de evaluación auténtica (Wiggins, 1990; Chapman, 1990). Este programa de investigación propone examinar el desempeño de los estudiantes a través de tareas de producción y/o aplicación de conocimientos. Las tareas son auténticas, es decir, mal definidas, con límites borrosos y múltiples posibilidades de respuesta, tal como sucede con los problemas reales. Lo auténtico de esas actividades implica que sean contextualizadas, complejas, significativas y valiosas desde el punto de vista intelectual. A través de ellas, se busca que los estudiantes pongan en juego conocimientos adquiridos y que desarrollen habilidades relevantes para la resolución de problemas y un pensamiento crítico, divergente y creativo. Estos formatos de evaluación apuntan a la promoción de un trabajo intelectual que supone demandas y procesos cognitivos de orden intermedio y superior, y enfatizan la importancia de la metacognición como proceso que contribuye a la mejora del aprendizaje.

Las consignas implicadas en estos formatos de evaluación auténtica suelen ser, en general, de final abierto, poco o no estructuradas. Las tareas auténticas contienen propuestas que demandan a los

estudiantes trabajar resolviendo problemas, realizando investigaciones, participando de discusiones facilitadas por el docente, analizando documentos basados en investigaciones históricas, realizando revisiones de piezas de la escritura imaginativa, etc., tal como se enuncia desde las tendencias actuales en evaluación (Shepard, 2000).

4. EL APRENDIZAJE COMO PROCESO DE ENCULTURACIÓN Y EXPERIENCIA

La evaluación auténtica en propuestas de educación experiencial supone una particular forma de concebir al estudiante y a la construcción de conocimientos. La idea de autenticidad en la evaluación se liga a la noción de actividad auténtica de la teoría de la cognición situada (Brown, Collins y Duguid, 1989). Se concibe a la actividad ligada a prácticas sociales que suponen un uso y aplicación de conocimientos en contextos complejos, propios de la vida cotidiana y profesional. El conocimiento es situado, producto de la actividad, el contexto y la cultura en la que se desarrolla y utiliza (Lave, 1991; Wenger, 2001).

Desde las teorías de la cognición situada, se sostiene que el aprendizaje se logra en la interrelación actividad- cultura- conceptos y que las disciplinas académicas, las profesiones y oficios son culturas. Los estudiantes no pueden aprender los conceptos sin aprender las culturas; por lo tanto, el aprendizaje se concibe como un proceso de enculturación (Brown, Collins y Duguid, 1989). Esta consideración brinda herramientas para fundamentar y poner en práctica estrategias de enseñanza y evaluación que contribuyen a pensar en un continuum entre lo aprendido en el ámbito escolar y en otros espacios; permite comprender que los conocimientos, procedimientos y actitudes adquiridos en la formación universitaria pueden transferirse y utilizarse activamente en otros ámbitos como, por ejemplo, en el ámbito académico y profesional.

La idea de experiencia en Dewey también constituye un aporte para comprender la noción de aprendizajes subyacente en los enfoques de educación experiencial y de evaluación auténtica. Para este autor, la educación auténtica se logra sólo mediante la experiencia, la cual es concebida como un proceso que supone la participación del individuo en la conciencia social de la cultura; comienza desde el nacimiento del sujeto e implica la formación de ideas, capacidades, hábitos y modos de conciencia, junto con el despertar de la motivación, de sentimientos y emociones. Esta noción supone un sujeto integral, en el cual pensamientos, sentimientos y voluntades se conforman como una unidad (Dewey, 2004).

Para Dewey, la educación de los sujetos debe apuntar a la formación de disposiciones, preparándolos para introducir cambios en sus propias prácticas y en las del conjunto social. La educación entendida de este modo, no debe pensarse solamente para la escuela, sino en la misma vida, como una "cadena" de experiencias, interacciones o situaciones que serán genuinamente educativas en tanto se pueda controlarlas e impulsarlas. Por ello, sostiene que la escuela debe recoger la vida, reproducirla y comprenderla; este camino permitirá pensar contenidos y estrategias que aporten a la transformación.

Esta idea de experiencia educativa es inseparable de su concepción del método experimental o pensamiento reflexivo. Para Dewey, la forma en que debe aprender el alumno es casi más importante que el contenido a aprender; se podría decir que esa forma de aprender es también un contenido a enseñar. Por ello, sostiene que la escuela debe organizarse de forma tal que se le exija al alumno un pensamiento experimental, al que se le debe habituar. Aun cuando el pensar acabe en conocimiento, entendido en relación con la acumulación de sabiduría que genera la resolución de esos problemas, el valor de esos conocimientos estará subordinado a su uso en el pensar. Dado que no vivimos en un mundo establecido y acabado, nuestra formación deberá permitirnos vivir y resolver los problemas que se presentan en el contexto actual. La enseñanza y la evaluación auténtica, como experiencias de educación experiencial, implican al sujeto de manera integral, involucrando el desarrollo de conocimientos declarativos, estrategias, procedimientos y actitudes.

5. CONCLUSIÓN

El ejercicio de la profesión requiere de la adquisición y puesta en práctica de saberes, y del dominio de diversas habilidades y disposiciones hacia el estudio y la profesión. Se demandan capacidades ligadas a procedimientos tales como jerarquizar información, diagnosticar las dimensiones en los problemas complejos; otras referidas a aspectos actitudinales, como la capacidad de escucha y la valoración de los distintos puntos de vista para el análisis y solución de problemas, entre otros. La actuación en equipos de trabajo interdisciplinario, con especialistas de diversas procedencias y la capacidad de “aprender a aprender”, y de autoevaluar los propios procesos y productos, también adquiere status de contenidos a enseñar.

En este contexto, las tareas de evaluación auténticas en la educación experiencial dinamizan el currículo, en vistas a la formación para la profesión. Se enmarcan en propuestas de enseñanza que buscan favorecer el aprendizaje de teorías, conceptos, principios e ideas; de destrezas, procedimientos y habilidades, y también de actitudes y disposiciones hacia el estudio y la profesión.

Las propuestas de educación experiencial y evaluación auténtica favorecen el desarrollo de la intuición profesional, facilitan ensayar las complejidades de la vida profesional, promueven un pensamiento situado y divergente. Conciben a quien aprende como un sujeto integral, que adquiere saberes junto con otros, utilizando las herramientas de la profesión y reflexionando sobre esa acción.

Surge el interrogante sobre el rol de la universidad en relación con el uso del conocimiento. Si solamente cumple funciones de formación ligadas al uso de los saberes, en función de las demandas del mundo laboral y de la sociedad, prepara para el mundo del hoy. Y si bien es necesario tomar esas necesidades, no es deseable que la formación se reduzca solamente a ellas. La educación superior, en cambio, debe trabajar sobre la transmisión del conocimiento en un contexto de análisis crítico, buscando promover una sociedad más autocrítica y capaz de brindar información para la construcción del conocimiento. Consideramos que la educación experiencial, al promover la reflexión sobre las experiencias, contribuye al fomento de la capacidad continuada de desarrollo con la perspectiva de cambio a futuro. Es necesaria una formación que estimule y genere experiencias educativas que permiten ir más allá de esas experiencias dadas.

AGRADECIMIENTOS

Prof. Alicia Rosalía Wigdorovitz de Camillloni (Directora de tesis y de beca CONICET).

Dra. Estela Beatriz Cols (Directora inicial de tesis).

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Becher, T. (1993). “Las disciplinas y la identidad de los académicos” en *Revista Pensamiento Universitario*. Año 1, n° 1 (56-77). Buenos Aires.
- Brown, J. S; Collins, A. y Duguid, P. (1989). “Situating Cognition and the Culture of Learning”. *Educational Researcher*; v18, n1, pp.32-42, Jan-Feb 1989.
- Disponible en <http://www.exploratorium.edu/ifi/resources/museumeducation/situated.html> Fecha de consulta: 10/03/2008
- Camillloni, A. (2007). *El saber Didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Camillloni, A. (2010). “La formación de profesionales en la universidad”. En *Revista Gestión universitaria*, vol 2, n° 2. Disponible en: http://www.gestuniv.com.ar/gu_05/v2n2a3.htm. Fecha de consulta: 28/08/2011
- Chapman, C. (1990). “Authentic Writing Assessment” en *ERIC Clearinghouse on Tests Measurement and Evaluation* Washington DC., American Institutes for Research Washington DC. ERIC Identifier: ED328606

- Chaklin, S. y Lave, J. (1996). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Editorial Biblioteca Nueva, Madrid.
- Dewey, J. (1998). "Los fines de la educación" en *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Escudero Muñoz, J.M. (2008 junio). "Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos" en *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico II, "Formación centrada en competencias (II)". Consultado 31/08/2011 en http://www.um.es/ead/Red_U/m2
- Gómez Campo, V. M y Tenti Fanfani, E. (1993). *Universidad y profesiones*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lave, J. (1991). Introducción: "Psicología y antropología I" y "Misioneros y caníbales (de puertas adentro)." en *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Shepard, L. A. (2000). *The role of classroom assessment in teaching and learning*. CRESST, University of Colorado at Boulder. *Handbook of research on teaching* (4th ed). Washington DC: AERA.
- Temporetti, F. (2007). "La perspectiva del pragmatismo en la psicología, la investigación y la educación." En *Ficha de cátedra Modelos y Teorías Psicológicas*. Carrera de Psicología, Facultad de Humanidades, Universidad de Belgrano.
- Wenger, E (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wiggins, G. (1990). "The case for authentic assessment." *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2 (2).

ABSTRACT

University has a central role in the dissemination, use, analysis and production of knowledge. It is also demanded by the needs of the workplace. University also has to form individuals capable of applying knowledge in complex situations, with abilities to "learn to learn", decision making and self-assess their own tasks. In this framework, we consider contributions from the experiential education theory and authentic learning assessment, to think of proposals based on learning from actual tasks, which allows to test the ambiguities derived from the use and application of working life knowledge.

KEYWORDS: university, vocational training, experiential education, authentic evaluation.

¿QUAL CONHECIMENTO IMPORTA?

Gonçalves Mori, K.

Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil.
Rua Monte Alegre, 984, São Paulo, São Paulo, Brasil - CEP: 05014-901
Telefone: 55 11 3938-1978 — gkatia@terra.com.br

RESUMO

Vivemos uma condição complexa. Ao mesmo tempo em que somos levados por uma onda de otimismo em relação à globalização e aos avanços científicos e tecnológicos, somos também co-responsáveis pela reprodução da barbárie.

Este será o preço pelo nosso 'desenvolvimento'? Qual conhecimento importa? A educação, enquanto processo de humanização, deve ser pensada para criar espaços efetivos de aprendizagem que possibilite a conscientização de que uma outra ordem merece ser construída. Nessa perspectiva, compreende-se que a proposta de aprendizagem e serviço solidário é uma prática referendada na medida em que estimula o desenvolvimento cognitivo, social, ético e político durante o processo formativo.

PALAVRAS-CHAVE: educação para a cidadania, aprendizagem e serviço solidário, formação ética e política, currículo.

1. A SOCIEDADE QUE (NÃO) SOMOS

Construímos o mundo em que vivemos tecendo redes... Não há produção de conhecimento, sociedade, humanidade, sem as relações humanas que se estabelecem.

Desde as antigas civilizações até os dias atuais nos fazemos humanos, mediados pela cultura na qual estamos inseridos, a partir do uso de equipamentos, de signos e das relações sociais que estabelecemos. Numa época onde o melhor aparato tecnológico e a maior possibilidade de conexões estão a serviço da humanidade, somos marcados pela competitividade, pelo individualismo, pelo consumo e pelas aparências. Se por um lado a humanidade produziu um arsenal de conhecimento, ciência e tecnologia que permite o seu desenvolvimento, por outro nunca tivemos tanta barbárie. Os altos índices de desigualdade social, a fome, as epidemias, as guerras, a exploração ambiental, a criminalidade, a exclusão social, continuam presentes, muitas vezes se beneficiando das mesmas tecnologias.

Sem um projeto de identidade coletiva, sem um estado permanente de atenção à vida, sem reconhecer o outro como parte da própria condição de existência, o mundo tende ao caos, numa disputa acirrada pelo poder. Essa disputa pode se tornar ainda mais perversa se o homem não aprender a se cuidar mutuamente. Sem este princípio continuamos produzindo fome, pobreza, destruição ambiental, guerra, exclusão...

A sociedade precisa de pessoas que saibam conviver com o outro, que produzam vida digna para todos. Nesse sentido, espera-se que não lhes seja negada a oportunidade de desenvolver-se plenamente. Em outras palavras, enquanto a ciência e a tecnologia forem destinadas a produzir um tipo de conhecimento, favorecendo àqueles que detêm os meios de produção, a sociedade continuará a favorecer o status quo e o controle.

2. CONHECIMENTO: SOLIDARIEDADE E CIDADANIA

Boaventura de Souza Santos (2009) parte do princípio de que existem duas formas de conhecimento. A primeira é o conhecimento-regulação, aquele que, como dizíamos, reproduzindo a operacionalidade técnica e científica, despreza a contextualização e o diálogo intercultural e produz o silêncio dos povos e grupos sociais na medida em que transforma suas culturas em objetos de superação, manipuláveis ou descartáveis.

A segunda, chamada de conhecimento-emancipação, considera elevar o outro da categoria de objeto para a condição de sujeito. Esse processo de conhecer pelo reconhecimento é o que o autor chama de solidariedade. É o que permite o empoderamento e a transformação da ordem social com a qual não se concorda.

Se buscarmos a referencia de Bernardo Toro, sociólogo colombiano, sobre como é possível provocar de fato a transformação social quando há organização teremos um escopo ampliado para considerar a solidariedade. As comunidades mais justas e fortalecidas, que conseguiram reduzir ou zerar os indicadores de pobreza, por exemplo, tem em comum esse perfil, de serem estruturalmente organizadas e coesas.

Quando a pessoa não está organizada «não pertence a alguma instituição ou organização», não se sente obrigada a respeitar as regras dos outros nem da sociedade (não tem auto-regulação) e, ao mesmo tempo, seu isolamento facilita que os outros violem seus direitos (não há proteção social). (Toro, p. 22, grifo nosso, 2005).

Nesse sentido, quanto mais possibilidade de articulação social, mais poder de auto-regulação, mais coesão e o maior grau de pertencimento e de corresponsabilidade refletem numa melhor qualidade de vida para todos e cada um. Significa dizer que a coesão social tem a ver com a tomada de consciência, com a participação e sensibilidade solidária, do mesmo modo que a desarticulação favorece a desordem, abrindo espaço para o controle autoritário ou o fortalecimento da classe dominante, que sempre é altamente organizada.

O indivíduo precisa aprender que faz parte de um projeto de sociedade, e quanto mais conhecimento e apropriação consciente de seu espaço, maior será a sua liberdade. No entanto, essa consciência não se dá sozinha, é fruto de um processo educativo, civilizatório. Ela precisa ser criteriosamente elaborada para a formação de cidadãos autônomos, conscientes e participativos.

Cidadão é aqui compreendido como a pessoa que entende que a ordem social não é natural, é uma construção humana, e, como tal, se não estiver garantindo a vida digna para todos, ela deve ser transformada ou uma nova ordem precisa ser criada e exercida. Cidadania é, por excelência, uma atitude ética, na medida em que significa proteger e responsabilizar-se com os outros pela dignidade de todos (ibidem, 2005).

O fortalecimento social e a construção de uma sociedade mais justa começam pela tomada de consciência de que juntos e organizados os cidadãos são mais fortes para lutar e garantir os seus direitos. A educação, nesse processo, precisa ter como princípio a formação política, mas também e, sobretudo, ética.

3. CURRÍCULO PARA UMA EDUCAÇÃO SOLIDÁRIA

Novos tipos de produção sempre vão existir, impulsionados pelo desejo e poder da humanidade, exigindo que as novas gerações aprendam a lidar com eles, ao seu tempo, a cada nova situação. O que deverá perdurar, no entanto, é a ética, o respeito à vida e em longo prazo.

Esse é o caso da “ética do futuro” (...): o que deve ser temido ainda não foi experimentado e talvez não possua analogias na experiência do passado e do presente. (...) Como a representação não acontece automati-

camente, ela deve ser produzida intencionalmente: portanto, obter uma projeção desse futuro torna-se um primeiro dever, por assim dizer, introdutório daquela ética que buscamos (Jonas, p. 72, 2006).

A ética é, sobretudo, um ato consciente e de consciência histórica. O homem pertencente a um determinado tempo e lugar, dele sofre influência, influencia. Não age por instinto, nem sozinho, mas sim por sua condição racional, social, cultural e histórica. Esta é a condição que lhe torna humano. Portanto ser ético é estar em constante estado de atenção à vida, é transcender a dimensão do indivíduo para o sujeito que pertence a uma sociedade e dela participa promovendo a vida. Para o autor, o homem fora da sua existência política-social não existe, ou, pelo menos, não é considerado relevante (Sidekum, p. 35, 2002).

Nesse sentido, qual conhecimento importa? Entendemos que o projeto pedagógico deve ser guiado por essa reflexão e a partir dela seguir os princípios da formação (autonomia) pela racionalidade (conhecimento), solidariedade (ética) e participação (política), estabelecendo redes locais (comunicação e articulação), sem se desligar de questões norteadoras planetárias da humanidade, como a sustentabilidade e a consciência ecológica.

É nesse sentido que cabe à escola ser promotora da formação para o exercício da cidadania, favorecendo a construção do conhecimento-emancipação. A elaboração do projeto pedagógico deve ser feita de maneira participativa, plural e inclusiva, desde a formação do currículo: seleção do conteúdo que será abordado, da atividade que será desenvolvida, da conduta pedagógica, da metodologia, da avaliação, da gestão.

O currículo precisa estar apoiado em práticas pedagógicas que visam estimular os alunos a participarem, utilizando todos os recursos possíveis para criar situações de aprendizagem, em um ambiente colaborativo.

A instituição que educa deve deixar de ser “um lugar” exclusivo em que se aprende apenas o básico (as quatro operações, socialização, uma profissão) e se reproduz o conhecimento dominante, para assumir que precisa ser também uma manifestação de vida em toda a sua complexidade, em toda sua rede de relações e dispositivos com uma comunidade, para revelar um modo institucional de conhecer e, portanto, de ensinar o mundo e todas as suas manifestações (Imbernón, p. 8, 2002).

As escolhas feitas nessa construção fazem do currículo um espaço não-neutro, como sugere Michael Apple (1989, 2000), Henry Giroux (1987), entre outros especialistas. O currículo, pensado em favor de uma sociedade mais justa e coesa, precisa partir de narrativas interculturais. Essa educação é construída a partir da postura de valorização do diálogo, da diversidade, do respeito mútuo, da garantia do espaço de participação de toda a comunidade, do saber explorar os espaços educativos de seu bairro, da sua cidade e do criar situações criativas e colaborativas de aprendizagem.

4. APRENDIZAGEM E SERVIÇO SOLIDÁRIO: EXPERIÊNCIA FORMATIVA ÚNICA, PLURAL E DIVERSA

Pensar o currículo pressupõe possibilitar a articulação de diferentes atores na tarefa de se fazer uma educação construída na gestão democrática, potencializando a participação de todos. As práticas pedagógicas, portanto, devem estimular os alunos a participarem da vida social, resolvendo problemas sociais reais identificados por eles, trabalhando em rede, lidando com situações imprevistas, com frustrações e acertos, lançando mão dos conhecimentos adquiridos em sala de aula, numa construção viva do conhecimento-emancipação. Saber analisar criteriosamente a realidade é fundamental para poder transformá-la. Acima de tudo, compreender que a “nossa realidade não é outra senão nossa ideia de realidade”, como afirma o filósofo Edgar Morin (p. 85, 2001). Sendo assim, o conhecimento será mais plural e enriquecido quanto mais diversas forem as interlocuções que o sujeito tiver, com diferentes pessoas, autores, tempos e culturas.

É nesse sentido que os projetos de aprendizagem e serviço solidário, quando articulados ao projeto pedagógico da escola, contribuem para melhorar a educação que a escola oferece (Tapia, 2006). Por serem experiências que propiciam aos estudantes empregar os saberes escolares para resolver problemas sociais reais, os alunos passam a ter uma experiência formativa única, plural e diversa.

Não se trata de uma atividade narcisista, centrada em provocar uma sensação de alívio e conforto pelo 'dever cumprido' de quem comete a ação, tampouco de uma atividade assistencialista ou de benevolência. Mas sim de uma tomada de consciência, de pensar a partir da realidade de um sistema-mundo que não se quer reproduzir, de educar para o comprometimento com a transformação social.

É preciso desenvolver nos recursos sociais, tais como a educação e a instrução, uma experiência fenomenológica da realidade do ser sujeito, tanto em sua autonomia quanto na relação com o outro como experiência de heteronomia. É preciso aprender a ver o outro excluído e negado na história não como um objeto que sofre dialeticamente a exclusão violenta e sua negação mortífera, mas como um sujeito que tem seu espaço histórico negado e seu projeto existencial não mais como um projeto de comunidade de comunicação da vida, mas da morte (Sidekum, p. 46, 2002).

A exigência e urgência na formação pedem a elaboração de um currículo dinâmico, contextualizado, que deve ser elaborado a partir das parcerias e oportunidades criadas cotidianamente, num processo de ação-reflexão, onde o aluno é o principal ator tanto da ação quanto da construção do próprio conhecimento e onde há comunidades de aprendizagem trabalhando pelo mesmo objetivo.

5. CONCLUSÃO

Conhecer as possibilidades, o impacto e os recursos disponíveis, definir o objetivo, preparar a ação, desenvolver a intervenção utilizando os saberes escolares, aprender a respeitar e ouvir os outros, a negociar, a lidar com as divergências, com os contrassensos e eventuais frustrações, a ponderar os resultados parciais, a reconduzir o caminho... todo esse processo é educativo e pode provocar tanto o saber-pensar a partir do contexto local para resolver questões que são globais, quanto o aprender a buscar soluções para os problemas globais por meio da intervenção local.

Em meio ao princípio da aprendizagem e serviço solidário, os alunos, protagonistas da ação, são convidados a estudar mais, a coletar e organizar as informações, a trabalhar com diferentes tecnologias, a utilizar gráficos e dados estatísticos, a elaborar textos utilizando diferentes gêneros discursivos, a aprender a trabalhar em rede, a argumentar, a criticar, a analisar, a negociar e a agir politicamente.

No Brasil, diferentemente da Argentina e outros países, não há obrigatoriedade em relação à prática de atividades de aprendizagem e serviço solidário ou voluntariado educativo, ficando a critério de cada secretaria de educação ou cada escola o seu desenvolvimento. No entanto, o governo apóia iniciativas que estimulam a prática nas escolas, como é o caso do Selo Escola Solidária, conferido pelo Instituto Faça Parte, que já certificou mais de vinte mil escolas em todo o país (www.seloescolasolidaria.org.br). Essas escolas têm demonstrado maneiras criativas para buscar promover a produção do conhecimento-emancipação, visando fortalecer os laços de solidariedade e de participação social. Tecendo redes, elaboram um currículo contextualizado, no qual o aluno aprende a ser sujeito da própria história e de que ela não será possível sem as relações humanas que se estabelecem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, Michael W. (1989). Educação e poder. Porto Alegre, Brasil.
- _____. (2000). Política cultural e educação; tradução de Maria José do Amaral Ferreira. — São Paulo, Brasil.
- Giroux, Henry. (1987). Escola crítica e política cultural. São Paulo, Brasil.
- Imbernón, Francisco (2002). Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo, Brasil.
- Jonas, Hans (2006). O Princípio Responsabilidade. Rio de Janeiro, Brasil.
- Morin, Edgar (2001). Os sete saberes necessários à educação do futuro. Tradução de Catarina de Edgard de Assis Carvalho - 4ª ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF.
- Santos, Boaventura de Sousa (2009). A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. 7ª ed. São Paulo, Brasil.
- Santos, Milton (2000). Por uma outra globalização - do pensamento único à consciência universal. São Paulo, Brasil.
- Sidekum, Antônio (2002). Ética e alteridade. A subjetividade ferida. Rio Grande do Sul, Brasil.
- Tapia, María Nieves (2006). Aprendizaje y servicio solidario: em el sistema educativo y las organizaciones juveniles/ edición literária a cargo de: Damián Luis García. 1ª ed. Buenos Aires, Argentina.
- Toro, Bernardo (2005). A construção do público: cidadania, democracia e participação. São Paulo, Brasil.

ABSTRACT

We're living in a complex condition. While we're led by a wave of optimism in relation to globalization and scientific and technological advances, we are also co-responsible for the reproduction of barbarism. Will this be the price for our 'development'? What knowledge really matters? Education, while a process of humanization, should be designed to create effective learning spaces that enable the realization that another order deserves to be built. From this perspective, it is understood that the proposed of service-learning can be a reference to the pedagogical practice to stimulate the cognitive, social, ethical and political capabilities.

KEYWORDS: citizenship education, service learning and solidarity, ethics and political training, curriculum.

APRENDIZAJE-SERVICIO Y DESARROLLO LOCAL Y TERRITORIAL

Malacrida, M. G.

CLAYSS (Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario)
gmalacrida@hotmail.com

RESUMEN

El aprendizaje-servicio como pedagogía que promueve la participación en relaciones horizontales, valoriza la cultura y los saberes comunitarios, en consonancia con los saberes académicos. Así, aparece como estrategia privilegiada en procesos de desarrollo local y territorial.

El desarrollo local implica una 'puesta en movimiento', requiere la entrada de nuevos actores del territorio en la escena política. Las instituciones educativas que desarrollan proyectos de aprendizaje-servicio de calidad, ponen a sus estudiantes en contacto con situaciones reales de sus futuros ámbitos socio ocupacionales, atienden problemáticas comunitarias, revisan sus currículos en el marco de dinámicas de acción y reflexión en territorio, promueven a los destinatarios como co protagonistas, los dotan de herramientas para insertarse activamente en la sociedad y promueven espacios multiactorales que contribuyen al desarrollo democrático y participativo.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje-servicio, desarrollo local, espacios multiactorales.

1. INTRODUCCIÓN: EL DESARROLLO LOCAL Y TERRITORIAL EN EL CONTEXTO LATINOAMERICANO

Después de un largo recorrido de concepciones acerca del desarrollo que se inician a partir de finales de la Segunda Guerra Mundial y como respuesta a los procesos de globalización, el desarrollo local aparece como la construcción colectiva, democrática, donde, en términos de José Luís Coraggio, aparece un encuentro de saberes, de actores, agentes, sectores, organizaciones, personas, con el objetivo, no de adaptarse a este mundo, sino de cambiarlo profundamente. El proceso se genera a través del esfuerzo convergente de distintos actores locales y extralocales (estatales y no estatales), que potencian las energías y los recursos disponibles en un territorio con el objetivo de avanzar en el logro del bienestar para todos en un contexto de convivencia democrática entre diferentes, de justicia social entre desiguales y de inclusión política.

Desarrollo local alude al impulso de estrategias de desarrollo endógeno que comiencen desde abajo a reconstituir el tejido social, la participación de las organizaciones sociales y la base económica de las regiones, promoviendo y apoyando las estructuras productivas paralizadas y estimulando nuevas iniciativas de trabajo productivo de familias, barrios, comunidades urbanas y rurales y municipios. Pero el desarrollo local tiene posibilidades de ser en la medida en que se redefinan las relaciones Estado-organizaciones de la sociedad civil- mercado. Implica re pensar la redistribución de responsabilidades y recursos de la cosa pública. Y la planificación estratégica aparece como instrumento de una nueva forma de hacer política, intersectorial, concertada e interactiva que implique articulaciones, asociatividad y generación de consensos.

La inclusión social es el desafío del desarrollo local, a la vez que revaloriza los componentes socioculturales, políticos y económicos, generando capacidad de gestión, a través de articulaciones verticales y horizontales entre diversos actores sociales a través de metodologías participativas. Se recupera una dimensión comunitaria de la política de reivindicación de los derechos de los ciudadanos en espacios plurales de participación democrática.

Para ello requiere ciudadanos con capacidades para la participación y el protagonismo social, por lo que es necesario fortalecer la capacidad de autogestión y articulación de los actores sociales para promover el desarrollo local democrático. Para los procesos de desarrollo local entonces los espacios multiactorales, del ámbito público estatal y no estatal, resultan fundamentales. Desde la articulación de actores sociales se promueve el desarrollo, y a partir del fortalecimiento de las redes la trama se densifica y logra movilizarse.

2. LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y EL DESARROLLO LOCAL Y TERRITORIAL

Por otro lado, en tiempos crisis de la modernidad y de fluidez, con estados nacionales en crisis e instituciones educativas en busca de sentido (Baquero citando a Lewkowiks 2012), ¿podrán éstas ser habitadas y permitir encuentro, configurar espacios posibles para constituir un nosotros, involucrar vivencial y plenamente a los sujetos?

Y esto ya es nuestro, ¿una manera podrá ser una educación implicada con su medio? ¿Una educación responsable de la formación de sujetos comprometidos con la sociedad, en diálogo con la comunidad en la que está inserta, escuchar sus necesidades y reivindicaciones, participar de sus demandas y propuestas, ser voz y dar voz a los que no la tienen?

Las instituciones educativas democráticas requieren la interacción con su espacio próximo, que les demanda un compromiso e involucramiento que exige definiciones sobre cuáles serán los modos de esa interacción y cuáles los sentidos que se le dé a ese diálogo con la comunidad (Apple 2005). Las problemáticas locales no pueden serles ajenas, las instituciones son cajas de resonancia donde lo que sucede afuera impacta y lo que sucede adentro puede contribuir, colaborar a que el afuera recupere o construya herramientas de transformación y cambio. Pero esto no sucede de manera espontánea y por simple declaración de voluntades.

El vínculo educación comunidad debe tener como punto de partida el convencimiento de la institución educativa, con todos las que la conforman, de la necesidad de mejorar las condiciones sociales, culturales, políticas y educativas de la comunidad en la que está inserta. Y que no solo es una necesidad sino una responsabilidad que le compete como institución responsable de una actividad de interés público.

Dado que el eje del desarrollo local está en la revalorización de los recursos propios del territorio, tanto materiales como simbólicos, el conocimiento, el saber que ahí se produce tiene un valor preponderante. Así, las innovaciones necesarias para los problemas de crecimiento, trabajo digno y calidad de vida de la gente, surgirán del conocimiento que se produzca en las instituciones de educación superior de ese territorio en diálogo con los saberes producidos en otros ámbitos. Y esos saberes que se produzcan serán los que ese territorio necesita, no pueden ser importados de otros lugares. En estos procesos las respuestas a las salidas de la crisis tendrá el color del propio territorio que se impone democráticamente o presenta desde su identidad a las políticas nacionales. Una institución educativa comprometida con las problemáticas sociales no solamente debe construir conocimiento significativo para ese medio, sino que puede, en la interacción con actores sociales menos favorecidos, dotarlos de herramientas que los conviertan en protagonistas de su propio destino y sus reivindicaciones. Y así dotar de sentido a su propia práctica.

A la vez, todas las instituciones educativas pueden promover y participar de espacios de encuentro con organizaciones gubernamentales y no gubernamentales para la discusión y deliberación sobre los destinos posibles de los territorios y las estrategias para alcanzarlos. Para que esa interacción sea fructífera las instituciones educativas deben reconocerse y pensarse como parte de esa comunidad.

Las instituciones de educación superior pueden, a su vez, promover esos espacios de participación social, de real ejercicio de ciudadanía y de formación de redes como una estrategia de desarrollo, contribuyendo a generar respuestas comunitarias a problemáticas locales a partir de acciones democráticas directas.

3. APRENDIZAJE-SERVICIO Y DESARROLLO LOCAL

Hoy podríamos decir que el aprendizaje-servicio es la pedagogía por excelencia que permite a las instituciones educativas articularse/vincularse con sus comunidades sin perder su especificidad. Al contrario, se podría decir que en ese diálogo con la comunidad se genera, sinérgicamente, mayor calidad académica y mayor compromiso social.

CLAYSS define al aprendizaje-servicio como un servicio solidario destinado a atender necesidades reales y sentidas de una comunidad, protagonizado activamente por los estudiantes desde el planeamiento a la evaluación y articulado intencionadamente con los contenidos de aprendizaje. Es la institución educativa, a través de proyectos planificados curricularmente, la que con sus estudiantes en acción, en comunidad, atiende problemáticas comunitarias sin perder su especificidad de institución formadora. Sin embargo, el destinatario de los proyectos se constituye en socio comunitario, en un par del territorio que habitan.

Un aprendizaje-servicio de calidad puede promover una formación amplia, integral y comprometida, a través de experiencias que permitan reflexión de estudiantes, docentes y demás actores comunitarios sobre los por qué, los cómo y los hacia dónde. Estas actividades de acción solidaria, que articulan diversos actores, fortalecen la ciudadanía a través de acciones que promuevan la autonomía de los jóvenes y adultos. Se revaloriza lo local en diálogo y comunicación con lo que sucede en el resto del país, la región y el mundo.

El desarrollo es una construcción colectiva que se percibe y se compone de múltiples dimensiones. La implementación de proyectos de aprendizaje-servicio de calidad puede incidir en el desarrollo local y territorial en cada uno de sus grandes componentes: la dimensiones social, cultural, económica y política del desarrollo.

Así, desde el punto de vista de la dimensión social esta pedagogía genera espacios de encuentro, de reconstrucción de vínculos de solidaridad entre personas que habitan un mismo territorio. El aprendizaje-servicio promueve la horizontalidad en las relaciones y aporta a la construcción de un modo de vida comunitario, participativo y democrático al dotar tanto a sus estudiantes como a los menos favorecidos de herramientas para insertarse en la sociedad de manera proactiva. En este diálogo entre diferentes facilita la recuperación de lo común, lo colectivo, como modo de contribuir a la democratización de las sociedades.

En espacios de reflexión en las instituciones, docentes y estudiantes pondrán en dialogo las culturas populares con los contenidos académicos y podrán reflexionar sobre sus propias prácticas en contextos reales. A partir de participar en los proyectos los estudiantes conocen a la gente, las condiciones sociales en las que viven, aprenden a respetar la diversidad y a reflexionar sobre las diferencias y las condiciones históricas que explican esa realidad.

El aprendizaje-servicio, a partir de la apertura de las instituciones a la comunidad, puede generar espacios de encuentro donde los afectos y las emociones tengan lugar, donde se les dé la oportunidad a las personas de tener expectativas y generarles confianza ante lo recientemente conocido.

Desde el punto de vista de la dimensión económica, los buenos proyectos de aprendizaje-servicio generan investigación significativa para su entorno y producen un conocimiento que en términos de Gibbons (Arocena, 2006) se aplica en beneficio del contexto social. La universidad puede promover y colaborar en la gestión de emprendimientos productivos y capacitación en oficios, generar y distribuir información relevante sobre los recursos locales y territoriales. Todo ello mientras se profundizan y revisan contenidos en las cátedras, se reflexiona sobre nuevos paradigmas económicos y políticos y se genera investigación que colabore en la creación de oportunidades para la vida digna de los pobres en procesos de desarrollo social, ambiental y económico sostenible. Al mismo tiempo, se valorizan los sa-

beres locales y enriquecen las posibilidades de prácticas interdisciplinarias. Formar jóvenes y adultos para el trabajo implica no solo dotarlos de “ejercicios y destrezas”, sino de las herramientas suficientes para enfrentar un mundo cambiante. En contacto con su realidad, se los formará también en actitudes reflexivas y comprometidas con sus territorios (Apple, 2005).

Hay proyectos de aprendizaje-servicio que no tienen una vinculación directa con la producción y el trabajo y sin embargo hacen un aporte significativo al desarrollo local y territorial. Formar jóvenes solidarios, creativos implicados en la producción cultural, el cuidado del medio ambiente y comprometidos con sus comunidades aporta al desarrollo local desde la dimensión cultural del desarrollo. Los proyectos de aprendizaje-servicio pueden revalorizar la identidad y los valores locales desde lo intersubjetivo. Pero también, ponerlos en diálogo con las nuevas culturas del mundo contemporáneo, generar espacios creativos para jóvenes y adultos, poner en valor las producciones locales generando lazos de confianza y empatía que fortalezcan la ciudadanía, resultando la solidaridad una estrategia de intervención en espacios microsociales (Carballeda, 2007). Se pueden generar proyectos que impliquen abrir las puertas de las instituciones a la comunidad para revalorizar el patrimonio cultural, exponer las producciones de las distintas etnias y de grupos culturales diversos del territorio, dar espacio a fiestas populares junto con escenarios de debate y reflexión colectiva. Generar espacios de encuentro, culturales y recreativos, para jóvenes y adultos y valorizar las expresiones de los barrios suponen también hablar de calidad de vida, hacer una vida más humana en un espacio donde valga la pena estar y permanecer.

Desde una mirada sociopolítica e institucional del desarrollo, los proyectos de aprendizaje-servicio promueven estudiantes y profesionales con compromiso social, responsables con sus comunidades, que al haber trabajado en el terreno, conocido sus recursos y necesidades, interactuado con diversos actores, no necesariamente en intercambios armónicos, tendrán un entrenamiento profundo para convertirse en líderes comunitarios dando protagonismo a la comunidad, valorizando sus saberes y compartiendo un conocimiento que se construye y fortalece en la interacción con el otro. Del mismo modo, el acercamiento, conocimiento e interacción de actores diversos fortalece la densidad del tejido social, la consolidación de intercambios y posibilidad de redes favoreciendo culturas políticas que se sustenten en acuerdos e intercambios.

4. CONSIDERACIONES FINALES

El aprendizaje-servicio como modelo pedagógico acerca la institución educativa a la comunidad, favorece la circulación de conocimiento y la recuperación de lo colectivo. Todas las estrategias que impliquen un ejercicio de trabajo comunitario, de conocimiento / acercamiento al propio territorio a partir de proyectos en y con la comunidad enriquecen tanto al aprendizaje-servicio que genera la práctica, la institución educativa, como al barrio o territorio donde el proyecto se pone en acción.

Esta posibilidad de participación de los jóvenes en diversos espacios micro será un entrenamiento de participación ciudadana en sus territorios y de valorización de lo local en diálogo con lo nacional y lo global. Darles la posibilidad de interactuar con otros actores comprometidos con sus territorios es abrirles la posibilidad de conocer, participar, comprometerse con otros y por otros en beneficio de un todos inclusivo. Podríamos sospechar que en los términos en que lo plantea Baquero (2012) hablamos de “experiencias educativas genuinas en tanto posibilidad de participar de modo creciente y diverso en las prácticas que la cultura propone y recrea”, como formas de participación —de ser parte-y de comprensión que los sujetos posean de la situación que habitan. Brindar experiencias que permitan conocer lo dado con posibilidad de cambio y mirada hacia adelante.

Los proyectos de aprendizaje-servicio de calidad, al darle voz a los que no la tienen, al generar relaciones horizontales con los destinatarios, proveen herramientas para el ejercicio de los derechos, para el protagonismo en la comunidad y favorecen prácticas transformadoras cada vez más democratizantes.

Pero para ello es necesario que las relaciones que se promuevan sean genuinamente horizontales, que los pobladores sean partícipes reales en los proyectos y puedan aportar desde sus visiones particulares, desde los diagnósticos, la gestión y evaluación participativa. Esto mismo podría replicarse a futuro en políticas públicas que promuevan la gestión participativa asociada en espacios de desarrollo territorial.

Promover la participación directa, responsable e informada de la ciudadanía en las grandes decisiones colectivas y la gestión de lo público debería ser el objetivo de buenos proyectos de AS en el ámbito territorial. De este modo se mejorarían las condiciones y posicionamientos de los distintos actores para formar parte de procesos participativos de decisión local con transparencia, legitimidad y responsabilidad de las representaciones. Y desde esta perspectiva colaborar en el fortalecimiento de actores para que puedan sostener sus reivindicaciones en espacios públicos cada vez más ampliados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, M. (2005). *Escuelas democráticas*. Madrid. Editorial Morata.
- Arocena, J. (2006). Globalización y diversidad: un desafío para el desarrollo local. En *Universidad y Desarrollo Local*. Roffman, A (comp) Buenos Aires. Prometeo-UNGS.
- Baquero, R. (2012). Sobre la experiencia educativa y el agotamiento de lo escolar. En Frigerio, G y Diker, G. *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires. Noveduc. CEM.
- Bobbio, N. (2000). *El futuro de la democracia*. México. FCE.
- Carballeda, A. (2005). *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Buenos Aires. Paidós.
- Coraggio, J. L. (2006). Acerca de algunas relaciones entre la teoría y la práctica del desarrollo local. En *Universidad y Desarrollo Local*. Roffman A. (comp) Buenos Aires. Prometeo-UNGS.
- La propuesta pedagógica del aprendizaje- servicio solidario en la universidad. (2011). Texto complementario para los participantes en el Programa latinoamericano de apoyo a universidades solidarias. CLAYSS. Buenos Aires, Washington, DC.
- Nicastro, S (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Buenos Aires. Homo Sapiens Ediciones.
- Tapia, N. (2010). *Aprendizaje y servicio solidario. En el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires. Ciudad Nueva
- Velásquez C. (2001). *Desarrollo local y globalización una reflexión sobre AL*. En publicación: *Sociedad y Economía* no. 1. Colombia. CIDSE, Centro de Investigaciones y Documentación Socioeconómica:
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/cidse/soceco/1/soceco1.pdf>

ABSTRACT

Service Learning as a pedagogy that promotes participation in horizontal relationships, values the culture and community knowledge, consistent with academic knowledge, appears as a privileged strategy in local development processes and planning. Local development involves a 'set in motion', requires the entry of new actors on the ground in the political arena. Educational institutions that develop learning projects quality service, attend community problems, put students in touch with real situations in their future social-occupational areas, review their curriculum in the context of dynamic action and reflection in the territory, promote the recipients as co-stars, the tools to endow become actively involved in the society and promote multi-actor spaces that contribute to democratic and participatory.

KEYWORDS: service learning, local development, multi-actor spaces

EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO Y EL APRENDIZAJE-SERVICIO

Mealla, E.

Centro Educación, Ética y Desarrollo, Instituto de Capacitación Continua, Universidad del Salvador, Hipólito Yri-
goyen 2441, Buenos Aires - Argentina

15 4024 2041 eloymealla@yahoo.com.ar

RESUMEN

La Educación para el Desarrollo (EpD) es presentada como un aporte complementario al “aprendizaje-servicio-solidario”. La EpD es definida como un proceso formativo para generar conciencia crítica sobre la realidad y brindar herramientas para la participación y la transformación social. Actualmente, se requiere una EpD desde el Sur que recoja y amplíe la rica trayectoria conceptual y práctica de América Latina en la búsqueda de su desenvolvimiento desde su propia identidad, valores e intereses. En ese sentido la EpD puede proporcionar una direccionalidad y un contenido a las actitudes y actividades solidarias y, de este modo, conjugar servicio con transformación social.

1. INTRODUCCIÓN

La Educación para el Desarrollo (EpD) puede ser considerada un aporte convergente a la definición y práctica del “aprendizaje-servicio-solidario”. En efecto, la EpD es definida como un proceso formativo para generar conciencia crítica sobre la realidad local, nacional y mundial, y brindar herramientas para la participación y la transformación social, en una perspectiva de justicia y cooperación (Ortega: 2007). El término educación es tomado aquí en un sentido muy amplio, como el conjunto de grandes valores, creencias e intereses en base a los cuales una sociedad orienta su modo de vida.

2. MARCO CONCEPTUAL

La EpD es una disciplina teórico-práctica relativamente nueva, surgida a mitad del siglo XX, vinculada a las acciones de cooperación al desarrollo desde los países centrales hacia los periféricos, desde los países ricos hacia los países pobres. La cooperación nació regida por una perspectiva, en gran medida presente hasta el día de hoy, unidireccional de “arriba hacia abajo” o, de norte a sur, como se dirá luego.

En efecto, el enfoque formativo y las consignas propias de estos primeros tramos de la EpD se caracterizaron por una estrategia de ayuda hacia los países considerados subdesarrollados. Consistía en un conjunto de acciones tanto desde organismos oficiales como desde las nacientes, en aquel entonces organizaciones no gubernamentales, mediante la realización de programas de sensibilización centrados en las carencias de los pueblos también llamados en vías de desarrollo, y de campañas de recaudación de fondos destinadas especialmente a la asistencia humanitaria y alimentaria. Asimismo, en esta etapa inicial surgen los primeros programas de voluntariado internacional, con el traslado de personal a los países más pobres.

En los años sesenta, en consonancia con el llamado economicismo desarrollista, la EpD se distancia en líneas generales del asistencialismo, y asume la necesidad de la modernización, la industrialización y la inversión externa directa para salir del atraso y el subdesarrollo —tales son las categorías de la época-, y así alcanzar el modo de producción y vida de los países más adelantados (Bustelo: 1999). Se inicia la fase de multiplicación de proyectos y programas de cooperación.

Paralelamente, surge una perspectiva crítica a este modo de entender el desarrollo, que se hace particularmente intensa en los años setenta, subrayando la responsabilidad histórica de los países centrales, destacando las causas estructurales de la situación de pobreza e injusticia de muchos países. También se acrecienta el rechazo a la concepción noratlántica del desarrollo.

De ahí en más, el discurso de la EpD irá incorporando en sus publicaciones, en sus tareas formativas y en sus intervenciones, los múltiples correctivos que las diversas teorías del desarrollo han ido produciendo para superar el enfoque que identifica el desarrollo con el mero crecimiento económico (Mealla 2006). Especialmente a partir de la crisis de la deuda y los consiguientes programas de ajuste de las décadas del ochenta y del noventa del siglo pasado, la EpD hace suyas las exigencias de un desarrollo humano y sustentable.

A su vez, los efectos de cierto estilo de globalización provocan que la EpD incorpore como prioritarias nuevas temáticas y líneas de acción en relación a las migraciones, las mujeres, los derechos humanos, la interculturalidad, etc. Finalmente, el corpus actual que configura la EpD incluye su atención a la ciudadanía global y al enfoque de derechos. Alienta las articulaciones en redes regionales e internacionales, y su eje de actuación es orientarse a la incidencia más que a la mera ejecución de proyectos.

Tal es, en forma muy resumida, el itinerario de la EpD en los países desarrollados, especialmente los europeos. Entre nosotros, no se ha usado habitualmente esta expresión para identificar el conjunto de núcleos temáticos y prácticas que especialmente los movimientos y organizaciones sociales llevan adelante, buscando un mejor modelo de vida para sus comunidades. No obstante cierta lógica, que podemos denominar EpD del Norte, ha sido practicada, particularmente desde nuestros sectores medios y altos urbanos, hacia los sectores menos aventajados, reproduciendo lo que al principio hemos denominado una concepción benéfica hacia los más pobres.

Desde el punto de vista formativo, es ciertamente loable e indispensable sembrar inquietudes solidarias y altruistas, incluyendo experiencias activas de ayuda y acercamiento a los que más sufren. Todo ello es meritorio, especialmente en los jóvenes, como una primera etapa pedagógica de involucramiento y disparadora de responsabilidades. Muchas son las personas y grupos que, habiendo recorrido esa primera etapa, luego orientaron sus trayectorias de vida y trabajo profesional. La EpD, procurando alcanzar una etapa superior, no se contenta solamente con señalar los problemas sociales y aliviar o compensar a las víctimas, sino que se orienta hacia la transformación social y el desarrollo integral.

Por otro lado, limitaciones semejantes a las ya indicadas se encuentran en muchos sectores académicos. En efecto, las universidades, espacios eminentes para sintetizar e impulsar una genuina EpD, han estado, sin embargo, demasiadas apegadas a una visión y a un instrumental elaborados desde los países centrales, postergando su aporte e inventiva en pensamiento, ciencia y técnica para un desarrollo auto-determinado.

En realidad, si asumimos la necesidad de diseñar una EpD desde nosotros mismos, encontramos en nuestro país y en el conjunto de Latinoamérica valiosos antecedentes y aportes, que exigen la tarea de reconocerlos, articularlos y potenciarlos. Mencionamos a continuación sólo algunos que consideramos más significativos:

- el Derecho de los Pueblos ("derecho de gentes"), enseñado en las universidades hispanoamericanas, que preparó el camino de la emancipación de nuestro continente, y es uno de los antecedentes remotos del derecho al desarrollo proclamado por la Naciones Unidas en 1948 y en 1986 (Angulo Sánchez: 2005);
- la educación popular, expresión de la pedagogía crítica, que encuentra en el brasileño Paulo Freire su mayor promotor;

- el estructuralismo latinoamericano, corriente de pensamiento iniciada por el argentino Raúl Prebisch y continuada por Celso Furtado, que señala las causas y condiciones estructurales que explican la situación subordinada de los países periféricos;
- la teoría de la dependencia, con figuras pioneras como Fernando Henrique Cardoso, que ahonda el análisis político y la necesidad de independencia económica;
- la teología y la filosofía de la liberación, expresadas en los trabajos de Gustavo Gutiérrez, Carlos Cullen, Enrique Dussel, Juan Carlos Scannone, Leonardo Boff, que manifiestan los anhelos y creencias que anidan en el pueblo latinoamericano;
- la economía social, donde sobresale entre nosotros el aporte de José Luis Coraggio que impulsa una economía alternativa, entendida no como fin sino como medio para el desarrollo.

Además, en forma más reciente, emerge un nuevo paradigma que apunta a revisar la cooperación tradicional al desarrollo. Se trata de superar el enfoque de cooperación como simple “ayuda” al desarrollo o lucha contra la pobreza, y se enfatiza la búsqueda de relaciones de mayor equidad y justicia global entre los pueblos. Tal es el sustento de la cooperación Sur-Sur que, más allá de sus estrictas referencias geográficas, constituye una incipiente forma de un nuevo modelo de cooperación, que pretende consolidar la propia capacidad de autodeterminación e intercambio de los “países del sur”, en forma más autónoma respecto de los habituales centros hegemónicos (Levi 2010).

Por otro lado, en el debate actual sobre el desarrollo, aparecen voces muy críticas respecto al mismo concepto de desarrollo, proponiendo su reemplazo. Tal es el caso de Bolivia y Ecuador que, en sus textos constitucionales, prefieren referirse al “buen vivir” (Gudynas: 2011).

Todos los aportes anteriores, tan brevemente señalados, y otros más que puedan considerarse constituyen un valioso patrimonio latinoamericano, tanto conceptual como experiencial, que se ofrece como una cantera inestimable para desplegar una EpD desde el Sur. Al decir “desde el Sur” no se quiere indicar propiamente una determinación geográfica ni se apunta a una cerrazón a priori localista opuesta a todo intercambio; por el contrario, se reconoce la creciente interdependencia de todos los hechos humanos, pero se los procesa e integra desde una perspectiva propia que subraya especialmente la autodeterminación y el derecho de los pueblos a su propio desarrollo.

La EpD, según la venimos presentando, no es un discurso predeterminado que nos dice de antemano qué es el desarrollo y cómo alcanzarlo, sino una opción ética que nos pone en camino de construirlo desde nosotros mismos. Para lograrlo, es necesaria una convocatoria multiactoral y multidisciplinar de estudiantes, profesionales y dirigentes sociales que, desde sus incumbencias específicas, colaboren en la detección y expresión de necesidades de la comunidad, las procesen y transformen en propuestas. Al mismo tiempo, promover la preocupación por la implementación efectiva de esas iniciativas hace que la EpD, además de ser una “escuela para el desarrollo”, sea una instancia mediadora para la participación política y la preocupación por las políticas públicas.

Los educadores de todos los niveles, si se asumen como actores clave de la EpD, encontrarán en ella una fuente de recursos e insumos para motivar la inserción social de los jóvenes, más allá del esporádico voluntarismo o buena voluntad, proporcionando los pasos pedagógicos y herramientas que orienten sus proyectos de vida personal, laboral y ciudadana. El sustento formativo girará no en base al exacerbar la competencia individual y consumista, sino en educar para un mundo interdependiente que requiere creciente solidaridad, justicia social y cuidado del hábitat común (Mealla: 2011).

Por lo tanto, queda probado que entre educación y desarrollo se constituye una relación indispensable para la vida de nuestras sociedades. De todos modos, cabe indicar que la educación, tomada ahora en cuanto sistema institucional, es una variable necesaria pero no suficiente para el desarrollo integral de una sociedad. El desarrollo, o su ausencia, también está determinado por condiciones estructurales,

económicas y políticas, que el sistema educativo por sí mismo no puede impulsar o revertir. En ese sentido, la reflexión conceptual y la experiencia práctica que ha ido acumulando la EpD puede, tal cual señalamos al principio de estas líneas, ofrecer un valioso complemento al "aprendizaje-servicio-solidario" (ASS) y contribuir a su ejercicio contextualizado, brindando un contenido ético, técnico y político. En efecto, el ASS, es a nuestro entender un excelente disparador y motivador para que los adolescentes y jóvenes se inicien en una percepción más amplia de la sociedad en que viven, especialmente en lo que atañe a las carencias y a los desafíos para que se construya un mundo más humano y equitativo. Sus contribuciones, aunque pequeñas pero significativas, pueden ser el trampolín que influya en elecciones de estudio y en trayectorias laborales y vitales en el futuro.

Ahora bien, este movimiento, primero pletórico de entrega y servicialidad a los demás, debe dar paso a plantearse el tipo de sociedad o modelo de desarrollo, con la problematicidad propia que hemos indicado, hacia el cual dirigir toda esa generosa energía. O sea, no basta la actitud solidaria; hace falta un movimiento segundo, no necesariamente sucesivo, que le dé contenido y direccionalidad. La sola preocupación en socorrer y ayudar a los menos favorecidos podría dejar intactas las condiciones y las causas que generan los desequilibrios e injusticias. En este punto, las interpretaciones y las soluciones se pueden bifurcar, dado lo plural y complejo del desarrollo humano. Ahí se hace perentoria una EpD que marque límites mínimos no transables y, al mismo tiempo, amplíe horizontes superadores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angulo Sánchez, Nicolás (2005). *El derecho humano al desarrollo*. Madrid. IEPALA.
- Bustelo, Pablo (1999). *TEORIAS CONTEMPORANEAS DEL DESARROLLO ECONOMICO*. Madrid. Editorial Síntesis.
- Gudynas, Eduardo (2011). *Buen Vivir: Germinando alternativas al desarrollo, América Latina en Movimiento*, N° 462, Quito.
- Levi, Julia (2010). *La Argentina y sus estrategia de cooperación Sur-Sur y triangular*, en *Revista FO.AR*, n°10, Buenos Aires.
- Mealla, Eloy (2006). *Vuelve el desarrollo: del economicismo al giro ético*, en García Delgado, D y Nosetto (comp). Buenos Aires. Ed. Ciccus.
- Mealla, Eloy (2011). *Educación ética y desarrollo*, ponencia en *Foro Educativo 2011*, Universidad Nacional de Quilmes, en prensa.
- Ortega, María. Luz (2007). *Educación para el Desarrollo: evolución* en Celorio, G, y López de Munain, A. (coords), *DICCIONARIO DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO*. Bilbao. Hegoa.

ABSTRACT

Education for Development (EpD) is presented as a supplement to the "Service-Learning". EpD is defined as a learning process to generate awareness about the reality and provide tools for participation and social transformation. EPD is currently required from the South to pick up and expand the conceptual and practical rich history of Latin America, in pursuit of its development from its own identity, values and interests. In this sense, the EPD can provide direction and content to attitudes and actions of solidarity, and thus combine service with social transformation.

APRENDIZAJE-SERVICIO SOLIDARIO. UN APOORTE A LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES INTEGRADAS

*Molina, E. E. *; Montiel, E. G.; González, C. B.*

Facultad de Humanidades-UNNE. Las Heras 727 - (3500) Resistencia. Chaco

* Tel (54 362) 44657903 E mail elisabeth.molina@yahoo.com.ar

RESUMEN

Desde las Cátedras Pedagogía y Teoría de la Educación de la Facultad de Humanidades de la UNNE se propone el aprendizaje-servicio solidario (ApSS) como modalidad de enseñanza-investigación-extensión, tendiente a disminuir las manifestaciones de la disociación teoría-práctica en los trayectos formativos de estudiantes. La modalidad se implementa desde 2007 y su carácter innovador radica en la posibilidad que brinda al estudiante de intervenir en contextos profesionales reales desde el inicio de su trayecto universitario. A partir de la implementación de la experiencia, se realiza una primera evaluación de su impacto en la formación de competencias profesionales integradas de los estudiantes y en las instituciones educativas en las que se implementa la modalidad.

Se infiere que el aprendizaje-servicio solidario aporta al desarrollo de competencias básicas, genéricas y específicas de la profesión docente. Así también, a la formación de competencias interactivas, comunicativas e ideológicas. En las instituciones educativas donde se contextualiza la experiencia, la modalidad contribuye a la inclusión socioeducativa de los jóvenes, que son considerados protagonistas y no destinatarios de sus aprendizajes y de las transformaciones del medio.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje-servicio solidario, impacto, competencias profesionales integradas.

1. INTRODUCCIÓN

La propuesta de aprendizaje-servicio solidario comienza a implementarse desde el año 2007 en las Cátedras Pedagogía y Teoría de la Educación de la Facultad de Humanidades - UNNE. Surge como respuesta a la problemática de la desvinculación de los estudiantes, desde el inicio de su trayectoria universitaria, con prácticas reales pre-profesionales que integren contenidos curriculares, desarrollo de competencias y formación en valores de responsabilidad social.

Una primera lectura de la implementación de la modalidad propone como objetivo indagar contribuciones del aprendizaje-servicio solidario al desarrollo de competencias profesionales en estudiantes que cursan carreras docentes en la Facultad de Humanidades-UNNE. La modalidad se implementa en escuelas secundarias de Resistencia y Gran Resistencia-Chaco e involucra a estudiantes que cursan las cátedras mencionadas.

2. REFERENCIAS TEÓRICAS

Las nuevas demandas a la formación de los profesionales en educación conducen a replantear el lugar y el significado de las prácticas pre-profesionales en los planes de estudio, como también su incidencia en el desempeño futuro de la profesión. En ese sentido, la idea del "practicum" resulta un elemento clave

para interpretar la relevancia de la formación práctica de los estudiantes en contextos profesionales reales. Se inscribe en una visión curricular integradora de aprendizajes.

Al respecto señala Zabalza “...está destinado a enriquecer la formación complementando los aprendizajes académicos con la experiencia en centros de trabajo”. (Zabalza, 2006). En ese sentido, la pedagogía del aprendizaje-servicio solidario conjuga aspectos pedagógicos, filosóficos y sociales.

La concepción de un modelo por competencias profesionales integradas requiere priorizar el aprendizaje por encima de la enseñanza; su esencia está en preparar al individuo para aprender a aprender. Se interpreta el aprendizaje como un proceso abierto, flexible y permanente, no limitado al periodo de formación escolar.

González y Ramírez (2011) sostienen que un modelo de competencias profesionales integradas establece tres niveles, las competencias básicas, las genéricas y las específicas. Las competencias básicas son las capacidades intelectuales indispensables para el aprendizaje de una profesión; en ellas se encuentran las competencias cognitivas, técnicas y metodológicas, muchas de las cuales son adquiridas en los niveles educativos previos. Las competencias genéricas son la base común de la profesión o se refieren a las situaciones concretas de la práctica profesional que requieren de respuestas complejas. Por último, las competencias específicas son la base particular del ejercicio profesional y están vinculadas a condiciones específicas de ejecución.

Se pueden mencionar también:

1. La competencia comunicativa, que va más allá de la competencia lingüística y sirve para que el sujeto se integre al grupo social a través del determinar cuándo hablar o no, sobre qué, con quién, dónde y en qué forma.
2. La competencia interactiva, que refiere a las capacidades del sujeto que interactúa socialmente mediante el diálogo intersubjetivo.
3. La competencia ideológica, entendida como maneras específicas de realizar selecciones y organizaciones de un determinado discurso. En este caso, el discurso de una pedagogía que asume un carácter social.

3. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

3.1 Hipótesis

El Aprendizaje Servicio Solidario contribuye a la formación de competencias profesionales integradas.

3.2 Instancias

La modalidad del aprendizaje-servicio solidario se ha implementado en un grupo de veinte escuelas secundarias de Resistencia y Gran Resistencia. En el desarrollo de cada etapa, diagnóstico participativo, diseño, ejecución, cierre y multiplicación, se han implementado encuestas, entrevistas, observaciones participantes e intervención-reflexión.

3.3 Discusión de procesos y de resultados

En las reflexiones realizadas por los estudiantes en la fase de evaluación, han valorado positivamente la experiencia y el aprendizaje producido. La propuesta de diseñar y ejecutar proyectos de aprendizaje-servicio solidario les ayudó a ser conscientes de la necesidad de adaptación y reflexión continua que todo profesional de la Educación debe ejercitar para enfrentar los desafíos del mundo actual.

Este proceso llevó a la adquisición de una serie de competencias necesarias para desenvolverse en un contexto de trabajo en equipos multidisciplinarios que dio a los estudiantes la oportunidad de desarrollar habilidades sociales y cooperativas, tales como el diálogo, la escucha activa, el consenso, la negociación, la asertividad, la empatía, el respeto, la solidaridad y el compromiso. Fundamentar teóricamente su

intervención provocó en ellos la necesidad de una reflexión profunda sobre las necesidades del mundo actual y la función que cumple la educación. Finalmente, la participación en proyectos de transformación de su entorno despertó en los universitarios la conciencia social, la solidaridad y la responsabilidad cívica.

Desde el modelo de competencias profesionales integradas se pueden identificar tres tipos de competencias que la modalidad del aprendizaje-servicio solidario contribuyó a formar: las interactivas, las comunicativas y las ideológicas.

En el siguiente esquema se vierten opiniones de los estudiantes al respecto.

Competencias interactivas	Competencias comunicativas	Competencias ideológicas
<p><i>"...el haber interactuado con las personas, con sus problemáticas, ver que si nos ayudamos siempre se pueden resolver los problemas... en contacto con los alumnos, con la institución se aprende más y se ve cuál es la verdadera realidad..."</i></p> <p><i>"...pueden mejorar la calidad de aprendizaje a partir de la articulación de diversas asignaturas y a partir del contacto con la comunidad que los rodea."</i></p>	<p><i>"... el hecho de poder relacionarnos, dialogar, reflexionar y criticar con verdaderos actores solidarios que tienen un compromiso voluntario con la sociedad y sus necesidades..."</i></p> <p><i>"... pude darme cuenta que es muy importante la comunicación entre pares y la comunicación social...Por medio de lo práctico se nos hizo mucho más fácil lo teórico".</i></p>	<p><i>"...requirió mucha creatividad, implicó salir de la rutina para intercambiar ideas, elaborar nuevas estrategias, coordinar actividades, cooperar y desarrollar valores."</i></p> <p><i>"...Primero la idea de colaboración. Pienso así, pero no solo desde la idea de que fuimos a "hacer algo para la escuela" sino también porque el solo hecho de habernos llegado hasta allá y todo lo que eso significó para los alumnos y los profes hizo que nosotros sintiéramos que colaboramos".</i></p>

De la implementación del aprendizaje-servicio solidario en las cátedras se infiere que aporta, además, a la formación de competencias básicas, genéricas y específicas de la profesión docente.

Competencias básicas: los marcos teóricos y procedimentales necesarios para la implementación de la experiencia contribuyen al desarrollo de estas competencias. Al respecto los estudiantes señalan:

"...también nos permitió rever nuestras competencias en lectoescritura y la importancia del manejo de herramientas informáticas como necesarias en el ejercicio del rol docente y como competencia en nuestra propia vida."

"... nos ayudó a relacionar con las teorías de los autores y la importancia que tienen esas teorías."

"... Un taller de lectura pero no solo de textos escritos, sino también de lectura de imágenes, aprovechamos nuestros conocimientos para trabajar desde la historia. Además fíjate que estuvo bueno porque ese día que hicimos el taller estuvo el profe de plástica y la directora le propuso que siga con el proyecto pero desde las artes, que trabajen con los alumnos, con esos mismos alumnos."

Competencias genéricas: en cuanto a situaciones concretas de la práctica profesional que requieren respuestas complejas, el aprendizaje-servicio solidario aporta la posibilidad de diseñar y elaborar propuestas de acción para problemáticas reales identificadas como prioritarias en las instituciones educativas a las que acceden los estudiantes. Al respecto señalan:

"Nos resultó muy productivo este trabajo"....."la experiencia fue un gran aporte para nuestra vida profesional y social porque a través de esta acción nos enfrentamos con la realidad que hoy en día viven las instituciones educativas."

"Para nosotros fue una experiencia nueva ya que pudimos tomar contacto con el campo educativo y nos ha enriquecido"...

Competencias específicas: el aprendizaje-servicio solidario pone “en situación” profesional a los estudiantes al requerirles distribuir y organizar tiempos, roles y espacios, posibilitando así que se generen competencias para el ejercicio del rol docente. Al respecto ellos señalan:

“Fuimos capaces de asumir responsabilidades, profundizar ideas y conocer acerca de la profesión docente”.

3.4 Impacto

Respecto del impacto en las instituciones educativas beneficiarias de los proyectos de aprendizaje-servicio, hemos detectado que la duración del cursado de la materia Teoría de la Educación (primer cuatrimestre) no nos permitía evaluar dicho impacto apropiadamente. Por ello, a partir de 2012, los proyectos encaminados en el primer cuatrimestre tendrán continuidad a cargo de alumnos cursantes de la materia Pedagogía (segundo cuatrimestre), y se destinará la última etapa a evaluar los resultados del proyecto. Para ello se ha presentado a la Secretaría de Extensión universitaria, donde fue aprobada, la propuesta de unas jornadas de intercambio entre las instituciones intervinientes.

Directores y asesores pedagógicos de las instituciones escolares que fueron entrevistados respecto del impacto de la propuesta, han manifestado la intención de que se continuaran implementando con los proyectos. Expresaron que básicamente el aporte consistía en que con la propuesta de aprendizaje-servicio se logró el abordaje de varias problemáticas, por ejemplo, “indisciplina”, “lecto escritura”, “falta de compromiso”, además del involucramiento de profesores de diferentes asignaturas, lo que a su vez repercutía en beneficio de otra institución, ya sea el jardín de infantes, el asilo de ancianos, etc. A continuación presentamos los dichos de un asesor pedagógico: “... yo les comenté que la violencia era un tema recurrente,... y desde lo que hace a la enseñanza y aprendizaje, es el de comprensión lectora y por supuesto la lectura misma. Los chicos no quieren leer, no le encontramos la forma para que ellos lean y esto ayudó. Ellos propusieron trabajar con los chicos de 4° año diferentes lecturas pero principalmente cuentos que después llevarían al jardín y por supuesto irían los alumnos de 4° a leer los cuentos. Primero se trabajó en el aula con los cuentos mismos y por ende tuvimos que trabajar con las profes de lengua y arte... En cuanto a lo que tiene que ver con la lectura,...me pareció que hasta la expresión de mis alumnos cambió durante esa actividad, porque el mismo hecho de que tenían que ir a otra institución, con otros alumnos que en este caso eran chicos hizo que ellos cambien sus actitudes, por supuesto no todos pero si la mayoría. Eso es algo que lo charlamos en una reunión después con la directora”. Como positivo: “...para la escuela la intervención misma de estos alumnos con actividades que propicien y estimulen a los alumnos desde lo solidario, que no quede como que los “pobrecitos” son ellos y solo ellos, sino también que desde el mismo trabajo se puede acompañar a otras instituciones. Además, el cambio de actitudes de los alumnos, eso creo que es sumamente interesante desde la escuelas y principalmente con características como en la que yo estoy”.

4. PRIMERAS CONCLUSIONES

El aprendizaje-servicio solidario contribuye al desarrollo de competencias profesionales integradas caracterizadas por:

- posibilitar que los conocimientos obtenidos en las aulas sean transferidos a los diversos contextos concretos en los que ocurren las prácticas profesionales.
- lograr un estrecho vínculo entre lo que enseña en las instituciones educativas y las verdaderas necesidades del contexto laboral y la sociedad desde el inicio del trayecto formativo de los estudiantes.
- integrar en el proyecto educativo todos los elementos necesarios a un profesional competente (cognitivos, volitivos y afectivos).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- González, M, V. (2002). ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica. *Revista Cubana de Educación Superior*. Vol. XXII No.1. pp. 45-53.
- Tapia, M. N. (2006). Aprendizaje y servicio solidario. En el sistema educativo y las organizaciones juveniles. Bs. As. Ciudad Nueva.
- Tobon, S. (2004). Formación basada en Competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá. D.C.: ECOE Ed.
- Zabalza Beraza, M. (2006). El Practicum y la formación del profesorado: balance y propuesta para las nuevas titulaciones. En J. M. Escudero.(2006). *La mejora de la educación y la formación del profesorado*. Políticas y prácticas. Barcelona. Octaedro. Pág. 314.

ABSTRACT

Chairs of Pedagogy and Theory of Education in the Faculty of Humanities -UNNE intend Solidarity Service Learning (SDAs) as a mode of teaching-research-extension, tending to reduce the dissociation between theory and practice in the formative stages of students. The method is implemented since 2007 and its innovative character lies in the possibility offered to students to intervene in real professional contexts since the beginning of their university course. Since the implementation of experience, a preliminary assessment of the impact on the formation of integrated skills in students was held, and on the educational institutions in which the method is implemented as well.

It is inferred that the SDAs contributes to the development of basic, generic and specific skills in the teaching profession. And the training of interactive, communicational and ideological skills as well. In educational institutions, which contextualize the experience, the method contributes to the social inclusion of young people who are considered as stakeholders -and not recipients- of their learning and environmental transformations.

KEYWORDS: Learning Solidarity Service (APPS), impact, professional competencies integrated.

PSICOLOGÍA COGNITIVA: SU TRÁNSITO HACIA EL APRENDIZAJE-SERVICIO

Quiroga, A.

Universidad de Monterrey. Av. Ignacio Morones Prieto 4500 Pte., Col. Jesús M. Garza
San Pedro Garza García, N.L. CP 66238, México
+52 (81) 8215-1495. E mail: *angelica.quiroga@udem.edu.mx*

RESUMEN

Actualmente, nuevas dimensiones estratégicas impactan la educación superior: la tecnología, el involucramiento en proyectos para dar respuesta a problemas reales y la vinculación estrecha del servicio y el aprendizaje en una sola actividad educativa articulada y coherente. De ahí la importancia de estructurar el programa y diseñar el curso para su gestión virtual, apoyándose en las herramientas tecnológicas, utilizándolas como instrumentos cognitivos y mediando las interacciones con los estudiantes, animándolos a hacer sinergia, a trabajar colaborativamente y a desarrollar competencias profesionales en el marco de un servicio a la sociedad, responsable y solidario.

PALABRAS CLAVE: Responsabilidad Social Universitaria, aprendizaje-servicio, virtualidad, competencias profesionales.

1. INTRODUCCIÓN

En la última década, distintos organismos multilaterales de carácter internacional, tras investigar y valorar el estado general que prima en las sociedades, han diseñado y promovido estrategias, proyectos y programas enfocados a desarrollar e incrementar el bienestar de la humanidad. Las políticas para el cambio y el desarrollo de la educación superior en el siglo XXI, así como las reformas educativas actuales, promueven un modelo cognitivo-contextual en el cual los cuatro componentes del currículum -contenidos, métodos, capacidades y valores- se interrelacionan para desarrollar competencias profesionales en el marco de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU). Con independencia de los distintos matices con que la RSU es concebida en los diferentes países, las propuestas de implantación enfatizan la gestión ética y ambiental de la institución (Byrne, 2009; De la Cuesta, De la Cruz & Rodríguez, 2010; Domínguez, 2009; Martí & Martí, 2010; Mendivelso, 2008; Navos, 2011; Noguera, Martínez, Martí & Martí, 2007; Vallaey, 2008), la formación de ciudadanos responsables y solidarios (Álvarez, 2005; Gasca-Pliego & Olvera-García, 2011; Gaete, 2011; González, Montes & Nicoletti-Altamir, 2010; Herrera, 2004; Martí & Martí, 2010; Sánchez, Herrera, Zárate & Moreno, 2007; Vallaey, 2008; Tapia, 2001), la producción y difusión de conocimientos socialmente pertinentes (Benito, 2010; Soriano, 2011; Vallaey, 2008), la participación social en promoción de un desarrollo más humano y sostenible (Bies, Bartunek, Fort & Zald, 2007; Domínguez, 2009; Martínez, Maváres, Rojas & Carballo, 2008; Sánchez, Herrera, Zárate & Moreno, 2007; Vallaey, 2008) y el diseño de indicadores que valoren el grado y sentido de la Responsabilidad Social Universitaria (Martí & Martí, 2010; Sánchez et al., 2007), destacando el protagonismo estudiantil (Tapia, 2010).

Adicional a lo anterior, para actuar como agentes de cambio social, las instituciones de educación superior también están llamadas a garantizar que sus egresados dominen el método científico para el estudio de situaciones o fenómenos relacionados con su profesión, de manera que, en forma innovadora y comprometida, con base en principios de sustentabilidad y bienestar social, generen conocimiento y apliquen la inteligencia humana en la transformación de la realidad, utilizando las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación para lograr impactos significativos de orden científico, económico, social y medioambiental.

2. RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LA PSICOLOGÍA

Al tiempo que en las universidades se reflexiona sobre el significado social de construir conocimientos y de cómo ser factor de transformación social, la psicología como disciplina se orienta hacia el desarrollo de proyectos de investigación ético-sociales. Formar psicólogos socialmente comprometidos en la transformación de la realidad social, participando activamente en la formulación de políticas de cambio, se ha ido consolidando como una forma efectiva para afrontar los retos del presente, y consolidar estrategias para las demandas futuras. Un eje rector descansa en el énfasis en el currículo de la contextualización y el rol social de la investigación para potenciar la vinculación teoría-práctica, lograr transformar (Benito, 2011, 2010), dar continuidad a hallazgos ya existentes (Vaca & Rodríguez, 2009) a fin de responder proactivamente para prevenir o minimizar los efectos de las problemáticas sociales (Kakkad, 2005) y participar activamente en la innovación social (Hoffmann en Rodríguez & Vaca, 2009). El desarrollo progresivo de competencias en investigación científica, particularmente ligadas al saber-hacer, es un proceso multifactorial y multidimensional que incrementa su magnitud y alcance al vincularse con el aprendizaje-servicio (ApS) cuya principal característica es la integración del estudio académico con el servicio a la comunidad (Furco, 2002; Martí & Martí, 2010; Tapia, 2001, 2010). Se han ido incorporando otras dimensiones que lo conciben como: una actividad formal compleja que se distingue de otros tipos de aprendizaje por su contribución a desarrollar la responsabilidad cívica, a través de la reflexión sobre la experiencia de servicio (Puig, Batlle, Bosch & Palos, 2007; Tapia, 2010); un programa de acción que brinda servicios a personas y grupos sobre el medio ambiente natural o cultural (González & Eliegui, 2001); una pedagogía vinculada a la educación experiencial, en un proceso de intercambio social y educativo entre estudiantes y beneficiarios (Eyler 2009); una filosofía que lleva al estudiante a la trascendencia a través del servicio (Campus Compact, 2011; Puig et al., 2007); y como parte de la educación permanente (Tapia, 2010). Si, además, la investigación se vincula con el ApS, se da mayor solidez a la formación integral del psicólogo, vía actividades formativas solidarias al servicio de la comunidad.

3. PSICOLOGÍA COGNITIVA: FORMALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE-SERVICIO

En la Universidad de Monterrey desde siempre se ha trabajado para hacer experiencia su principio fundacional -"el hombre sólo se realiza al servicio del hombre"- ya que se reconoce que su función se cumple solamente en la formación de hombres con actitud de auténtico servicio a la comunidad. De ahí que las diversas actividades que se han realizado a lo largo del tiempo, con vistas a fomentar el compromiso social en sus estudiantes para impulsarlos hacia la responsabilidad social, se inserten en el continuum del aprendizaje-servicio en tanto voluntariado institucional, iniciativas solidarias asistemáticas, servicio social obligatorio en México y algunas ya funcionando como aprendizaje-servicio, en vías de lograr la sistematización de todos los elementos que lo conforman. Actualmente, se está trabajando en la implementación del nuevo modelo pedagógico, que tiene como eje transversal este enfoque.

Como parte de su formación profesional, los alumnos de la carrera de Psicología se involucran en actividades que incluyen trabajo de campo en comunidad, siendo frecuente el desarrollo de programas preventivos en temas relacionados con la salud, la atención del adulto mayor y la psicoeducación, entre otros. Con vistas a conferir mayor intencionalidad solidaria desde el diseño de los cursos, el seguimiento y la evaluación final, se decidió iniciar la formalización del aprendizaje-servicio en la materia PS2310 Psicología Cognitiva en su oferta educativa de primavera 2012, curso orientado al análisis de los principios que subyacen a los procesos mentales, así como a los hallazgos en investigación sobre el desarrollo, adquisición y enseñanza de estrategias de aprendizaje, que permitan su posterior aplicación a la educación formal, informal y no formal. Está estructurado en cinco módulos que se imparten totalmente en línea, cada uno con unidades temáticas, actividades y bibliografía específica, así como foros de discusión. En paralelo, y a lo largo del semestre, se trabaja en un proyecto de intervención que contempla el diseño, elaboración, presentación y socialización de un producto educativo innovador de impacto social para una institución beneficiaria. Se atiende, con igual énfasis, a un alto nivel de respuesta a objetivos sociales y a un aprendizaje de calidad para los estudiantes. Simultáneamente, se incluyen

en el proyecto estrategias que garanticen tanto un servicio de calidad (diagnóstico participativo con las instituciones beneficiarias, asesoramiento por parte del docente, vínculos con organizaciones comunitarias, actividades adecuadamente planeadas y gestionadas, entre otras) como redes conceptuales que soporten teóricamente el diseño, el desarrollo, la elaboración y el uso del producto, y permitan articular el aprendizaje-servicio con el aprendizaje en el aula virtual.

3.1 Enfoque de la innovación educativa

Para la formalización del aprendizaje-servicio en el curso de Psicología Cognitiva, se planearon los contenidos propios de la materia y los productos de aprendizaje que de ellos se derivan, enfatizándose la importancia del Proyecto de intervención con impacto social (psicología aplicada). Para tal efecto, se motiva al alumno a diseñar, en equipo, una propuesta vanguardista para la elaboración de un producto final, cuya característica principal es que sea innovador y cubra una necesidad real de un sector, área, grado o nivel educativo, con base en propuestas concretas, integrales y apegadas al rigor metodológico de las intervenciones estratégicas de impacto social y a la redacción de documentos académicos que cumplan con los criterios de la American Psychological Association (APA). Se establece como objetivo de la actividad desarrollar la competencia profesional de intervención propia del psicólogo. La mayor parte de la actividad se realiza a través de blogs privados, espacios destinados a cada equipo base conformados por elección personal de los integrantes, para participar a lo largo del curso. La plataforma contiene una herramienta para la creación de grupos en tres modalidades. Una de ellas permite a los estudiantes elegir el equipo al cual quiere integrarse, mediante firma electrónica de la hoja de inscripción, que se habilita automáticamente en la sección grupos. La participación en el blog del Proyecto es permanente desde el inicio de la elaboración del protocolo hasta la publicación del informe final, y responde a la necesidad de propiciar un espacio para compartir y discutir lecturas, así como para analizar en equipo las dificultades que puedan surgir en la realización de las actividades. Asimismo, supone un acompañamiento grupal por parte del docente, con el que se fomenta la expresión de logros y avances de los alumnos en su desarrollo profesional, con lo que se busca contribuir a una mayor seguridad profesional y lograr una formación integral.

Las entregas de los distintos documentos electrónicos que muestren los avances del proyecto, así como el producto terminado, se realizan a través de bandejas de tareas, y son evaluados conforme a rúbricas especialmente diseñadas para guiar la actividad, ya que se les orienta acerca de lo que se espera de ellos, se especifica lo que constituye la excelencia y cómo evaluar su propio desempeño, y se les estimula a esforzarse para realizar un producto final mejor. La presentación de resultados es la culminación de las actividades de intervención, y permite la divulgación académica de los Productos diseñados, con la finalidad de socializar los avances cognitivos y su autoría. Las actividades del proyecto concluyen con la auto y coevaluación y la evaluación del producto por parte del cliente y con una reflexión individual del estudiante sobre todo el proceso.

3.2 Impacto social de la experiencia educativa

Cuarenta estudiantes inscritos en el curso de Psicología Cognitiva se integraron autogestivamente en siete equipos de trabajo colaborativo. En todos los proyectos, la institución beneficiaria -instituciones públicas, gubernamentales y no gubernamentales (ONG)- fue contactada por los estudiantes para que expresara sus necesidades, las cuales fueron evaluadas en función del impacto social y de la pertinencia para dar cumplimiento tanto a los objetivos de la materia como a la aplicación de los contenidos revisados en la misma. Algunos de los productos realizados y su impacto social fueron los siguientes:

a) Las TIC en mi docencia. Se trata de un manual elaborado por tres estudiantes en tres distintos formatos de presentación -libro electrónico interactivo, documento portátil (PDF, por sus siglas en inglés) y documento de texto- para una ONG que trabaja en identificar y prevenir problemas de salud psicológica y emocional que afectan directamente a la comunidad estudiantil de nivel básico. Con base en los postulados conceptuales de la teoría del procesamiento de la información, se elaboró el producto. Se

tuvo acceso a los programas educativos específicos de cada grado de las secundarias estatales y federales de las materias de español, matemáticas, biología, física y química y las guías de estudios para los maestros, con una visión del programa, que se encuentran disponibles por materia en la página de la Dirección General del Desarrollo Curricular de la Secretaría de Educación Pública. El impacto aproximado directo es de 80 maestros de cuatro secundarias públicas del Estado (2 estatales y 2 federales). Si cada maestro impacta después en la educación de sus alumnos, se contempla un efecto en aproximadamente 2752 alumnos. Además, el producto se replicará en cada una de las escuelas que se incorporen a la ONG posteriormente.

b) Guía para la instrucción de valores. Fue diseñada por siete estudiantes, para una ONG y para apoyo a jóvenes voluntarios o que prestan su servicio social, asistiendo a diferentes escuelas a impartir clases sobre valores en los niveles preescolar, primario y secundario. Se sustenta en estrategias instruccionales constructivistas y en los postulados de Kohlberg sobre los niveles de razonamiento moral. Se espera un impacto social directo en cerca de 300 jóvenes que apoyan a la ONG, quienes, al impartir sus conocimientos sobre los valores, harán extensivo los beneficios a aproximadamente 6000 niños en los distintos niveles educativos, los cuales se verán beneficiados al adquirir un conocimiento efectivo sobre los valores.

4. CONCLUSIÓN

Crear un nuevo entorno virtual de aprendizaje enriquecedor para el desarrollo de competencias profesionales, en el que los alumnos se sientan más implicados con su propio aprendizaje y motivados a actuar como agentes del cambio social, utilizando la tecnología de manera positiva y metódica para contribuir al desarrollo, ampliación y potenciación de sus propios procesos mentales, ha posibilitado la co-construcción de conocimientos con base en investigación aplicada a la promoción del desarrollo social y la solidaridad. Los estudiantes, con fundamento en el método científico, estudian situaciones relacionadas con su profesión, de manera que, en forma innovadora y comprometida, basados en principios de sustentabilidad y bienestar social, generan conocimiento y aplican la inteligencia humana en la transformación de la realidad, utilizando las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación para lograr impactos significativos de orden científico y social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, L. A. (2005). Responsabilidad social institucional. México, DF. Universidad Iberoamericana.
- Benito, E. (2011). Más allá del principio del paper. *Psiciencia. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 3, 1-8.
- Benito, E. (2010). Perspectivas para una formación científico-social en Psicología. *Eureka Investigaciones en Psicología*, 7(2), 61-70.
- Bies, R., Bartunek, J., Fort, T. & Zald M. (2007). Corporations as social change agents: individual, interpersonal, institutional, and environmental dynamics. *Academy of Management Review*, 32(3), 788-793.
- Byrne, C. C. (2009). Proactive versus defensive ethics: Re-humanizing Psychology. *Peace & Conflict*, 15(2), 215-225. doi: 10.1080/10781910902849722
- Campus Compact (2011). Educating citizens. Building communities. Washington, DC. Board of Directors.
- De la Cuesta, M., De la Cruz, C. & Rodríguez, J. (2010). Responsabilidad social universitaria. España: Netbiblo.
- Domínguez, M. J. (2009). Responsabilidad social universitaria. *Humanismo y Trabajo Social*, 8, 37-67.
- Eyler, J. (2009). The power of experiential education. Washington, DC: AACU.
- Furco, A. (2002). Is Service-learning really better than community service? En A. Furco & H. B. Shelley (Eds.), *Service-learning: The essence of the pedagogy*. Greenwich. Information Age Publishing.
- Gaete, R. (2011). La responsabilidad social universitaria como desafío para la gestión estratégica de la Educación Superior: el caso de España. *Revista de Educación*, 355, 109-133.
- Gasca-Pliego, E. & Olvera-García, C. (2011). Construir ciudadanía desde las universidades, responsabilidad social

- universitaria y desafíos ante el siglo XXI. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 18(56), 37-58.
- González, A. S. & Elicegui, P. J. (Comps.). (2001). *Módulo I: Guía para emprender un proyecto de aprendizaje-servicio* (4ª ed.). Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.
- González, A., Montes, R. & Nicoletti-Altamari, L. (Comps.). (2010). *Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Herrera, G. (2004). *Políticas institucionales: Responsabilidad social universitaria*. Guatemala. Universidad Rafael Landívar, Vicerrectoría General.
- Kakkad, D. (2005). A new ethical praxis: Psychologists' emerging responsibilities in issues of social justice. *Ethics & Behavior*, 15(4), 293-308. doi:10.1207/s15327019eb1504_2
- Martí, M. & Martí, J. (2010). Programa iberoamericano en responsabilidad social universitaria. España. *Pensamiento e Interacción social UV/ Programa RSU*.
- Martínez, C., Maváres, R., Rojas, L. & Carballo, B. (2008). La responsabilidad social universitaria como estrategia de vinculación con su entorno social. *Revista de Filosofía Jurídica, Social y Política*, 15(3), 81-103.
- Mendivelso, N. (2008). Ciencia y ética: Matrimonio necesario para este milenio. *UN Periódico*, 118, 7.
- Navos, O. (2011). *La Responsabilidad Social Universitaria — RSU: como mecanismos de vinculación con el mundo empresario*. Argentina. Universidad Abierta Interamericana.
- Noguera, J., Martínez, F., Martí, M. & Martí, M. (2007). Responsabilidad social universitaria. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 18, 1-14.
- Puig, J., Batlle, R., Bosch, C. & Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. España. Octaedro.
- Sánchez, C. L., Herrera, A., Zárate L. & Moreno W. (2007). La responsabilidad social universitaria (RSU) en el contexto del cambio de la educación superior. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Soriano, O. (2011). *Responsabilidad social universitaria*. Honduras. Banco Centroamericano de Integración Económica.
- Tapia, M. N. (2010). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires. Ciudad Nueva.
- Tapia, M. N. (2001). *La solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires. Ciudad Nueva.
- Vaca, P. & Rodríguez, M. (2009). Responsabilidad social de la Psicología frente a la violencia. *Pensamiento Psicológico*, 6(13), 87-96.
- Vallaes, F. (2008). Responsabilidad social universitaria: una nueva filosofía de gestión ética e inteligente para las universidades. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 13(2), 193-219.

ABSTRACT

New strategic dimensions nowadays are impacting higher education: technology, engagement in projects addressing real problems, and close connection between service and learning in a single coordinated and coherent educational activity. Hence the importance of structuring the program and designing the course for virtual teaching, supported by technological tools, using them as cognitive tools and mediating interactions with students, encouraging them to create synergy in order to work collaboratively and to develop professional competences, as part of a responsible and solidary service to society.

KEYWORDS: University Social Responsibility, service-learning, virtual, professional skills.

APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA FORMACIÓN DE ABOGADOS: EL CASO DE LAS PRÁCTICAS PRE-PROFESIONALES EN LA UBA

Seda, J.A.

Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, Av. Figueroa Alcorta 2263 (1425),

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Tel +54 11 4809-5682. Email: jseda@rec.uba.ar

RESUMEN

Las prácticas pre-profesionales en la carrera de Abogacía constituyen una excelente oportunidad para alentar la promoción del aprendizaje-servicio en los estudiantes de Derecho próximos a su graduación. Sin embargo, plantearé aquí la necesidad de complementar ese trayecto con una formación integral, vinculada a la labor comunitaria en momentos previos. Tales acciones pueden desarrollarse a través de las denominadas “Prácticas Sociales Educativas”, que se erigen como instancia formativa y de intervención pertinente. Esto requiere de una adecuada preparación por parte de los profesores que las dirigirán.

PALABRAS CLAVE: abogacía, prácticas pre-profesionales, prácticas sociales educativas, extensión universitaria.

1. INTRODUCCIÓN

La Universidad de Buenos Aires cuenta con una amplia tradición en material de actividades de extensión universitaria, que se actualiza de acuerdo a los requerimientos sociales y a las dinámicas institucionales propias. La perspectiva predominante en los períodos democráticos se ha orientado a retomar la tradición reformista, arraigada en la República Argentina, así como en varios países de América Latina. Tal movimiento impulsó también medidas tendientes al cogobierno, la renovación académica y el compromiso social de los intelectuales. Llevaba implícito un contenido transformador de la sociedad a partir de la utilización del conocimiento académico a favor de la justicia y los sectores subalternos (Brusilovsky, 2000, Ciria y Sanguinetti 1985).

Las distintas carreras de la Universidad organizan actividades que cumplan esa misión a través de la extensión universitaria y, en muchos casos, por medio de la incorporación de prácticas en el trayecto curricular. En este trabajo, me referiré a las prácticas pre-profesionales que desarrollan los estudiantes de Abogacía, y que tienen por objetivo el acceso a la justicia de quienes no pueden acudir a contratar los servicios de un profesional para hacer valer sus derechos. Se trata de un Patrocinio Jurídico Gratuito, donde además los estudiantes tienen la oportunidad de poner en práctica los conocimientos jurídicos adquiridos, bajo la supervisión de un docente de la Facultad.

El objetivo de este trabajo es proponer actividades de extensión universitaria como complemento de ese trayecto curricular pre-profesional, tomando para ello como una oportunidad institucional la incorporación de las denominadas “Prácticas Sociales Educativas”.

2. PRÁCTICAS SOCIALES EDUCATIVAS

El Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires aprobó en mayo del 2010 la Resolución N° 520-CS-2010, que creó las “Prácticas Sociales Educativas”. Se trata de propuestas pedagógicas que den equivalente atención a la formación profesional de los estudiantes y al impacto social favorable a la co-

munidad. Estas acciones vienen a concretar la función social de la universidad y a su vez son una valiosa herramienta, que tiene vinculación cercana al aprendizaje-servicio.

La creación de las Prácticas Sociales Educativas indica que los estudiantes de todas las Facultades tienen que acreditar el cumplimiento de cuarenta y dos horas de tareas, que se desarrollarán en proyectos organizados desde las cátedras, junto al acompañamiento de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil del Rectorado y las áreas análogas de las Facultades.

La incorporación curricular de las actividades de extensión es una consigna reiterada por los docentes y estudiantes que realizan actividades en esta órbita, especialmente por los funcionarios encargados del área. Podemos citar la propia creación de la Red Nacional de Extensión Universitaria (REXUNI), como un área dentro de la Comisión de Extensión del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) a través del Acuerdo Plenario N° 681 del año 2008, en el cual, entre otras cosas, plantea como objetivo en el inciso "d" del artículo 1° la "institucionalización y valoración", así como la "inserción curricular y su integración con la docencia y la investigación". Transcribo el texto inicial de la norma que crea esta Red que continúa vigente:

"Artículo 1°: Serán fines de la Red Nacional de Extensión Universitaria:

1. Generar, promover y difundir políticas de Extensión Universitaria con el objeto de fortalecer una Universidad democrática, solidaria y socialmente comprometida.
2. Promover el desarrollo de espacios de análisis y reflexión respecto de la Extensión Universitaria que posibiliten la formación permanente de los sujetos, generen aprendizajes y desarrollen capacidades críticas y creativas.
3. Propiciar entre las universidades relaciones de solidaridad y cooperación para el fortalecimiento de las políticas de Extensión.
4. Favorecer la institucionalización y valoración de la Extensión Universitaria en todo el ámbito del sistema universitario nacional, promoviendo la inserción curricular y su integración con la docencia y la investigación.
5. Proponer al CIN acciones de articulación de políticas de Extensión con otras redes así como también con instituciones públicas o privadas del orden internacional, nacional, provincial o municipal."

De esta manera, la Universidad de Buenos Aires está concretando un anhelo compartido con otras universidades nacionales, para lo cual se requiere una gran capacidad operativa, poniendo tareas pertinentes y relevantes a disposición de los estudiantes que necesitan cumplir ese requisito.

Si bien las prácticas pre-profesionales cumplen una fundamental labor, el hecho de hallarse al final de la carrera reduce la posibilidad de servir como guía durante una parte sustancial del trayecto educativo. A su vez, el desenvolvimiento profesional del estudiante en una instancia formativa puede cumplir una función social, pero apunta principalmente a su capacitación en el manejo de situaciones similares a las que encontrará en su labor como abogado.

3. CONCLUSIONES

Las prácticas pre-profesionales y Prácticas Sociales Educativas deben ser trayectos bien diferenciados en la carrera de Abogacía, que pueden complementarse pero no reemplazarse entre sí.

Para difundir las Prácticas Sociales Educativas se requiere de una laboriosa programación, que implica además ampliar la oferta de tareas de extensión universitaria.

La formación académica en la carrera de Abogacía puede verse enriquecida con el aporte de las perspectivas del Aprendizaje-Servicio, que es coherente con las propuestas institucionales ya enunciadas.

AGRADECIMIENTOS

Al Secretario de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil, Lic. Oscar García y a los colegas integrantes de la Red de Extensión Universitaria (REXUNI).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brusilovsky, S. (2000). La extensión universitaria en la Universidad de Buenos Aires (1956/66), Libros del Rojas-UBA, Buenos Aires
- Cecchi, N.; Lakonich, J.; Pérez, D. y Rotstein, A. (2009). El Compromiso Social de la Universidad Latinoamericana del Siglo XXI. Entre el debate y la acción. Buenos Aires. IEC-CONADU,
- Ciria, A. y Sanguinetti, H. (1985). La reforma universitaria. Buenos Aires. Biblioteca Política Argentina del Centro Editor de América Latina.
- Seda, J. A. (2011). "Democratización del conocimiento legal" En: Seda (coordinador) Difusión de Derechos y ciudadanía en la escuela. Buenos Aires. Eudeba.

ABSTRACT

Pre-professional Law practice provides an excellent opportunity to encourage the promotion of service-learning in law students near their graduation. However, I will question here the need to complement that with a comprehensive training course related to community work in previous times. Such actions can be developed through the so-called "Social Educational Practice", which stands as an instance of relevant training and intervention. This requires careful preparation by the lead teachers.

KEYWORDS: legal profession, pre-professional practice, Social Educational Practice, university extension.

LAS TIC EN EL DESARROLLO DE PROYECTOS DE APRENDIZAJE-SERVICIO

Tapia Sasot de Rodríguez, M. R.

Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS) — Universidad de Buenos Aires
E mail: mariar@clayss.org.ar

RESUMEN

El presente trabajo propone una investigación cualitativa sobre el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio de las escuelas secundarias públicas. La metodología utilizada es el estudio de casos: cuatro experiencias ganadoras del Premio Presidencial de Educación Solidaria. A través del análisis de estas experiencias desarrolladas en diferentes contextos y puntos del país se intenta identificar cómo la tecnología se integra en los proyectos, cómo participa en cada una de sus etapas y procesos y de qué modo interviene en la calidad de los aprendizajes curriculares y el servicio solidario.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje-servicio solidario, TIC, calidad, proyectos.

1. INTRODUCCIÓN

Los proyectos de aprendizaje-servicio se han instalado en las escuelas argentinas y desde allí a las políticas públicas. Actualmente el Ministerio de Educación de la Nación cuenta con un registro de 26.400 experiencias solidarias presentadas por más de 15.000 instituciones educativas de todos los niveles a los Premios Presidenciales que se desarrollan desde 1997 hasta el presente. Quince años en los que vimos cómo los problemas identificados atienden a problemáticas recurrentes, mientras que nuevos son los recursos con los que cuentan los estudiantes para intentar dar respuesta a las necesidades de sus comunidades.

Las Tecnologías de la Comunicación y de la Información se han desarrollado en forma vertiginosa en estos últimos años, pero ¿cómo entran en los proyectos de aprendizaje-servicio? La diversidad de recursos tecnológicos con los que hoy cuentan nuestros estudiantes tanto dentro como fuera de la escuela, en todo momento, en todo lugar... ¿hasta qué punto los ayudan a potenciar sus aprendizajes y el servicio que brindan en el marco de los proyectos de aprendizaje-servicio?

Intentaremos responder a estos interrogantes mediante el estudio de experiencias desarrolladas en escuelas públicas de nivel medio, reconocidas por el Premio Presidencial Escuelas Solidarias y que continúan desarrollando proyectos de aprendizaje-servicio. Analizando los diferentes proyectos a lo largo de los años buscaremos identificar qué lugar ocupan las TIC en el itinerario de cada proyecto. Y a partir de este análisis, identificaremos estrategias para que el “uso con sentido” de las TIC sea un factor clave a favor de la calidad de las experiencias de aprendizaje y servicio solidario.

2. MARCO CONCEPTUAL

El marco conceptual a desarrollar está determinado por dos ejes temáticos que se integran en este trabajo: aprendizaje-servicio y Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC).

1. *La propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio apunta a mejorar la calidad educativa fundada en la práctica participativa y el aporte solidario al desarrollo local. Esto se realiza mediante “el servicio solidario desarrollado por los estudiantes, destinado a cubrir necesidades reales de una comunidad, planificado*

institucionalmente en forma integrada con el currículum, en función del aprendizaje de los estudiantes.” (Programa Nacional Escuela y Comunidad, 2001).

Instalado en las políticas públicas nacionales, el aprendizaje-servicio está presente en la Ley de Educación Nacional que en 2006 estableció que el Consejo Federal de Educación deberá garantizar para todas las escuelas *“la organización de actividades de voluntariado juvenil y proyectos educativos solidarios, para cooperar en el desarrollo comunitario, en el marco del proyecto educativo institucional.”* (Art. 32), así como *“mantener vínculos regulares y sistemáticos en el medio local, desarrollar actividades de extensión, tales como las acciones de aprendizaje-servicio, y promover la creación de redes que fortalezcan la cohesión comunitaria e intervengan frente a la diversidad de situaciones que presenten los/as alumnos/as y sus familias.”* (Art. 123).

2. *Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación impactan en la sociedad e influyen en las prácticas educativas creando escenarios nuevos y valiosos tanto para la enseñanza como para el aprendizaje.* (Lipsman, 2008)

El uso de las TIC, y particularmente de las herramientas de la Web 2.0 que, como señala Wikipedia, *“utilizan la inteligencia colectiva para proporcionar servicios interactivos en red dando al usuario el control de sus datos”*, permite que cada estudiante pueda identificar sus intereses, su rol individual dentro de un equipo de trabajo y, sobre todo, tomar conciencia de sus capacidades. Este proceso fomenta el desarrollo de habilidades de aprendizaje para toda la vida, de tal manera que los estudiantes puedan adaptarse a los cambios constantes que la nueva sociedad parece traer. En un mundo tecnológicamente avanzado, es esencial tener la capacidad para adaptarse al cambio. Hoy la *“tecnología ubicua”* que describe Burbules (2007) nos permite extender los límites espaciales y temporales de las aulas para ofrecer nuevas oportunidades de aprendizaje en todo lugar y en todo momento.

Nuevamente citamos a la Ley de Educación Nacional, que en su artículo 88 establece que *“El acceso y dominio de las tecnologías de la información y la comunicación formarán parte de los contenidos curriculares indispensables para la inclusión en la sociedad del conocimiento”*.

3. PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Esta investigación cualitativa busca identificar y describir experiencias de aprendizaje-servicio que integren un uso genuino de TIC, para analizar los usos de las distintas herramientas tecnológicas, los actores involucrados y los contextos de aplicación.

Se realizará el estudio de casos testigos: proyectos de aprendizaje-servicio validados por el Premio Presidencial Educación Solidaria, implementados por escuelas de gestión estatal de nivel medio de diferentes contextos y puntos del país. Las principales fuentes utilizadas para esta investigación son las presentaciones realizadas por cada una de estas escuelas al postularse o al recibir su reconocimiento ante el Programa Nacional Educación Solidaria del Ministerio de Educación de la Nación. El relevamiento de la información se completará mediante encuestas y entrevistas a los actores involucrados en las diferentes experiencias, el análisis de documentos y el relevamiento de herramientas y recursos tecnológicos utilizados.

Se presentan a continuación las reseñas de experiencias elegidas para esta investigación:

Escuela Técnica N°3 “D. F. Sarmiento” - Mar del Plata, Provincia de Buenos Aires.

Premio Presidencial “Escuelas Solidarias” 2007 — Segundo Premio.

Experiencia: Control de la calidad del agua, prevención de la contaminación y promoción del uso racional de los recursos hídricos.

Desde 1990, a pedido de los vecinos, los estudiantes realizan análisis de potabilidad de agua para quienes no poseen agua corriente y no pueden costear el análisis de los pozos con que se abastecen. Aplican sus conocimientos al control de la calidad del agua de la cuenca Arroyo de los Padres/Laguna de los

Padres/Arroyo La Tapera/Laguna de Camet, y a concientizar a vecinos y visitantes sobre la necesidad de preservar la limpieza y la calidad de agua de la zona. Los resultados de este estudio son entregados a las autoridades y difundidos en los medios de comunicación, y se plasman en jornadas de saneamiento y actividades de concientización por el uso racional del agua. Todas las actividades se reflejan a través de un blog mediante el cual comparten recursos y experiencias con estudiantes y docentes de una escuela del estado de Denver, Estados Unidos de América, que también desarrollan proyectos relacionados con el cuidado del agua y del medio ambiente.

Escuela Secundaria Fortunato Bonelli — San Nicolás, Provincia de Buenos Aires.

Premio Presidencial "Escuelas Solidarias" 2001 — Segunda mención.

Experiencia: "Volver a vivir"

La escuela está ubicada en la periferia de San Nicolás y atiende a adolescentes de familias de escasos recursos. Desde hace más de diez años los estudiantes promueven la donación de órganos y por su trayectoria e impacto en este tema la escuela ha sido habilitada como centro de registro de donantes de la localidad por CUCAIBA. Desarrollan proyectos de apoyo escolar y alfabetización informática, y han realizado varios viajes de egresados solidarios, intercambiando experiencias con escuelas solidarias de la Patagonia a través del proyecto "El otro Sur". Desde 2010 promueven también la donación de sangre, dada la problemática de la escasez de recursos del hospital local.

Escuela Agrotécnica N° 733 — Bryn Gwyn, Gaiman, Provincia de Chubut.

Premio Especial 10 Años de Educación Solidaria (2007)/Mención de Honor 2005/Finalista 2000.

Experiencia: "Aradas a fondo": la educación al servicio de la producción agropecuaria.

La escuela desea que sus alumnos y egresados se conviertan en líderes de un proceso que mejore la calidad de vida de la familia rural y, al mismo tiempo, estén sólidamente formados para continuar con estudios terciarios o universitarios. Los alumnos intentan resolver las situaciones problemáticas reales de las explotaciones rurales de su comunidad a través de la estrategia del aprendizaje-servicio. Ellos trabajan en el aula, en la comunidad y con los medios de difusión a su alcance produciendo programas de televisión, investigan en bibliotecas y aportan su propia experiencia de trabajo en las secciones didáctico-productivas de la escuela, en distintos espacios curriculares y en los módulos propios del Trayecto Técnico Profesional; son orientados por sus docentes y los organismos de extensión rural para lograr que el productor los entienda y confíe en ellos. La escuela cumplió su cometido de ser valorada por la comunidad por medio del compromiso de sus docentes, el fuerte protagonismo de los alumnos y la estrategia del aprendizaje-servicio como una de las bases para el desarrollo social.

4. PREGUNTAS PRELIMINARES

Las preguntas centrales giran en torno a cómo las TIC potencian (o no) el desarrollo de los proyectos de aprendizaje-servicio. ¿De qué modo la incorporación de las TIC potencia el aprendizaje curricular? ¿De qué modo la incorporación de las TIC promueve el protagonismo de los estudiantes para atender a los problemas de su comunidad? ¿Se podrían haber alcanzado los mismos resultados sin la incorporación de las TIC? ¿Cuál es el valor agregado que aportan las TIC a los proyectos de aprendizaje-servicio?

a. En relación a los estándares de calidad de los proyectos de aprendizaje-servicio: ¿cómo intervienen las TIC en cada uno de estos estándares en los proyectos seleccionados? A modo de ejemplo:

- Servicio significativo: ¿colaboran con un diagnóstico más real y compartido de las necesidades de la comunidad?
- Voz de los jóvenes: la incorporación de las TIC, ¿ayuda a dar mayor visibilidad a las iniciativas en desarrollo?
- Asociaciones: ¿promueven las TIC el desarrollo de redes colaborativas en torno a los proyectos?

b. En relación al desarrollo de los proyectos: ¿en qué etapa o proceso transversal del proyecto se utilizan? ¿Cuáles? ¿Cómo?

c. En relación a los recursos tecnológicos utilizados: ¿con qué equipamiento tecnológico cuenta la es-

cuela? ¿Y los actores de la comunidad? ¿Qué herramientas se utilizan? ¿Las TIC se incorporan desde el área de Informática o transversalmente desde otras asignaturas? ¿Quiénes son los que incorporan estas herramientas? ¿Quiénes las usan? ¿Qué recursos son incorporados por los estudiantes y cuáles por los docentes?

5. CONCLUSIÓN

Las TIC llegaron para quedarse y nadie pone en duda la importancia de la alfabetización digital para la democratización del conocimiento y su inclusión para el desarrollo de propuestas innovadoras. Sistematizar y dar visibilidad a los procesos permite poder aprender de ellos y tomarlos como referencia para nuevos desafíos. Las experiencias analizadas en este trabajo permiten ensayar respuestas a los grandes interrogantes acerca del sentido del aprendizaje, del sentido de la tecnología y confirman el valor del servicio solidario para una verdadera educación de calidad.

AGRADECIMIENTOS

María Nieves Tapia — María del Carmen Trincado y todo el Equipo de CLAYSS — Programa Nacional Educación Solidaria del Ministerio de Educación — Hebe Roig.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Buckingham, D. (2008). Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital. Buenos Aires. Ediciones Manantial.
- Burbules, N. y Callister, T. (2003). Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información. Buenos Aires. Granica.
- González, A. (2009). Patrimonio, Escuela y Comunidad. Buenos Aires. Lugar Editorial
- Lipsman, M. (2008). Seminario Introductorio. Maestría en Tecnología Educativa. Universidad de Buenos Aires.
- Litwin, E. (2008). El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires. Paidós.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Unidad de Programas Especiales. Programa Nacional Educación Solidaria. Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos. Actas del 7mo. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario". Pp. 19-26. Buenos Aires. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Unidad de Programas Especiales. Programa Nacional Educación Solidaria. (2008). Experiencias ganadoras del Premio Presidencial "Escuelas Solidarias" 2007. Buenos Aires. Ministerio de Educación.
- National youth leadership council (2008). K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice. Disponible en Internet en www.nylc.com
- Tapia, M. N. (2006). Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles. Buenos Aires. Editorial Ciudad Nueva.
- UNICEF ARGENTINA — IIPE-UNESCO Buenos Aires (2008). Las TIC. Del aula a la agenda política. Ponencias del Seminario Internacional "Cómo las TIC transforman las escuelas". Buenos Aires.

ABSTRACT

The present work proposes a qualitative investigation about the use of the Technologies of Information and Communication in the development of service - learning projects of public secondary schools. The methodology used is the study of cases: four winning experiences of the Presidential Award of Solidary Education. Through the analysis of these experiences developed in different contexts and points of the country we seek to identify how technology access the projects, how it intervenes in each of its stages and processes and how it intervenes in the quality of the curricular learning and the solidary service.

KEYWORDS: solidarity service-learning, ICT, quality, projects.

LA CONTRIBUCIÓN DEL APRENDIZAJE-SERVICIO AL APRENDIZAJE POR COMPRENSIÓN Y LA FORMACIÓN EN VALORES

Terán, E.

CONICET. Colegio Pablo Apóstol. Avda. Aconquija 2577. 4107 Yerba Buena, Tucumán, Argentina.

Instituto de Enseñanza Superior San Miguel. Monteagudo 341. 4000. Tucumán. Argentina

Tel: 54-0381-4354416. E mail enriqueteran@gmail.com

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es analizar algunas ideas referidas a la relación entre el aprendizaje-servicio, la enseñanza para la comprensión y la educación en valores, entendidos como los principales retos para la inserción social de los niños y jóvenes. Se presentan también los factores sociales que intervienen en el desarrollo de habilidades de aprendizaje. Se analizan el aprendizaje significativo y la importancia de los valores y se proporcionan algunos ejemplos.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje-servicio, aprendizaje por comprensión, educación en valores.

1. INTRODUCCIÓN

Un ilustre pensador y filósofo tucumano como lo fue Alberto Rougés (1880-1945), aludió al carácter formativo que debe tener la enseñanza secundaria, en el sentido de forjar el espíritu de los estudiantes en un complejo de problemas, y afirmaba que dicha formación debe cumplir una finalidad doble: formación de aptitudes y de valoraciones. Destacaba para la primera, la preparación para la vida y el saber de las culturas y la tradición del país; mientras que para las valoraciones, bregó por la libertad creadora, que definía como la "libertad en el movimiento del ser en su ascensión a las más altas jerarquías". Sintetizó estas ideas en la expresión taquigráfica de profundo significado y contenido "No se concibe, pues, una organización democrática eficaz sin una vasta obra educacional".

En un tiempo más reciente, un equipo de neurocientíficos aludió en relación al enseñar a comprender que "Ayudar a pensar es tarea que demanda la construcción de un país en donde educar a nuestros jóvenes tenga sentido" (Zuluaga Gómez, 2001), mientras que López Quintás (2003) se refirió a que "por naturaleza somos seres de encuentro. En el encuentro, acontecimiento decisivo en la vida humana, se descubren los valores y las virtudes".

Las características del aprendizaje-servicio responden a la aspiración aludida de Rougés, como enfoque o estrategia que abarca un complejo de problemas. Involucran desde los lazos escuela-comunidad y el alto protagonismo de los estudiantes hasta el impacto de estas actividades en la formación de niños y jóvenes y en la vida real de las comunidades, para mencionar solo los polos de un rico repertorio de atributos (Programa Nacional Educación Solidaria, 2010; 2008; CLAYSS, 2009).

Con estas reflexiones entro en la cuestión a tratar sobre el aprendizaje-servicio como un enfoque que por su doble intencionalidad, académica y sociocomunitaria solidaria, contribuye al aprendizaje por comprensión y la formación en valores.

Mis propósitos son: 1) sistematizar y analizar un conjunto de ideas sobre enseñanza por comprensión y educación en valores como los grandes desafíos actuales en la inserción social de los jóvenes; y 2) suministrar ejemplos de situaciones significativas de enseñanza-aprendizaje de mi experiencia personal.

2. EL APRENDIZAJE-SERVICIO COMO UN DESAFÍO

2.1. Los contextos y situaciones

Si partimos de la premisa “todo aprendizaje es el producto de la interrelación de dos variables: comportamiento y situación o contexto” (Oñativia, 1984), observamos desde las primeras etapas del desarrollo infantil y del desarrollo de los adolescentes, un complejo sistema de influencias sociales y educativas, que comprenden espacios, situaciones y contextos, desde el hogar, la familia y la escuela, el vecindario, los grupos informales de compañeros y amigos, hasta la cultura digital y las interacciones con las redes sociales. En fin, un mundo globalizado con sus influencias, algunas difusas y otras no tanto, algunas positivas y otras negativas, para estas etapas de la vida humana en las tres dimensiones señaladas por la Psicología del desarrollo: biosocial, cognitiva y psicosocial (Berger, 2007).

Desde la psicología educativa, Woolfolk (2006) nos presenta un conjunto de factores que debemos tener en cuenta en primera instancia, al constituir el aprendizaje un proceso polifacético en el que existen diferencias tanto personales como sociocomunitarias.

Las bajas expectativas pueden llevar a chicos y jóvenes a través del concepto de “no ser tan buenos para el trabajo escolar”, a una etapa psicológica de “indefensión aprendida”, entendiéndose por ésta a aquellas creencias de que “es imposible alcanzar el éxito”. En cuanto al emplazamiento, que consiste en asignar diferentes experiencias académicas de acuerdo al rendimiento o la condición socio-económica, o determinados contextos y ámbitos, debe realizarse un diagnóstico muy cuidadoso y prudente, de tal manera de no agravar situaciones de vida ya tristes de por sí, y planificar etapas de superación que se proyecten en la inserción social y laboral o de continuidad de los estudios. Sin embargo, debemos señalar también factores positivos que pueden proporcionar contextos de resiliencia, como estilos de crianza, un cálido ambiente familiar, o el efecto del vecindario (Berger, 2007), que consiste en la creación de una red informal de vecinos que proporciona eficacia colectiva: seguridad, afecto y cuidado a los chicos de una cuadra, barrio o comunidad.

En la discusión acerca de la interdisciplinariedad entre biología, educación y desarrollo infantil temprano (Rolla, Hinton y Shonkoff, 2011), se señala la importancia de las oportunidades de desarrollo adecuado para la inserción social, destacando el papel del cultivo de habilidades y motivaciones en etapas tempranas como condición para generar motivación en etapas posteriores,y que una base débil minará gravemente la vitalidad social y económica de una comunidad o nación.

Observamos aquí el impacto positivo y las respuestas válidas de los proyectos de aprendizaje-servicio de la experiencia argentina y latinoamericana en la retención escolar e inclusión social y educativa, o en la amplificación del efecto del vecindario a través de la interacción escuela-OSC, como hemos observado y vivenciado durante estos años en los Seminarios Internacionales y en nuestras actividades.

Sin dejar de tener en mente la forma de enseñar como un proceso cultural que comprende la familia, la cultura y las estructuras sociales, políticas y económicas, reflexionemos sobre nuestro compromiso y responsabilidad al admitir que en cada estrategia de enseñanza-aprendizaje se verifica la puesta en práctica de aquellos procedimientos y medios que permiten transformar estructuras psicológicas existentes y favorecer el surgimiento o adquisición de otras estructuras psicológicas (López et al, 2001). Dirigimos ahora nuestra atención al ámbito de la “nueva escuela” en relación a las posibilidades y desafíos del aprendizaje-servicio en las dimensiones cognitiva y de los valores.

2.2. Aprendizaje por comprensión

Si el deseo de conocer, de explorar, de comprender, constituyen un componente central de la naturaleza humana, Piattelli Palmarini (2004) se preguntó ¿por qué se resisten las ganas de estudiar? Es a través de motivaciones y significados que se otorga sentido a lo que se sabe y a todo aquello que queda por averi-

guar, con presencia constante del testimonio del educador y la organización de espacios y comunidades que se conserven y sostengan en el tiempo, en el contexto de un clima institucional.

Wagensberg (2007) estima que una buena escuela es un lugar propicio para: proporcionar estímulos, conversar y comprender. La creación de espacios libres de tensiones y en un ambiente de respeto, deja fluir a la estimulación como elemento crucial que permite pasar de un estado de ánimo a otro. Pensemos en la primera etapa de los proyectos de investigación e intervención comunitaria, cuando nuestros alumnos conciben una idea para investigar y al mismo tiempo se preguntan por el papel o función en la sociedad de la futura búsqueda. Los proyectos de aprendizaje-servicio pueden originarse en la sinergia de tener una idea -percibir una necesidad-, relacionando la curiosidad, duda o incertidumbre con la empatía y la prosocialidad. Y esto nos lleva a crear un grupo comprometido en el que tiene lugar la conversación: con la realidad (observar, detectar una necesidad), con el prójimo (desde el más cercano, compañeros y profesores hasta el de otros chicos, personas, grupos o comunidades) y con uno mismo (la reflexión). De esta manera, y con la ampliación del aula a los espacios de biblioteca, sala de informática, laboratorio y comunidad, deviene la comprensión, a través del pensamiento divergente, de la atmósfera de trabajo propicia para las dudas, ...para las preocupaciones relacionadas con fenómenos y situaciones reales. Los proyectos de aprendizaje-servicio transforman apatía e indolencia en ganas de estudiar, constituyendo un elemento irremplazable el contacto e inmersión en la realidad,....en otras realidades.

En su esbozo de las cinco mentes del futuro, Gardner (2008) nos ofrece un interesante espectro de perspectivas como aspectos de potencialidad formativa de cara a un futuro. Changeux (2010) describe al futuro como un mundo frágil e incierto, colocando sus esperanzas en aquellas operaciones de nuestro cerebro que permitan inventar un futuro más solidario y feliz para y con cada uno de nosotros.

En el planteo de la mente disciplinada observamos con interés en los proyectos de aprendizaje-servicio las formas complementarias de generar conocimiento, o en otros términos, las múltiples vías de acceso, ricas en contenidos, la pluralidad de enfoques. Como técnica participativa de comunicación social, mis alumnos -jóvenes entre catorce y dieciséis años-, combinaron contenidos científicos con análisis literario, expresión artística y TIC en la elaboración original de una animación sobre el cuento Anaconda de Horacio Quiroga, drama en la selva misionera. Como parte de un proyecto sociocomunitario, chicos y jóvenes de realidades socioculturales diferentes unieron sus intereses y esfuerzos, desde el contacto naturalista con pájaros y árboles, hasta la elaboración informática de una muestra temática sobre el bosque nativo de la Sierra de San Javier en Tucumán. Estos procesos permiten la manifestación de la mente creativa de los alumnos.

La mente sintética es otro desafío para el futuro. Los proyectos de aprendizaje-servicio en un alto porcentaje tratan cuestiones de la naturaleza y de la sociedad, de la salud comunitaria y ambiental. Un desafío actual y futuro es el de las interrelaciones, puentes e interdisciplinariedad entre las ciencias naturales con las ciencias sociales, y a través de los valores, con las humanidades y la religión, un diálogo que pensadores e investigadores ya comenzaron.

Estos elementos nos invitan a reflexionar sobre la potencialidad del aprendizaje-servicio en la incorporación por niños y jóvenes de complejos sistemas interpretativos de la realidad y del mundo contemporáneo.

2.3. Formación en valores

Las mentes respetuosa y ética nos remiten a la formación en valores. El aprendizaje-servicio constituye una alternativa pedagógica para la incorporación de los valores desde una concepción universal de la dignidad de la vida humana. Si analizamos los objetivos y fines de la ciencia delimitados por Juan Pablo II, observamos en un nivel próximo, el de la búsqueda de la verdad; en un nivel intermedio, la satisfacción de las necesidades justas de la vida y el vencimiento de los diferentes males que la amenazan;

y como fin último, el convertirse en crecimiento humano, con una aspiración a la justicia y dignidad fundadas sobre la verdad. Estos fines deberían ser extrapolados a todas las actividades y aspiraciones del hombre, aquellas que, como el aprendizaje-servicio, marcan su itinerario hacia el bien común y el desafío de forjar otros mundos posibles.

Una reflexión de Alberto Rougés (1938) debiera ser nuestra premisa: “El camino debe estar presidido por valoraciones espirituales y no ser absorbido por la actividad económica y valoraciones materiales”.

3. CONCLUSIONES

El siguiente sumario cierra estas reflexiones sobre aprendizaje-servicio, comprensión y valores.

- el aprendizaje-servicio permite valorar una diversidad de estilos cognitivos y experiencias personales en niños y jóvenes.
- cultiva motivación y habilidades desde etapas tempranas de la vida y las potencia y fortalece en la adolescencia.
- a través de los significados, estímulos y conversación proporciona una base sólida para el surgimiento y consolidación de la comprensión del mundo y el compromiso social.
- permite intersectar lo universal con lo regional, y así relacionar la complejidad de los subsistemas del mundo.
- el aprendizaje-servicio orienta la educación a la valoración del otro, del prójimo, de otras realidades, como una verdadera concepción de la vida humana.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a las instituciones que me proporcionan los espacios físicos y el ámbito humano para el desarrollo de proyectos: CONICET, Colegio Pablo Apóstol e Instituto San Miguel. A los integrantes del Programa Nacional Educación Solidaria y CLAYSS por sus aportes, estímulo, reflexiones. A todos mis alumnos, egresados y actuales, participantes de los proyectos de aprendizaje-servicio, presentes siempre. Al apoyo incondicional de mi esposa e hijos. A mis queridas Evelina y Cecilia que iniciaron este itinerario allá por 1996.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berger, K.S. (2007). *Psicología del Desarrollo. Infancia y adolescencia*. Madrid. Editora Médica Panamericana.
- Changeux, J.P. (2010). *Sobre lo verdadero, lo bello y el bien. Un enfoque neuronal*. Buenos Aires. Katz Editores.
- CLAYSS. (2009). *Manual para docentes y estudiantes solidarios*. (2009). Buenos Aires. Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario.
- Gardner, H. (2008). *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica.
- López, L.F.; Martínez Sanchez, M.E. y Zuluaga Gómez, J.A. (2001). Neurodesarrollo y educación (267-280). En: Zuloaga Gómez, J.A (ed.). *Neurodesarrollo y estimulación*. Bogotá. Editorial Médica Panamericana.
- López Quintás, A. (2003). *El libro de los valores*. Buenos Aires. Ediciones CONSUDEC - Puerto de Palos.
- Oñativia, O.V. (1984). *Bases Psicosociales de la Educación*. Buenos Aires. Editorial Guadalupe.
- Piatelli Palmarini, M. (2004). *Las ganas de estudiar. Cómo conseguirlas y disfrutar con ellas*. Barcelona. Crítica.
- Programa Nacional Educación Solidaria (2008). *Aprendizaje-servicio en la escuela secundaria*. Buenos Aires. Ministerio de Educación.
- Programa Nacional Educación Solidaria (2010). *Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje servicio*. Buenos Aires. Ministerio de Educación.

- Rolla, A.; Hinton, C.; Shonkoff, J. (2011). Hacia un modelo interdisciplinario: Biología, interacción social y desarrollo infantil (71-89). En: Lipina, S. y Sigman, M. (eds.). La Pizarra de Babel. Puentes entre las neurociencias, psicología y educación. Buenos Aires. Libros del Zorzal.
- Rougés, A. (2005). Ensayos (1905-1945). Tucumán. Centro Cultural Alberto Rougés. Fundación Miguel Lillo.
- Wagensberg, J. (2007). El gozo intelectual. Teoría y práctica sobre la inteligibilidad y la belleza. Barcelona. Tusquets Editores.
- Woolfolk, A. (2006). Psicología Educativa. Méjico. Pearson.
- Zuluaga Gómez, J.A. (2001). Neurodesarrollo y Estimulación. Bogotá. Editorial Médica Panamericana.

ABSTRACT

The aims of this work are to analyze some ideas referred to the relationship between service-learning, teaching for understanding and education in values as the major challenges for the social insertion of children and young people. The social factors involved in the development of learning skills are presented. The meaningful learning and the importance of values are analyzed and some examples are provided.

KEYWORDS: service learning, teaching for understanding, education in values.

APRENDER Y SERVIR A LA COMUNIDAD: FORMACIÓN DE PROFESIONALES COMPETENTES, SOLIDARIOS Y RESILIENTES

Vázquez, S. G.

Universidad de la Marina Mercante (UdeMM) Rivadavia 2258 (61034ACO),
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
Tel 54 11 4953-9000 (int. 209) E mail: *extension@udemmm.edu.ar*

RESUMEN

En el presente trabajo se proponen algunos aportes teóricos a la definición de “aprendizaje-servicio”, destacando el valor de esta metodología como estrategia para formar profesionales socialmente responsables en el desempeño de su rol. Por otro lado, teniendo en cuenta las particularidades del contexto iberoamericano, se sugiere promover en los estudiantes universitarios -de todas las disciplinas- la resiliencia y la apertura hacia “lo impensable”, no sólo para que afronten la incertidumbre, sino también para que logren superar las eventuales adversidades que encuentren en el futuro.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje-servicio, responsabilidad social, resiliencia, impensable.

1. INTRODUCCIÓN

Para que las nuevas generaciones logren implementar los cambios que Iberoamérica necesita, es fundamental que las instituciones de Educación Superior nos alejemos de los prejuicios, el miedo a la incertidumbre o las quejas improductivas e inspiremos en los jóvenes una verdadera vocación solidaria.

Un docente que estimule el pensamiento crítico —basado en un análisis teórico exhaustivo—, la creatividad en la resolución de situaciones conflictivas y el diálogo interdisciplinario en pos de la comprensión humana, estará formando profesionales competentes, socialmente responsables.

Si además da lugar a “lo impensable”, brindando la contención necesaria para aprender a tolerar ambigüedades o frustraciones sin dejarse vencer por la desesperanza, y promueve la construcción de redes de ayuda mutua, estará formando personas resilientes, así como ciudadanos solidarios.

2. APRENDIZAJE-SERVICIO SOLIDARIO: APORTES PARA UNA REDEFINICIÓN

En el cambiante contexto iberoamericano, podría definirse el “aprendizaje-servicio solidario” como: el compromiso de las instituciones educativas a favor de invertir en acciones concretas e inmediatas -tanto de formación como de servicio- para responder a las necesidades sentidas por la comunidad, tendiendo a un desarrollo social equitativo, sostenible y sustentable a largo plazo.

A continuación desglosaremos la definición propuesta, con la intención de hacer un breve análisis.

2.1 Acerca del concepto de inversión

Los diccionarios dicen que invertir significa “cambiar, sustituyéndolas por sus contrarios, la posición, el orden o el sentido de las cosas”.

Si bien suelen utilizarse como sinónimos, invertir no es lo mismo que gastar. Quien invierte —a diferencia de quien gasta o especula— coloca allí su confianza en el futuro.

Podemos decir entonces que el principal compromiso de las instituciones educativas es invertir en las próximas generaciones. Por otra parte, el círculo virtuoso —que, según Nieves Tapia (2009), “se establece entre los conocimientos académicos y la actividad solidaria”— tiene lugar cuando cada uno de los actores que lo sostienen invierte su tiempo, sus conocimientos, en definitiva, su esfuerzo, para que no sólo se logren cambios positivos, sino que además perduren a lo largo del tiempo.

2.2 Acciones concretas e inmediatas

Se trata de responder con inmediatez —llevando el dicho al hecho— sin que ello signifique fugacidad en los resultados.

Sobran ejemplos en los que las mejores intenciones no logran evitar la desorganización ni la superposición de roles y acciones. Suele ocurrir que una vez superada la urgencia (en los días siguientes a un incendio de grandes dimensiones, tornado, inundación, derrumbe, etc.), los equipos que se forman ad hoc terminan desarmándose, aún mucho antes que se solucione aquello que les dio origen.

Con el aprendizaje-servicio se trata de superar las acciones filantrópicas impulsivas y esporádicas, limitadas a las urgencias, apuntando, en cambio, a un aprendizaje —vinculado a contenidos académicos— que transforme la situación de los destinatarios al mismo tiempo que afiance la cultura solidaria en los estudiantes.

Por lo tanto, frente a las necesidades de la sociedad, la metodología de aprendizaje-servicio intenta soluciones inmediatas pero no fugaces, sino sostenibles.

2.3 Dar respuesta a las necesidades sentidas por la comunidad

Ser socialmente responsables no es ayudar en lo que creemos que hace falta, donar lo que sobra o colaborar haciendo exclusivamente aquello que nos gusta, sino fundamentalmente dar respuesta a las necesidades sentidas realmente por la comunidad. Descubrir esas carencias exige humildad para reconocer la propia ignorancia y escuchar a quienes portan ese saber.

2.4 Desarrollo social equitativo, sostenible y sustentable a largo plazo

El sentido de proponer a los estudiantes universitarios que participen en proyectos de aprendizaje-servicio es aún mayor cuando estas prácticas se encuadran en metas más amplias que, a largo plazo, redundan en un desarrollo social con equidad, que además sea sostenible y sustentable.

Sostenible —en el sentido de tomar los recaudos para que se sostenga en el tiempo— y sustentable, es decir, que brinde sustento —alimento— a quienes lo forman. Volvemos entonces a la imagen del círculo virtuoso: un proyecto que se sostiene por sí mismo —se retroalimenta— y nutre tanto a quienes lo llevan a cabo como a sus destinatarios.

3. APERTURA HACIA LO IMPENSABLE Y PROMOCIÓN DE LA RESILIENCIA.

“Como no conocían el papel, ni sabían que lo necesitaban, los indios no tenían ninguna palabra para llamarlo.”
Eduardo Galeano

Los modos de aprender ayudando a otros o de aportar a la comunidad mientras se aprende son algo que tal vez algunos estudiantes desconozcan y por lo tanto ignoren no sólo la posibilidad de hacerlo, sino también la gran importancia que esto tiene para ambas partes. Es el docente el encargado de propiciar espacios para explicar en qué consiste el aprendizaje-servicio, mostrar la real dimensión de cada acción y animarlos a formar parte de ella.

Es el docente quien, a través de la “práctica del respeto didáctico” (Herrán, 2010), equipará a los estu-

diantes “con repertorios conductuales positivos, prosociales y de resolución de conflictos que resultan funcionales para la consecución de objetivos (...) enmarcados dentro de una visión de responsabilidad para con los demás, formando individuos aptos para un futuro mejor y con una mayor capacidad de adaptación al medio”. (Dell’ Ordine, 2003).

Dado que no es posible anticipar aquellas situaciones a las que los estudiantes deberán dar respuesta una vez graduados, se hace indispensable prepararlos para que puedan afrontar “lo impensable”.

Tomo “lo impensable” desde la interpretación de Michel-Rolph Trouillot (1995), como “aquello que no puede ser concebido dentro del rango de alternativas posibles (...) que pervierte todas las respuestas porque desafía los términos a partir de los cuales se formulan las preguntas”.

La práctica docente presenta espacios de indeterminación (Schön, 1992), ya que siempre se trata de una “enseñanza inacabada” (Torrance, 1977).

Sin embargo, la metodología de aprendizaje-servicio puede convertirse en un espacio óptimo de contención que permita a los futuros graduados, llegar a “ser, estar, tener y poder” (verbos que identifican el estado de resiliencia) quienes, donde y cuanto deseen, al mismo tiempo que ayudan a otros a lograrlo.

O, en otras palabras, participar en acciones de aprendizaje-servicio, con su doble intencionalidad pedagógico-solidaria, es un modo de desafiar esa realidad que para muchos resulta cruelmente limitante, a fin de imaginar un futuro más justo para todos y luchar por alcanzarlo.

Por supuesto, esta mirada tendrá un lugar especial en el momento de evaluar un proyecto de aprendizaje-servicio. Al grado de articulación currículo/acción, la posibilidad de reflexión generada por la experiencia o el impacto del servicio realizado, se sumarán como criterios de evaluación el nivel de incertidumbre tolerado por los alumnos y el modo en que manejaron la ansiedad generada, tuvieron en cuenta las necesidades realmente sentidas por la comunidad, resolvieron los imprevistos, consultaron con otros, aceptaron puntos de vista distintos, corrigieron sus ideas, etc.

4. CONCLUSIONES

“Comprometerse con una posibilidad, antes de que exista evidencia de que es posible”

Jim Selman

Una universidad socialmente responsable “es una institución comprometida con la formación de profesionales (...) con capacidad y obligación de responder ante la sociedad por sus acciones, omisiones e impactos.” (Navarro, Pérez y González, 2011). La metodología de aprendizaje-servicio solidario se presenta como estrategia ideal para lograr que sus estudiantes egresen habiendo adquirido dicha competencia.

Si la propuesta de proyectos de aprendizaje-servicio se complementa con un enfoque de resiliencia que promueva -tanto en la díada docente-alumno como en la comunidad- el pensamiento autónomo, los vínculos saludables, la iniciativa, el sentido del humor, la autoestima y la creatividad, habrá razones suficientes para sospechar que allí donde las soluciones resultan impensables sólo hace falta comprometerse para que sean posibles...

AGRADECIMIENTOS

A mis padres y mi esposo por haberme enseñado el significado de la resiliencia mucho antes de escuchar esa palabra por primera vez. A mis hijos, por recordarme día a día que ese mejor futuro deseado para ellos, se construye desde adentro, a partir de nuestro compromiso compartido y esperanzado con el presente que heredamos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Herrán, A. (2010). Técnicas para una enseñanza innovadora. En Herrán, A.; Pérez, F. y Díaz, V. (2010). La formación de la Universidad Alfonso X el Sabio ante el reto de Bolonia. Madrid.
- Licha, I. (comp.) (2012). Enfoque y Herramientas de Formación en Responsabilidad Social Empresarial en Iberoamérica. New York. PNUD.
- Marshall, T. (2008). Aprendizaje-servicio y calidad educativa. Chile.
- Navarro, G. (2012). Moralidad y Responsabilidad Social: Bases para su desarrollo y educación. U de C. Chile.
- Schon, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Buenos Aires. Ediciones Paidós.
- Tapia, M. N.; Montes, R. (2010). Manual para docentes y estudiantes solidarios. Buenos Aires. CLAYSS.

Comisión 2

Monitoreo y evaluación de programas institucionales y prácticas de aprendizaje-servicio.

EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS DE INSTITUCIONALIZACIÓN DE PROYECTOS DE APRENDIZAJE-SERVICIO EN ESCUELAS

Ierullo, M.

CLAYSS- Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario
Yapeyú 283, CP 1202, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, República Argentina
Tel. 54 011-4156-3791 E-mail: ierullo.martin@gmail.com //

RESUMEN

El presente trabajo apunta a explicitar criterios teórico-metodológicos utilizados para la evaluación de los procesos de institucionalización de las experiencias de aprendizaje- servicio en las escuelas. En este sentido, se explicitarán indicadores respecto de tres dimensiones: 1) trayectoria de la experiencia, 2) nivel de apoyo al interior de la institución, y 3) inserción de la experiencia en las prácticas cotidianas de enseñanza-aprendizaje.

Las consideraciones expuestas en el presente trabajo surgen de las tareas de evaluación y sistematización desarrolladas por CLAYSS en relación a las experiencias de aprendizaje-servicio que integran el Programa de Apoyo a Escuelas Solidarias.

PALABRAS CLAVE: institucionalización, evaluación, escuelas, aprendizaje-servicio.

1. INTRODUCCIÓN

A partir de 2008, el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS) (República Argentina) desarrolla, entre sus líneas de acción, el Programa de Apoyo a Escuelas Solidarias. A través del aporte económico de distintas organizaciones de la sociedad civil y empresas (Fundación Bemberg, Price Water House Coopers y Natura Cosméticos) CLAYSS lleva a cabo diversas acciones de capacitación y apoyo a escuelas que están ejecutando proyectos educativos solidarios.

Esta experiencia de trabajo directo con las escuelas ha implicado, para CLAYSS, el desafío de generar instrumentos de investigación evaluativa, que favorezcan la sistematización de las experiencias desarrolladas por las escuelas y el desarrollo de acciones de fortalecimiento de las mismas.

En este sentido, desde 2009, se desarrollaron distintas instancias de evaluación de las experiencias desarrolladas, las cuales ahondaron principalmente en dos variables principales: a) nivel de institucionalización de las experiencias de aprendizaje-servicio y b) calidad de la experiencia de aprendizaje-servicio.

El presente escrito se centra en la primera de dichas variables, apuntando a la explicitación de los criterios teórico-metodológicos que se utilizaron para la selección de dimensiones e indicadores que dieran cuenta de la misma. Tal como se ha demostrado empíricamente a través de los estudios de investigación desarrollados por CLAYSS (Ierullo, 2010; 2011), es posible afirmar que el nivel de institucionalización de las experiencias de aprendizaje servicio constituye un factor clave en relación a la calidad que los proyectos adquieren y al grado de complejidad de las intervenciones comunitarias. Por esta razón, resultará de central importancia poder abordar dicha variable.

2. INDICADORES PARA LA MEDICIÓN DEL NIVEL DE INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE-SERVICIO.

El nivel de institucionalización de una experiencia de aprendizaje-servicio puede entenderse, a nivel operativo, como aquella variable que permite poner de manifiesto en qué medida la implementación de una experiencia particular se enmarca en la propuesta pedagógica de la escuela y, por lo tanto, supera la iniciativa aislada de algún docente o directivo.

Para la construcción de un esquema operativo que permita medir y analizar dicha variable, en relación a una experiencia puntual, pueden considerarse tres dimensiones, las cuales están íntimamente vinculadas con el proceso de institucionalización: a) trayectoria de las experiencias, b) apoyos al interior de la institución y c) inserción en las prácticas cotidianas de enseñanza-aprendizaje. Para cada una de las dimensiones antes expuestas se conformó un sistema de indicadores que facilitó la definición de un criterio de evaluación.

Debido a la dificultad de relevar directamente las dimensiones implicadas (sobre todo las dos últimas), se fijó una batería de indicadores proxy que permitieron realizar estimaciones acerca de las dimensiones implicadas.

A continuación se considerarán cada una de las dimensiones y se describirán los indicadores seleccionados:

2.1. Dimensión 1: trayectoria de la experiencia

Esta dimensión pone en evidencia las estrategias desplegadas por las instituciones y los docentes responsables para dar continuidad a las experiencias educativas solidarias a lo largo del tiempo.

En tal sentido, se toman en cuenta dos grupos de indicadores:

- a) La antigüedad de la experiencia: en tanto se supone que la perduración en el tiempo de un proyecto implica el desarrollo de distintas estrategias que facilitaron la continuidad del proyecto frente a las dificultades, no solamente intra-institucionales, sino también de aquellas propias del trabajo en y con la comunidad. Al ser una variable simple, la misma se midió directamente.
- b) Los reconocimientos y/o premios que ha recibido la experiencia: generalmente los proyectos de calidad logran trascender las fronteras institucionales y ser reconocidos por otros actores locales o de otros ámbitos. Respecto a este grupo de indicadores, se consideraron de manera particular los reconocimientos locales (resoluciones de interés de los organismos ejecutivos o legislativos locales, reconocimientos de organizaciones de la sociedad civil, empresas o gobiernos con incidencia local, etc.) así como también premios o galardones nacionales o internacionales (Premio Presidencial Escuelas Solidarias del Ministerio de Educación de la Nación, entre otros, de acuerdo con la temática del proyecto).

2.2. Dimensión 2: apoyos al interior de la institución

Esta dimensión muestra el grado de apoyo que encuentra el docente responsable de la experiencia en otros docentes y en el equipo directivo para el desarrollo del proyecto y para lograr su inserción como parte de la oferta educativa institucional.

Al respecto, se consideran los siguientes grupos de indicadores:

- a) La participación del equipo directivo en la toma de decisiones acerca del proyecto.
- b) La participación de los docentes: si bien en la mayoría de los proyectos educativos solidarios la coordinación y el liderazgo del mismo se centra en una persona, el involucramiento de otros docentes facilita la continuidad de la experiencia en el tiempo (aún en los casos que por alguna razón

el docente coordinador deje de cumplir esta tarea o no pertenezca más a la institución). Cabe aclarar que la cantidad de docentes participantes debe analizarse no solamente de manera nominal, sino en función de la planta total de profesores que posee la institución.

Otros criterios son:

- c) La inclusión del proyecto en el Proyecto Educativo Institucional.
- d) La designación explícita de un docente como docente coordinador del proyecto.

2.3. Dimensión 3: inserción en las prácticas cotidianas de enseñanza-aprendizaje

Tal como señala Inés Dussel (2006) refiriéndose a proyectos de aprendizaje-servicio de calidad: “muchas veces, uno asiste en las escuelas a proyectos que son extraordinarios, en el sentido de que irrumpen en la vida de la institución, movilizan recursos pero se agotan muy rápidamente en el tiempo. Por el contrario, estos proyectos han logrado instalarse en lo ordinario de la vida cotidiana escolar (...) De alguna manera estos proyectos han logrado salirse de la lógica de lo extraordinario -que puede ser muy movilizadora, pero cambia poco la cultura institucional- para instalarse en la lógica de lo ordinario de la vida cotidiana escolar y allí sí cambiar algunos rasgos de la cultura escolar”. Del fragmento anterior se deriva la importancia de que las experiencias se conviertan en parte de la actividad cotidiana de la escuela, lo cual surge como consecuencia del proceso de institucionalización de las mismas. Si bien puede vincularse este aspecto con la trayectoria que tienen los proyectos, sostenemos que la mera permanencia en el tiempo de los mismos no implica la inserción de estas experiencias en las prácticas cotidianas de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, se plantea como necesario analizar varios grupos de indicadores que permitirán establecer una aproximación a dicho aspecto:

- a) Participación de los estudiantes: Con respecto dicha participación, debido a la enorme disparidad en las matrículas, puede tomarse como criterio de análisis la cantidad de cursos o divisiones involucradas. De esta manera, será posible dilucidar en qué medida se concentra la experiencia educativa solidaria en una instancia puntual del Plan de Estudios o es concebida como un proyecto institucional, en el cual los alumnos de los años iniciales y finales desarrollan tareas diversas para aportar al proyecto. También, con respecto a la participación de los estudiantes, debe considerarse si la misma es voluntaria u obligatoria. La obligatoriedad en la participación facilita que el involucramiento en el proyecto y los productos logrados en el marco del mismo puedan ser considerados en los criterios de evaluación de las materias.
- b) Los tiempos institucionales: respecto a este grupo de indicadores puede visualizarse la temporalidad del proyecto respecto al calendario académico/ciclo lectivo, la existencia de horas fijas semanales, la cantidad de horas curriculares y extracurriculares destinadas a su realización, entre otros.
- c) Espacios curriculares involucrados, no solamente en relación a la cantidad, sino también respecto al perfil del mismo (teórico, teórico-práctico, taller, pasantía, etc.).

3. CONCLUSIONES

La institucionalización de las experiencias de aprendizaje-servicio constituye una de las variables centrales a la hora de poder dar cuenta de la situación actual de un proyecto, sus fortalezas, dificultades, limitaciones y potencial. Por lo cual avanzar en la búsqueda de indicadores que permitan componer esta variable compleja constituye una tarea de central importancia para la investigación y la evaluación en torno a los proyectos educativos solidarios.

En este sentido, el insumo producido en el presente trabajo resultó útil, en tanto permitió la descrip-

ción de los proyectos y la identificación de aspectos sobre los que es necesario continuar trabajando, al mismo tiempo que también constituyó la base para el armado de un índice cuantitativo que dé cuenta de manera agregada de la variable en cuestión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Dussel, I. (2006) Comentarios a las experiencias ganadoras del Premio Presidencial Escuelas Solidarias 2005. En: Programa Nacional de Educación Solidaria, Ministerio de Educación de la Nación. Experiencias ganadoras del Premio Presidencial Escuelas Solidarias 2005, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.
- Ierullo, M. (2010) "Evaluación de la institucionalización de las prácticas de aprendizaje-servicio en las escuelas apoyadas por el Programa Creer para Ver" CLAYSS, Buenos Aires. Disponible en www.clayss.org.ar
- Ierullo, M. (2011) "Informe de Evaluación Programa "Creer para Ver 2011" CLAYSS, Buenos Aires. Disponible en www.clayss.org.ar

ABSTRACT

This paper points to explain theoretical and methodological standards used to evaluate the processes of institutionalization of service-learning experiences in schools.

Here, in this paper are explicit indicators on three dimensions: 1) trajectory of experience, 2) level of support within the institution and 3) insertion of experience in the daily practices of teaching and learning.

The discussion in this paper arise from the systematic assessment tasks developed by CLAYSS in relation to service-learning experiences that are part of the "Solidarity School Support Program."

KEYWORDS: institutionalization, evaluation, schools, service learning.

IMPACTO DE LA METODOLOGÍA APRENDIZAJE-SERVICIO (A+S) SEGÚN LA PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES

*Jouannet C.¹ *, Ponce, C.², Contreras, A.³*

*Centro de Desarrollo Docente, Pontificia Universidad Católica de Chile, Vicuña Mackenna 4860 (7820436), Macul, Santiago, Chile. +(562) 354 1301 — cjouannet@uc.cl

² Centro de Desarrollo Docente, Pontificia Universidad Católica de Chile, Vicuña Mackenna 4860 (7820436), Macul, Santiago, Chile

³ Centro de Desarrollo Docente, Pontificia Universidad Católica de Chile, Vicuña Mackenna 4860 (7820436), Macul, Santiago, Chile

RESUMEN

Este trabajo describe los resultados de dos estudios de impacto, realizados en la Pontificia Universidad Católica de Chile (UC), de la implementación de la metodología Aprendizaje Servicio (A+S). A través de entrevistas y cuestionarios, estos estudios permiten caracterizar a los docentes UC que implementan y se mantienen utilizando la metodología A+S en sus cursos, principalmente de género femenino y menores de 40 años de edad. El análisis de los datos recogidos permitió evidenciar cinco aspectos donde reportan mayor impacto de la metodología, entre los que destacan su rol docente, su relación con la sociedad, y el desafío que esta metodología presenta a su conocimiento disciplinar.

PALABRAS CLAVE: rol docente, aprendizaje-servicio, metodología de aprendizaje, estudio de impacto.

1. INTRODUCCIÓN

La Universidad Católica de Chile comenzó a finales del año 2004 su Programa A+S con el objetivo de promover el uso de esta metodología y, ya el año 2005, decide incluirlo como una de las metas estratégicas del Centro de Desarrollo Docente UC, unidad interna de la Vicerrectoría Académica de la Universidad, cuyo objetivo central es promover una docencia de excelencia entre los docentes UC. La integración de A+S en este Centro le permitió al Programa crecer de modo importante y adquirir un carácter fuertemente curricular y pedagógico, desarrollando capacitación y acompañamiento de los docentes que trabajan sus cursos con A+S, asesorándolos en el proceso de planificación y diseño de sus cursos y ofreciéndoles estrategias para guiar reflexiones y discusiones relevantes. De este modo se logra introducir A+S en numerosos cursos de pregrado (y también algunos de posgrado) de gran parte de las carreras de la Universidad. Principalmente, la iniciativa de introducir esta metodología en un curso surgía por interés del profesor de la cátedra, quienes con el apoyo de los profesionales del Centro de Desarrollo Docente establecían vinculaciones con un socio comunitario y se capacitaban para su implementación.

Entre los años 2005 y 2012, la cobertura aumenta progresivamente (Tabla 1). En el año 2011, el Programa A+S toma la decisión de focalizar sus acciones en la sostenibilidad de la metodología en la Universidad y elabora un 'modelo de institucionalización' basado en la rúbrica desarrollada por Andrew Furco (Furco, 2002).

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	1er Sem. 2012
<u>N° cursos</u>	29	63	61	48	46	95	117	43
<u>N° profesores</u>	39	85	91	101	76	123	107	126
<u>N° estudiantes</u>	3000 (estimado)		2040	1480	1435	3286	3476	1935

Tabla 1: Cobertura cursos, profesores y estudiantes A+S en la Universidad Católica entre 2005 y primer semestre 2012

2. ESTUDIOS DE IMPACTO DE LA METODOLOGÍA A+S SOBRE LOS PROFESORES

Durante 2010 y 2012, se realizaron dos estudios que permitieron caracterizar a los docentes y sus percepciones. El primer estudio permitió conocer las características y percepción de 73 profesores que habían implementado cursos con A+S entre 2005 y 2010, a través de la aplicación de un cuestionario semi-estructurado aplicado de modo electrónico (Cisternas, 2010).

El segundo estudio incluyó entrevistas en profundidad (una por área disciplinaria definida) y la aplicación de una encuesta semi-estructurada a 93 profesores que, durante el segundo semestre del 2011, impartían cursos con esta metodología. Este estudio permitió identificar las dimensiones de la docencia sobre las cuales los profesores perciben impactos de esta metodología, y visualizar los principales cambios que incidirían con mayor peso en el aprendizaje de los estudiantes (Contreras et al, 2012).

A continuación se presentan los resultados obtenidos en estos estudios que permiten, por una parte, caracterizar a los profesores que se integran y permanecen realizando sus cursos con la metodología A+S, y por otra, conocer su percepción respecto del impacto que la implementación de esta metodología ha tenido sobre su rol docente.

3. PERFIL DEL DOCENTE UC QUE INCORPORA LA METODOLOGÍA A+S

Según los datos analizados, los profesores que incorporan y permanecen utilizando la metodología A+S en sus cursos presentan algunos rasgos distintivos, en términos de género y edad.

En términos de género, hay una diferencia significativa en la continuidad de las mujeres y los hombres. En el grupo analizado, un 71% de las mujeres continúa utilizando la metodología A+S más allá de su primera experiencia, en comparación con solo un 42% de los hombres. Estos datos son consistentes con lo reportado por las investigaciones realizadas por Antonio et al. (2000, citado por Nikolaus, 2008) y Martin (1994, citado por Nikolaus, 2008), quienes encontraron que el género femenino es más proclive a este tipo de prácticas.

En cuanto a la edad de los profesores que incorporan la metodología A+S, el 41% tiene entre 31 y 40 años de edad, y lo sigue el grupo con menos de 30 años (24% de los docentes). Por otra parte, se analizaron los datos respecto de la edad de los profesores que desertan de la metodología. El promedio de edad de este grupo fue de 45 años, mientras que el promedio de edad de quienes continuaban trabajando con esta metodología fue de 38 años. De estos datos, se concluye que los profesores que en la Universidad Católica han incorporado A+S y perseveran en su implementación a través los años suelen ser preferentemente mujeres y jóvenes, lo que es coherente con los hallazgos indicados en la literatura. Aun cuando este resultado ofrece una clave relevante a los procesos de introducción de la metodología en la educación superior,

en particular para la Universidad Católica, representa un desafío para los procesos de institucionalización curricular que se espera desarrollar en los próximos años, dado que la decisión de su introducción en curso será fundamentalmente curricular, en oposición al interés o disposición de un profesor en particular.

4. PERCEPCIÓN DEL DOCENTE UC SOBRE SU ROL

Los datos recogidos en las entrevistas y cuestionarios aplicados a los docentes que implementan A+S en sus cursos fueron analizados, y sus resultados organizados en torno a cinco categorías que permiten visualizar, de modo integrado, las percepciones de estos docentes respecto del impacto que el uso de esta metodología tiene en diferentes dimensiones de su quehacer docente. Estas cinco dimensiones son (1) "relación con la sociedad", (2) "conocimiento disciplinar", (3) "docencia", (4) "valores, actitudes y habilidades" y (5) "percepción sobre sí mismos".

4.1. Relación con la sociedad

Esta dimensión se refiere a la interacción que establecen los profesores con los distintos espacios de la esfera social. Según los datos recogidos, a partir de la implementación de A+S, los docentes desarrollan diversos contactos con colegas, estudiantes, socios comunitarios y la sociedad en general. Estas interacciones incluyen contactos con otras personas y realidades dentro del espacio social, coordinaciones y la generación de nuevos vínculos de cooperación y confianza, los cuales pueden confluir en compromisos tanto a nivel de pensamiento como de acciones conjuntas. En particular, los estudios revelaron que más del 85% de los profesores encuestados está de acuerdo con la afirmación de que la metodología A+S les ha permitido reflexionar sobre lo social, establecer nuevos vínculos y generar nuevas formas de relacionarse con el entorno.

4.2. Conocimiento disciplinar

Los resultados de los estudios realizados muestran que los profesores perciben que la metodología A+S ha tenido un fuerte impacto en la posibilidad de potenciar y profundizar sus conocimientos disciplinares, dada la necesidad de adaptar y aplicar los contenidos de su disciplina a los requerimientos del servicio ofrecido al socio comunitario. Asimismo, el desafío de conocer otras disciplinas complementarias o experiencias de aplicación profesionales aparecen en las entrevistas como efectos relevantes de la experiencia de implementar la metodología A+S. Así, más del 90% de los profesores encuestados señaló que el uso de esta metodología en sus cursos les ha permitido mejorar la forma de aplicar los conocimientos de su disciplina a la realidad.

4.3. Docencia

Los impactos reportados en el ámbito de la docencia son los que aparecen con mayor fuerza. Gracias al posicionamiento de A+S en el Centro de Desarrollo Docente, los docentes han podido capacitarse también en habilidades pedagógicas generales. De este modo, los profesores reportan como sus principales aprendizajes docentes la reflexión y evaluación, la modificación de su rol docente, la visión global de los problemas como herramienta metodológica, y las formas de evaluar y planificar sus cursos. Así, el 77% de los docentes encuestados indica que, al implementar A+S, ha aumentado su compromiso o dedicación con los cursos que imparten.

La encuesta reveló también que los docentes consideran que la metodología A+S influye en otros importantes aspectos de su docencia, tales como: la mejora significativa de la relación profesor-estudiante, la incorporación de nuevas herramientas de diseño y planificación de sus cursos, y en sentirse mejor dispuestos a incorporar innovaciones en su labor docente.

4.4. Valores, actitudes, habilidades

Los docentes reportan que la metodología A+S tiene impacto en la formación valórica de sus estudiantes, aun cuando no sea por la generación de nuevos valores o una mayor problematización. Los datos señalan que la metodología A+S, según estos profesores, les permitiría hacer carne sus concepciones

valóricas y, con ello, desarrollar de manera efectiva la labor formativa en sus estudiantes. En particular, los resultados permiten identificar los valores, actitudes y habilidades que los profesores identifican como parte de su experiencia A+S, entre los que destacan la responsabilidad, el servicio, la justicia y la empatía, entre otros.

4.5. Percepción sobre sí mismos

Al incorporar A+S en sus cursos, los docentes reportan modificaciones a su visión de sí mismos, fortaleciéndose en su vinculación con la sociedad y su aporte desde sus disciplinas, mejorando su satisfacción personal al prestar un servicio, su motivación a vincularse con la sociedad y a hacer aportes concretos.

5. CONCLUSIONES

Los datos analizados y presentados permiten ver que los docentes visualizan los principales impactos de la metodología A+S en los estudiantes y los aprendizajes que se logran con este tipo de experiencias. Sin embargo, los docentes, como facilitadores en el logro de estos aprendizajes, reconocen su experiencia como vital en este resultado.

La capacidad de aprovechar la relación con otros en favor de aprendizajes disciplinares y valóricos, tales como el desarrollo de compromiso social y empatía, y la capacidad de guiar procesos reflexivos en los que la experiencia personal permita aportar de manera significativa, planificar adecuadamente los cursos, y evaluar la experiencia con sus estudiantes, son fundamentales. De este modo, los resultados de los estudios permiten evidenciar las experiencias de los docentes A+S en su relación con la comunidad e identificar la forma en que esta metodología mejora y fortalece su rol docente.

Aun cuando los resultados presentados aquí describen la realidad particular de la Universidad Católica de Chile, su contexto y modelo de implementación, ellos constituyen un aporte para conocer con mayor detalle el impacto que la metodología de aprendizaje-servicio tiene sobre los docentes, actor fundamental en estas experiencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cisternas, P. (2010). Factores que inciden en la continuidad de los profesores en el programa de Aprendizaje Servicio UC. Santiago, Chile. CDDoc, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Contreras, M et al. (2012). Resultados de Aprendizaje Servicio en la UC. Santiago, Chile. CDDoc, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Furco, A. (2002). Self-Assessment Rubric for the Institutionalization of Service-Learning in Higher Education. Campus Compact Engaged Scholar Service-Learning Research & Development Center, University of California.
- Nikolaus, R. (2008). Validación de un modelo de aprendizaje servicio en la Universidad de Montemorelos, Nueva León. Universidad de Montemorelos, Nueva León. Facultad de Educación.

ABSTRACT

This paper presents the results of two studies carried out at Pontificia Universidad Católica de Chile (UC), on the impact of the implementation of the service-learning (A+S) methodology. Using interviews and questionnaires, these two studies provide a characterization of teachers that implement and keep using the service-learning (A+S) methodology in their courses as mainly female, under the 40 years old. The data analyzed also showed five aspects on which teachers reported the methodology to have its strongest impact of the methodology; among them are: their role as teachers, their connection to the community and the challenge that this methodology raises to the disciplinary content.

KEYWORDS: role of teachers, service-learning, learning methodology, study impact.

COMPETENCIAS GENÉRICAS Y ESPECÍFICAS ADQUIRIDAS POR ESTUDIANTES DE VETERINARIA EN UN PROYECTO DE APRENDIZAJE-SERVICIO

Martínez Vivot, M.¹ y Folgueiras Bertomeu, P.²

¹ Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad de Buenos Aires, Argentina: Av. Chorroarín 280;

² Facultad de Pedagogía, Universidad de Barcelona, Barcelona, España.

Autor de contacto: Martínez Vivot, M.: 1540230056. mvivot@fvvet.uba.ar

RESUMEN

El propósito del presente trabajo es evaluar las competencias genéricas y específicas que los estudiantes de Veterinaria pueden adquirir participando de un proyecto socio-comunitario donde se implementa el aprendizaje—servicio. La investigación es de tipo cualitativa, y la estrategia el estudio de caso a medio abierto de modalidad evaluativo. Se tomó como plataforma para la identificación de las competencias, aquellas propuestas por el Espacio Europeo de Educación Superior. El análisis por triangulación de las diferentes técnicas de recogida de información reveló actitudes prosociales y competencias genéricas y específicas, que podrían dar respuesta a la necesidad de una formación más integral.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje-servicio, estudio de caso, competencias, evaluación.

1. INTRODUCCIÓN

La Universidad, en su papel de transmisora de conocimiento, no sólo debe formar al estudiante para poder adaptarse a los permanentes cambios sociales, sino también para prepararse para el dinámico mercado de trabajo que requiere respuestas rápidas, innovadoras y especializadas. La UNESCO (1998) señala que las nuevas generaciones del siglo XXI deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales para la construcción del futuro, por lo que la educación superior, entre algunos de sus retos, se enfrenta a la formación basada en las competencias y a la pertinencia de los planes de estudio en los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo. En este nuevo marco, el proceso de aprendizaje consiste no solo en la adquisición de conocimientos por parte del estudiante, sino que queda supeditado al desarrollo de una serie de competencias, es decir, capacidades y destrezas en función de los perfiles académicos y los correspondientes profesionales.

En esta investigación, los estudiantes de Veterinaria participan activamente en un proyecto sociocomunitario que reúne los estándares de calidad del aprendizaje-servicio (APS), en un contexto carenciado con una población multicultural en villa Soldati. Las actividades constan de prácticas pre-profesionales relacionadas, entre otras, con el diagnóstico, la prevención y el control de las enfermedades que se transmiten de los animales al hombre, la tenencia responsable de animales y el control poblacional de mascotas y del medio ambiente. Estas actividades se implementan en un contexto ideal para el desarrollo de valores, actitudes prosociales y competencias genéricas y específicas de la titulación de veterinaria. Sin embargo, a la hora de su evaluación tienen una serie de implicaciones que merecen ser analizadas. Así como las competencias comprenden la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes, la evaluación debe considerar los tres tipos de adquisiciones. Por otro lado, como las competencias suponen la utilización de dichos elementos para dar respuesta a una situación determinada, y sólo se

consigue cuando hay una implicación de la persona que aprende, la evaluación demanda el diseño de situaciones o escenarios “veraces” o, mejor aún, “reales” para comprobar la capacidad para analizar cada elemento de la situación y la respuesta que se da para resolverla adecuadamente (Villardón Gallego, 2006). Finalmente, como las competencias tienen que ser demostrables, la valoración de las mismas debe realizarse a partir de las actividades que realizan los estudiantes. Este proyecto involucra los elementos ideales para que se puedan evaluar las competencias y valores pero, sin embargo, así como algunas son sencillas de detectar y desarrollar a partir de la formación y el adiestramiento -como las destrezas y los conocimientos- otras, por el contrario, son difíciles de valorar -como el concepto de uno mismo, las actitudes, los valores y el núcleo mismo de la personalidad-. Estos hechos hacen que la evaluación de las competencias no sea un tema sencillo. Así es como en este proyecto se presenta, como metodología para evaluar la adquisición de las competencias y actitudes prosociales adquiridas durante la participación activa de los estudiantes de veterinaria en un proyecto de APS, el análisis por triangulación múltiple, donde se articulan diferentes técnicas cualitativas y cuantitativas de recogida de información para lograr un objetivo.

2. COMPETENCIAS GENÉRICAS Y ESPECÍFICAS

Las competencias genéricas o transversales son aquellas que deben poseer todos los estudiantes cualesquiera sea su titulación. La carrera de Veterinaria es de carácter generalista y permite al graduado incorporarse rápidamente al mercado laboral con una gran polivalencia. Debido a este presupuesto, la formación del egresado en Veterinaria, independientemente de la especialización o perfil profesional por el que se encuentre más motivado o identificado, debe de poseer todos los conocimientos, capacidades y habilidades señaladas como competencias genéricas y específicas. Tanto en el modelo que figura en el informe final del Proyecto Tuning Europeo como en el Libro Blanco de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación Española, para la titulación en Veterinaria, se identifican 30 competencias genéricas acordadas por Europa (ANECA, 2005). Con esta clasificación, se podría dar respuesta a la necesidad de una formación más integral del estudiante de veterinaria. Finalmente, teniendo en cuenta el contexto donde se desarrolla el proyecto y los objetivos de esta investigación, el perfil institucional del veterinario de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UBA y de las competencias generales del Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias del Sur (ARCU-SUR) para la titulación de Veterinaria, se consideró pertinente evaluar el desarrollo de las competencias genéricas correspondientes al Tuning Europa y agregar las tres nuevas competencias que incorpora el Proyecto Tuning América Latina: responsabilidad social y compromiso ciudadano, compromiso con su medio sociocultural y compromiso con la preservación del medio ambiente. (González, Wagenaar y Beneitone, 2004).

Con respecto a las competencias específicas o profesionales de la titulación de Veterinaria que se consideraron en esta investigación, fueron consensuadas por los profesores, docentes y graduados participantes del proyecto sociocomunitario de APS, a través de encuentros previos a las actividades del trabajo de campo. Dichos encuentros formaron parte del itinerario de los proyectos de APS de calidad. Finalmente se consideró que en vista de que la Facultad, en su carrera de Veterinaria, presenta perfiles similares a los del EEES, y considerando que en este trabajo el proyecto de APS se orienta básicamente al de medicina veterinaria de pequeños animales, se consideró pertinente evaluar las competencias específicas referidas principalmente a este perfil del Libro Blanco de Veterinaria.

3. METODOLOGÍA

La metodología de investigación es de tipo cualitativa utilizando, según la clasificación de Valles (2007), la estrategia del estudio de caso a medio abierto de modalidad evaluativo y, para su análisis, la triangulación múltiple. Aunque bajo esta perspectiva los resultados no pueden constituir conclusiones generalizables, sí pueden ser comparables y aportar información relevante para otras situaciones y entornos concretos. En la presente investigación, el “espacio físico” donde se desarrolla el proyecto es una comunidad carenciada

de Villa Soldati, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, llamada “Los Piletones”. Asimismo se habla de “medio abierto” dentro del marco de la acción socioeducativa (Llena Berñe y Parcerisa Adan, 2008). El análisis cualitativo implica tomar contacto con las prácticas y las representaciones sociales de los actores involucrados en el proyecto, vislumbrar sus razones y ponderaciones, y estimar las causas profundas que motivaron sus acciones. Los motivos de haberse centrado en el análisis de esta “entidad social” han sido, entre otros, los siguientes: el proyecto nace de una demanda de la comunidad - objeto de estudio, ante una problemática relacionada con la salud animal, enfermedades zoonóticas, control poblacional y tenencia responsable de animales; perdura en el tiempo, apoyado por la Secretaría de Extensión de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UBA con subsidios UBANEX, y del Ministerio de Educación correspondiente al Programa de Voluntariado Universitario; los estudiantes y docentes de Veterinaria que participan del proyecto son voluntarios y continúan realizando las actividades hasta el 2012; el espacio donde se desarrolla el proyecto está ubicado geográficamente a sólo 45 minutos de la Facultad de Ciencias Veterinarias..

4. LOS PILETONES: CONTEXTO IDEAL PARA ALCANZAR LOS OBJETIVOS DE ESTA INVESTIGACIÓN

La población del barrio Los Piletones se caracteriza por ser en su mayoría de origen extranjero, proveniente de países limítrofes y de Perú; del total de inmigrantes, el 47% tiene menos de 5 años de residencia en el país. En 2006, el Gobierno porteño declaró a las villas del Bajo Flores y Villa Soldati (Los Piletones) en “riesgo sanitario”, como respuesta a la denuncia sobre la situación que se vive en esos asentamientos a raíz del colapso de las redes cloacales, desagües pluviales y agua corriente, que diera a conocer la Defensoría del Pueblo. Asimismo la superpoblación canina y la cantidad de mosquitos constituyen problemas relevantes que surgieron como necesidades sentidas, relevadas en el diagnóstico participativo de la realidad.

5. DEFINICIÓN DE LA POBLACIÓN Y LA MUESTRA

Población de referencia: 75 estudiantes de Veterinaria que participaron voluntariamente, pero no en forma continua, del proyecto sociocomunitario de la carrera de Veterinaria de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UBA. Tamaño de la muestra: 30 estudiantes que participaron durante todo el período del estudio ininterrumpidamente. Características de la muestra: la muestra está constituida por 30 estudiantes de la carrera de Veterinaria que cursan diferentes años de la misma. Criterios para la selección de la muestra: selección intencionada, estudiantes voluntarios que participaron activamente por más de 5 años en el proyecto sociocomunitario de APS. Características de los estudiantes: varones y mujeres entre 22 y 40 años de edad.

6. TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN Y ANÁLISIS POR TRIANGULACIÓN

En este estudio se ha optado por estrategias de recogida de información cualitativas; asimismo, y con menor frecuencia, se han utilizado instrumentos de recogida de información cuantitativos, tipo encuesta o cuestionario. A modo de síntesis, en este trabajo se ha elegido la triangulación múltiple, es decir, que el investigador combina en una misma investigación: varios observadores; varias técnicas de recogida de información (grupo de discusión; entrevistas informales en terreno; entrevistas en profundidad; observación participante; observación simple; autoevaluación; análisis de documentación de los programas de materias afines, material fotográfico, videos y entrevistas en programas televisivos; cuestionario tipo encuesta y fichas u hojas de registro); varios informantes (30 estudiantes; 4 docentes; 2 graduados; 443 habitantes de la villa; 4 líderes locales; 4 expertos en APS; 1.296 Historias Clínicas; documentos audiovisuales); varias metodologías con técnicas cualitativas y cuantitativas. Para las primeras, se realizó el análisis de contenido sistemático utilizando el programa de análisis cualitativo ATLAS-TI v. 5. Para los cuantitativos, los datos fueron volcados en dos bases, procesados y analizados mediante el paquete estadístico SPSS.

7. CONCLUSIONES

El impacto del proyecto sociocomunitario de APS en el aprendizaje de los estudiantes de Veterinaria coincide con estudios desarrollados por Furco (2002) en universidades norteamericanas, que demuestran que promueve el desarrollo de competencias y valores. Justamente en esta investigación, las conclusiones más relevantes que se han obtenido luego del análisis por triangulación demuestran que en todas las fases en que se implementaron las actividades del proyecto de APS, los estudiantes de Veterinaria han alcanzado a desarrollar 28 de las 30 competencias genéricas que figuran en el libro blanco de ANECA de la titulación de Veterinaria, y la totalidad de las 10 actitudes prosociales propuestas. Con respecto a las competencias específicas, el análisis por triangulación revela su desarrollo, relacionado básicamente con el perfil de medicina de pequeños animales que figuran en el Libro Blanco (ANECA) de la titulación de grado en Veterinaria, que es similar al de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires en el área clínica, de anestesiología, cirugía y enfermedades infecciosas. Asimismo, la adquisición de las competencias profesionales impactaron positivamente a la comunidad objeto de estudio. Una vez más, se destaca que cuando un proyecto reúne las condiciones de calidad del APS los estudiantes desarrollan competencias difíciles de adquirir en las aulas de la institución educativa.

AGRADECIMIENTOS

A la Sra. Margarita Barrientos y a cada uno de sus colaboradores de la Fundación que ella dirige, a los vecinos de la comunidad del barrio Los Piletones, y a todos los alumnos y docentes de las unidades académicas que participaron e hicieron posible este proyecto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANECA (2005). Libro Blanco. Título de grado en Veterinaria. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- Furco, A.; Billig, S. (ed.) (2002). *Service-Learning: The Essence of the Pedagogy*. CT, IAP.
- González, J.; Wagenaar, R. y Beneitone, P. (2004). "Tuning-América Latina: un proyecto de las universidades". En *Revista Iberoamericana de Educación*, 35, 151-164.
- Llena Berñe, A. y Parcerisa Aran, A. (2008). *La acción socioeducativa en medio abierto. Fundamentos para la reflexión y elementos para la práctica*. Barcelona: Editorial Graó.
- Valles, M.S. (2007). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexiones y práctica profesional*. Madrid. Editorial Síntesis.
- Villardón Gallego, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 57 - 76
- UNESCO (1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La educación superior en el siglo XXI, visión y acción. Documento recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm.

ABSTRACT

The purpose of the actual paper is to evaluate generic and specific competence that Veterinary students can acquire while taking part in a social and community project where a Learning-Service project is implemented. This is a qualitative investigation and the strategy is a case study in an open environment in evaluative mode.

The "Espacio Europeo de Educación Superior" proposals were a stepping stone in the identification of the competence. The analysis by triangulation of the different collecting techniques revealed pro-social attitudes, and generic and specific competence that could be the answer to the need for a more integral training/education.

KEYWORDS: service, study case learning, competence, evaluation.

PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA DE LA METODOLOGÍA APRENDIZAJE-SERVICIO

Santander G.

Escuela de Enfermería Universidad Mayor, Camino La Pirámide 5750 Santiago, Chile
Tel 56-2-3281282. E mail gema.santander@umayor.cl

RESUMEN

Se aplicó una encuesta a cincuenta y seis estudiantes de cuarto año de enfermería, que trabajaron durante dos semestres en catorce centros con comunidades vulnerables, con el fin de conocer qué significó para ellos el trabajo comunitario en el ámbito académico y personal, cómo perciben a la comunidad, qué aprendizajes obtuvieron, qué aspectos identifican como favorecedores y obstaculizadores del trabajo comunitario, y qué sugerencias pueden realizar que permitan mejorar este trabajo. Los resultados muestran un aporte importante para el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje y para su desarrollo como personas. La diferencia percibida con las prácticas anteriores es una mayor participación e involucramiento de los representantes de la comunidad. Hay cuestiones por mejorar, tales como saber llegar a consensos en menor tiempo, mantener la atención en las actividades grupales, distribuir el tiempo de los asistentes y estudiantes, y contar con un aporte económico suficiente.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje-servicio, enfermería.

1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje-servicio es una actividad de servicio a la comunidad, destinada no sólo a cubrir una necesidad de los destinatarios, sino orientada explícita y planificadamente al aprendizaje de los estudiantes (Ministerio de Educación Argentino: 2001). Es por esto que debe ser una metodología que se inserte potentemente en las actividades curriculares. Por otra parte, implica entregarle a los jóvenes una oportunidad de participación más profunda en la comunidad, ya que los ayuda a desarrollar el sentido de la responsabilidad y solvencia personal, alienta la autoestima y el liderazgo, y permite que crezcan y florezcan el sentido de creatividad, iniciativa y empatía (Rifkin: 1996), cualidades muy importantes para los futuros profesionales de Enfermería. Evaluar cómo se está percibiendo el uso de esta metodología por parte de los estudiantes puede aportar a construir líneas de acción. Es por esto que debe ser asimilada a un método científico de efectos, resultados y objetivos de un programa, con el fin de poder tomar decisiones sobre él (Frías: 2002).

2. DESARROLLO DEL TRABAJO

Al término de las asignaturas de Enfermería que incluyen trabajo comunitario, se aplicó una encuesta a 56 estudiantes, con el fin de evaluar el enfoque de aprendizaje-servicio, que se incorporó recientemente. Antes del trabajo comunitario, la misma tenía lugar en pocas comunidades, elegidas por el docente sin mayor participación del socio comunitario. El mayor cambio se dio al incorporar a este último a la planificación y a la evaluación de las actividades.

Desde el comienzo, se informó acerca de la metodología a los estudiantes: en reuniones con los socios comunitarios, se les solicitó su colaboración en la planificación y supervisión del trabajo y se realizaron tres reuniones ampliadas con el resto de las comunidades, lo que les permitió conocer el resto de las actividades que se estaban desarrollando.

Se logró trabajar con catorce centros de comunidades vulnerables, entre ellos fundaciones de niños y centros educacionales –desde salas cuna hasta liceos–, agrupaciones de adultos mayores y voluntarios de salud.

Las ventajas percibidas en relación a los significados en el ámbito académico incluyen: poder desarrollar técnicas de trabajo grupal y manejo de grupos, aprender a compartir y socializar, aprender a trabajar con adultos, escuchar activamente, reforzar conocimientos de problemas de salud prevalentes, poner en práctica distintas estrategias educativas y dar apoyo y consejería en momentos de crisis. Por otro lado, sostienen que, al aprender desde la realidad de las comunidades, pueden desarrollar una mayor capacidad para trabajar con escasos recursos, lo cual les permite mostrar a la enfermería en un rol más cercano y diverso, no circunscrito al rol asistencial en el hospital.

En relación a qué les significó en el ámbito personal la experiencia comunitaria, mencionan: “percibir el cariño y vínculo de confianza que entrega la comunidad”, que “aprendemos de ellos y ellos aprendieron de nosotros”, que “hay un crecimiento constante” y que “es una experiencia enriquecedora”. Opinan, a su vez, que conocer a adultos mayores motivados y activos pero que viven solos y con escasa red de apoyo les llama la atención y los hace reflexionar. Este tipo de experiencia les entrega satisfacción personal, incrementa su tolerancia, responsabilidad, respeto y vocación, al tiempo que les permite mejorar su capacidad de oratoria y aprender que “existen otras realidades”.

Además, afirman que percibieron a la comunidad como muy organizada, abierta a recibir ayuda, a participar en las actividades que se programaron y a entregar lo mejor de ellos. Se mostraron permanentemente participativos, motivados y muy agradecidos. Agregan, además, que se atreven a resolver sus dudas con los estudiantes con más confianza que con los profesionales de la salud que los atienden aunque, a veces, “con los adultos mayores se generan relaciones interpersonales dificultosas”.

Entre los aprendizajes que, según los estudiantes indican, lograron desarrollar en el trabajo comunitario, reconocen: incrementar sus bases teóricas en problemas de salud prevalentes (hipertensión arterial, diabetes mellitus, dislipidemias), redactar diagnósticos comunitarios, utilizar la matriz decisional, aplicar técnicas de manejo de conflictos, solucionar problemas, aprender ejercicios de relajación y meditación, incorporar metodologías de educación en el adulto mayor e innovar en metodologías educativas.

Entre los aspectos obstaculizadores del trabajo comunitario, mencionan su alta carga académica (que les hace contar con tiempo insuficiente para todo lo que quisieran hacer), la impuntualidad de algunos de los integrantes a las reuniones de programación y elaboración de material, el muy extenso tiempo necesario para llegar a consensos, la dificultad para que los integrantes del grupo comunitario mantuvieran la atención –ya que, en ocasiones, se desviaban de los temas que estaban tratando–, y las condiciones climáticas desfavorables –que hacían disminuir la asistencia a las actividades programadas–.

Sugieren profundizar en estrategias que les permitan mejorar respecto de: llegar a consensos en menor tiempo, mantener la atención en las actividades grupales, distribuir mejor el tiempo de asistentes y estudiantes, contar con un aporte económico suficiente, asignar tempranamente los roles de los participantes, realizar más reuniones de curso con socios comunitarios, disminuir la cantidad de integrantes de comunidades por estudiante, y tener la posibilidad de elegir a los integrantes del grupo y la comunidad a la que asistirán. Por otro lado, opinan que es primordial sentirse parte de la comunidad para lograr los resultados esperados, y aconsejan no temer a comprometerse con la comunidad.

3. CONCLUSIÓN

Aprendizaje-servicio es una metodología y estrategia digna de replicar, por los beneficios que aporta a la docencia y a comunidades vulnerables: debe acompañarse con un trabajo conjunto y muy planificado para no crear falsas expectativas.

Para el caso de Enfermería, se trata de una metodología que se acomoda a las competencias que debe desarrollar en sus estudiantes, que tiene mucho contenido educativo y cuya labor resulta importante para lograr una mejor promoción de la salud y cambios de estilos de vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Frías, A. (2002). Salud pública y educación para la salud. Barcelona. Edit. Masson. Pág. 421.
- Ministerio de Educación Argentino (2001). Programa Escuela y Comunidad. Guía para emprender un proyecto de Aprendizaje — Servicio. Buenos Aires. Pág. 13.
- Rifkin, J. (1996). Rethinking the Mission of American Education. En Education Week. January 31. Pág. 33.

ABSTRACT

A survey was applied to 56 fourth year Nursing students who were employed during two semesters at 14 centers with vulnerable communities, in order to know what the community work meant to them personally and academically, how they perceive the community, what they learned, what aspects they identify as beneficial and harmful to the community work and what suggestions can they make to improve this work. The results show an important contribution to the fulfillment of the aims of learning and personal development. The difference perceived with previous practices is a bigger participation and involvement of community representatives. There are aspects to improve, such as being able to reach consensus in less time, sustaining attention in group activities, organizing the time of assistants and students and relying on economic sufficient contribution.

KEYWORDS: learning-service, nursing.

TRANSITANDO LA SENDA DEL APRENDIZAJE Y SERVICIO

Zilli, M.*; Linares, G.

Área de Proyectos Especiales, Secretaría de Relaciones Intersectoriales, Universidad Nacional de Rosario.
Tel: 0341 4201200 int 321 E mail zillimarian@hotmail.com

RESUMEN

Estudiantes y docentes, trabajando problemáticas comunitarias y detectando demandas para solucionarlas, adhirieron metodológicamente al aprendizaje-servicio, combinando ambos procesos en un proyecto articulado.

El objetivo fue la construcción de una red interinstitucional como mecanismo de detección, solución de problemáticas y aprendizaje de los actores, ejecutando distintos proyectos. Constituyeron una red heterogénea, distintos actores institucionales, facilitando el acceso de escolares a diferentes proyectos: Evaluación de agudeza visual, Certificado y Promoción de Salud. Durante cinco años, en espacios comunitarios, accedieron 3.954 escolares a la Evaluación de Agudeza Visual, a la entrega de Certificados de salud, Promoción de Salud, y la formación de los actores participantes.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje - servicio, formación, agudeza visual, certificado de salud.

1. INTRODUCCIÓN

“La pedagogía del Aprendizaje y Servicio podría definirse como una metodología de enseñanza y aprendizaje mediante la cual los jóvenes desarrollan sus conocimientos y competencias a través de una práctica de servicio a la comunidad” (Tapia, 2000).

Otros autores definen este concepto *“como una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo y formulan también un conjunto de características que sin ser imprescindibles mejoran las experiencias”* (Puig Rovira y Palos Rodríguez, 2006)

La Universidad Nacional de Rosario en sus principios constitutivos expresados en su Estatuto, Artículo 2, manifiesta: Corresponde a la Universidad: a) Elaborar, promover, desarrollar y difundir la cultura y la ciencia, “orientándola de acuerdo con las necesidades nacionales, extendiendo su acción al pueblo, pudiendo para ello relacionarse con toda organización representativa de sus diversos sectores, a fin de informarse directamente sobre sus problemas e inquietudes espirituales y materiales y propender a la elevación del nivel cultural de la colectividad para que le alcance el beneficio de los avances científicos y tecnológicos y las distintas expresiones de la cultura regional, local, nacional e internacional. d) Ofrecer carreras que por su nivel y contenido, satisfagan reales necesidades emergentes de las demandas sociales, económicas y culturales de la región, del país y de los proyectos y políticas de desarrollo y crecimiento que se promuevan. f) Desarrollar la creación de conocimientos de relevancia social, cultural, científica y tecnológica, y su aplicación a la solución de los problemas nacionales y regionales. h) Estar siempre abierta a toda expresión del saber y a toda corriente cultural e ideológica, sin discriminaciones, favoreciendo el desarrollo de la cultura nacional y contribuyendo al conocimiento recíproco entre los pueblos. k) Requerir a los integrantes de los Cuerpos Universitarios la participación en toda tarea de extensión universitaria. n) Preservar y educar en el espíritu de la moral individual y colectiva y en la tolerancia y la defensa de los derechos humanos, de las libertades democráticas, de la soberanía e independencia de la Nación, contribuyendo a la confraternidad hu-

mana y a la paz entre los pueblos y propendiendo a que sus conocimientos sean colocados al servicio de éstos en el mejoramiento de su nivel de vida.”

Desde el Área de Proyectos Especiales de la Secretaría de Relaciones Intersectoriales y atendiendo al espíritu de “Afirmar y sustentar su compromiso social a través de todo tipo de prestaciones e interrelaciones con los distintos sectores de la sociedad, tanto a nivel local, regional, nacional e internacional”, se ejecutan proyectos basados metodológicamente en aprendizaje-servicio, combinado ambos procesos con intencionalidad pedagógica e intencionalidad solidaria.

2. DESARROLLO Y RESULTADOS

En la ejecución de los proyectos, estudiantes voluntarios desarrollan acciones de servicio solidario en comunidades con escasos recursos y dificultades de accesibilidad económica y geográfica, identificando y recepcionando problemáticas comunitarias a fin de transformarlas en demandas para solucionarlas.

Los espacios comunitarios, tales como escuelas y/o jardines y Centros Territoriales de Referencia (CTR, ex Centros Crecer) permiten que docentes y alumnos de la Universidad realicen prácticas solidarias que conllevan la aplicación simultánea de todos los conocimientos aprendidos y la realización de actividades que generan nuevos conocimientos. Estos espacios comunitarios se destacan como espacios innovadores donde se aprende haciendo y mediante el compromiso y la participación activa se transforma la realidad.

En todos los momentos, docentes, estudiantes, referentes institucionales, representantes de la comunidad y destinatarios del servicio, se transforman en sujetos de aprendizaje activo, participantes creativos, capaces de emitir opiniones y de resolver problemas, especialmente de aquellos grupos sociales más desprotegidos. Así hacen posible nuestra formación profesional.

“Entrega de Certificados de Salud, una oportunidad para el abordaje integral de la salud”. Da respuesta a una solicitud de la ONG P.A.I.S. Joven, tendiente a facilitar el acceso de la población escolar a la entrega de certificado de salud que es requerido para cumplimentar la legislación provincial vigente. La Universidad Nacional de Rosario, frente al inicio de cada ciclo lectivo, lleva a cabo esta actividad. Para tal fin asigna la ejecución a docentes y estudiantes del espacio de Proyectos con la Comunidad que cuentan con el equipamiento e instrumental necesario para la ejecución de actividades de Promoción y Prevención en la comunidad. Este proyecto, iniciado en 2008 y que continúa a la fecha, prioriza la integralidad en el abordaje de la salud mediante la realización de una evaluación física que comprende todos los aparatos y sistemas y el desarrollo de actividades de Promoción de la Salud y Prevención de la Enfermedad. En 2008 y 2009 se evaluaron 735 niños/as y adolescentes. La reflexión, sistematización y evaluación dio lugar a la implementación de una nueva modalidad de intervención desarrollando una Historia Clínica Integrada y su respectivo instructivo que permite un registro preciso de todo el proceso desde el accionar de las disciplinas de Pediatría, Nutrición y Promoción de la Salud. En el período 2010-2012 se atendieron a 290 escolares y jóvenes adaptando las variables según la singularidad de cada uno y facilitando su seguimiento anual.

“Mirando al Futuro.... Para el logro de una inserción educativa adecuada”. Iniciamos la Evaluación de Agudeza Visual en escolares a partir de 2004 como una práctica en terreno de los alumnos de la Carrera de Medicina Plan 2001, atendiendo las actividades curriculares y el perfil del egresado como actor de cambio social; la actividad permitía la adquisición de competencias en los estudiantes, pero la falta de recursos impedía superar la etapa diagnóstica. La participación activa y la reflexión de un grupo de estudiantes comprometidos junto a los docentes, permitieron visualizar la necesidad de realizar alianzas estratégicas para obtener recursos a fin de responder integralmente a las problemáticas visuales detectadas, incluyendo la consulta especializada y la provisión gratuita de anteojos. Se atendió así a la propuesta de la OMS sobre la relevancia de la detección precoz de alteraciones visuales, en función de la repercusión negativa que la deficiente

función visual ejerce sobre el desarrollo y rendimiento escolar y prospectivamente en la futura integración social en el ámbito laboral y recreativo. En 2008 desde la Universidad, en el Espacio de Proyectos con la Comunidad, se ejecuta "Mirando al Futuro: para el logro de una inserción educativa adecuada". Este proyecto, financiado por el Programa de Voluntariado Universitario en la convocatoria 2007, evaluó a 468 niños/as asistentes a veintinueve Centros Crecer de la Secretaría de Promoción Social de la Municipalidad de Rosario. Se garantizó el acceso a la consulta oftalmológica mediante el pago de los traslados urbanos y la entrega de anteojos al 72% de aquellos que completaron la consulta y estudios. Del análisis de los resultados y la reflexión sobre fortalezas y debilidades surge un nuevo proyecto que se propone ampliar la población destinataria e integrar a la Cátedra de Oftalmología de la Facultad de Ciencias Médicas, para la consulta especializada con turnos programados, y a la Escuela Superior de Óptica para la construcción de los anteojos. La modalidad de atención hospitalaria y la complejidad de Servicio Cátedra dificultaron el acceso de los niños/as con trastornos visuales, por lo cual la Universidad asumiendo nuevamente su compromiso social, contrató un oftalmólogo que recibe las derivaciones en el Centro de Salud 7 de Abril. De esta manera se redujeron los tiempos desde la pesquisa a la provisión de anteojos a un plazo de cuarenta y cinco días. Además se incorporaron estudiantes voluntarios para acompañamiento y orientación de los niños y sus padres a fin de facilitar el acceso y evitar deserciones. Para coordinar todas las actividades, se construyó una red interinstitucional e interdisciplinaria conformada por tres estructuras de la UNR, treinta CTR, dos ONG y dieciséis establecimientos educativos que posibilitó realizar la Evaluación de Agudeza Visual en el seno de la comunidad durante dos años. Así se dio respuesta a la solicitud de referentes institucionales, madres o jóvenes que habían detectado alguna dificultad visual. Se incluyen en esta etapa, además de los destinatarios iniciales, a escolares mayores de siete años con trastornos de aprendizaje, jóvenes y madres. Fueron evaluados un total de 2159 personas, 1317 con evaluación satisfactoria y 842 con evaluación insatisfactoria. Accedieron a la consulta oftalmológica con turnos programados 384 escolares sin obra social y 60 escolares a través de su obra social. Se suministraron 124 anteojos en forma gratuita. La Escuela Superior de Óptica proveyó anteojos a madres y jóvenes que visitaron al oculista en efectores públicos tramitando su turno en forma personal. La Universidad optimiza los recursos existentes mediante una modalidad de intervención que acerca la atención sanitaria a la comunidad, abordando una problemática no incluida en forma sistemática en la consulta de salud, contribuyendo a la solución integral desde su detección hasta la entrega de los anteojos.

Comunidad Saludable: formación de Promotores de Comunitarios en Salud. A partir de la reflexión sobre las problemáticas detectadas durante la entrega de certificados de salud, como la ausencia de controles de salud en forma habitual y acordes a cada edad, se formuló en 2008 este proyecto, financiado por el Programa Nacional de Voluntariado Universitario. Se ejecutó durante 2009 y 2010 en el ámbito de la ONG PAIS Joven y en la Escuela de Nivel Medio Santa Isabel de Hungría, aplicando la metodología de talleres y presentación de trabajos a cargo de los alumnos. La detección de estilos de vida y hábitos nocivos para la salud, así como la demanda de los destinatarios, confrontaron la teoría que sustentaba el diseño del proyecto con una realidad que requirió una nueva metodología. Se realizaron treinta encuentros con la participación de ciento cuarenta y un escolares, docentes y mujeres.

Actualmente el proyecto continúa con financiación de la Universidad en la Escuela N° 799 A. Escudero, a partir de una problemática planteada por los directivos. Se ejecuta en 2011-12 con un grupo de ciento sesenta escolares de cuarto a séptimo grado en encuentros quincenales mediante la modalidad de talleres y la construcción de trabajos.

3. CONCLUSIONES E IMPACTO

La estrategia de aprendizaje-servicio permite la articulación de la docencia con el servicio solidario promoviendo la adquisición de competencias y valores en todos los actores.

La Universidad, en una reestructuración organizativa, ha conformado la Secretaría de Relaciones Inter-

sectoriales y en su ámbito el Área de Proyectos especiales, con un presupuesto anual limitado pero propio que permite la continuidad de las tres modalidades de intervención planteadas.

Se han realizado intervenciones en el campo social en forma continua durante cinco años, con un valioso intercambio de saberes aprendiendo de la comunidad y simultáneamente aportando para mejorar sus potencialidades o calidad de vida. El trabajo en la comunidad facilita la adquisición de competencias en los estudiantes para desenvolverse en ámbitos cambiantes, inciertos y singulares confiando en sus saberes y capacidades, en su capacidad de aprender a aprender y ganando confianza en sí mismos.

Seguir esta estrategia de vinculación y compromiso entre la universidad y la comunidad, en la construcción diaria de un espacio que da respuesta a las demandas emergentes de la realidad social y a la valoración positiva de la misión, nos constituye en referentes para las instituciones educativas y CTR respecto de otras problemáticas.

Se logró la construcción de una red interinstitucional e interdisciplinaria conformada por la Universidad con docentes y estudiantes en diferentes estructuras, dos ONG, dieciséis escuelas y jardines de gestión pública y/o privada dependientes del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe; treinta Centros Territoriales de Referencia de la Secretaría de Promoción Social de la Municipalidad de Rosario, que aborda problemáticas comunitarias complejas, aportando a la solución integral y beneficiando a todos los actores.

Se realizó la divulgación científica a través de la Presentación en Congresos y Jornadas Nacionales o Provinciales de Educación Superior o de Salud.

Se publicó en revistas científicas y de divulgación a la comunidad a través de periódicos locales, así como en el campus virtual de la UNR.

El proyecto posibilitó, finalmente, la recepción de pasantes extranjeros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Consenso Certificación para la actividad física escolar y pre participativa deportiva. Archivo Argentino de Pediatría. 2001 99(6)/538.
- Programa Nacional de Educación Solidaria (2005). Educación Solidaria. Itinerario y herramienta para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio. Ministerio de Educación. Argentina. Estatuto de la Universidad Nacional de Rosario. Julio de 1998
- Puig Rovira, JM; Palos Rodríguez, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. Cuadernos de Pedagogía N° 357. Mayo 2006
- Tapia, M. N. (2000). La solidaridad como pedagogía. El aprendizaje-servicio en la escuela. Buenos Aires. Ciudad Nueva.

ABSTRACT

Students and teachers, working on community problems, detecting demands to be solved, joined the service-learning methodology, combining both processes. The aim was to build an interagency network as a means of detection, problem solving and learning, performing different projects.

They were a heterogeneous network, with different institutional actors, facilitating the access of students to different projects: assessment of visual acuity, health certificates and health promotion. For five years, in communities schools, 3954 students, teachers and parents accessed the evaluation of visual acuity, the delivery of health certificates, health promotion and training for the actors involved.

KEYWORDS: learning - service training, visual acuity, certificate of health.

Comisión 3

Estudio de casos y sistematización de programas
y prácticas de aprendizaje-servicio.

FLEXIBILIDAD, MANEJO DE LA INCERTIDUMBRE Y ADAPTACIÓN EN UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE-SERVICIO

Abramovich, A.; Da Representação, N. y Fournier, M.*

Instituto del Conurbano- Universidad Nacional de General Sarmiento. J.M. Gutiérrez 1150, Los Polvorines,
Buenos Aires. Tel 4469-7785/6 E mail aabramov@ungs.edu.ar,

RESUMEN

El trabajo parte de un proceso de sistematización realizado por el equipo docente del Laboratorio "Redes...", materia en la que los estudiantes de la Universidad Nacional de General Sarmiento realizan un aprendizaje en la práctica y junto a organizaciones sociales de la zona. Sobre la base de esa sistematización, realizada entre 2009 y 2010, y recientemente publicada en un libro, se presentan los elementos que ilustran la necesidad de flexibilidad para el manejo de la incertidumbre en cada concreción de la experiencia y de la posibilidad de adaptación de la propuesta a lo largo del tiempo.

PALABRAS CLAVE: utilidad social del conocimiento, organizaciones sociales, flexibilidad docente, programa como hipótesis

1. INTRODUCCIÓN

La propuesta del Laboratorio "Redes..." sostiene un tipo específico de formación que introduce elementos de compromiso con el territorio y con las organizaciones sociales en relación con los integrantes del grupo de estudiantes. Éstos realizan un trabajo de investigación en función de una necesidad planteada por las organizaciones.

La utilidad social de los conocimientos producidos, como uno de los elementos estructurantes de la experiencia, deja de ser un principio prescriptivo en tanto se enlaza con un pedido específico de las organizaciones y recibe alternativas de respuesta. Las preguntas de investigación que se construyen junto con estos actores del escenario metropolitano son los elementos que dan consistencia específica a la propuesta didáctica, a los objetivos, los contenidos conceptuales y metodológicos y los productos finales que enhebran la formación interdisciplinaria que se propone desde el Laboratorio.

La reflexión producida como parte de la sistematización tematizó la relación entre el campo académico (con sus tiempos, lógicas, rutinas, lenguajes, vínculos, espacios, intereses) y el campo de las organizaciones sociales (con otros tiempos, lógicas, lenguajes, intereses), modalidad de intercambio que exige la puesta en juego de habilidades por parte de los actores involucrados con capacidad de adaptación a las variaciones del entorno, de modo tal de acompañar el aprendizaje que se propone.

En este intercambio operan traducciones en múltiples sentidos: en los términos y conceptos en los que se expresan docentes, estudiantes y organizaciones sociales; en las "reglas de juego" necesarias para el desarrollo de la tarea pactada; en los modos de comunicar necesidades y las posibles respuestas a ellas. La operación misma de traducción es un desafío siempre presente para el ámbito académico; en este caso, tensiona la capacidad de docentes, estudiantes y organizaciones sociales para interpelar al otro y establecer un vínculo de trabajo colectivo.

No obstante, se trata de un desafío coherente con el modelo de universidad en el que surge el Labora-

torio. Desde la presente reconstrucción en perspectiva, resulta significativa la estabilidad de la experiencia, en consonancia con la continuidad de la presencia de la universidad en el territorio. Se trata de una propuesta inscrita en una institución que ha hecho del compromiso con actores públicos y privados del territorio y orientada por la promoción del desarrollo comunitario y las estrategias de crecimiento local y regional, su marca identitaria.

El conocimiento en sí mismo (del cual la universidad es el referente inmediato) resulta un recurso clave para el desarrollo de los actores locales; esta materia permite la producción, transmisión e intercambio de conocimientos. En la reflexión conjunta con las organizaciones sociales sobre el trabajo realizado aparecen nuevos emergentes: la construcción de un vínculo duradero con la universidad que trascienda la experiencia del Laboratorio, la aparición de nuevas demandas y propuestas de articulación, así como la autorreflexión ante la mirada del otro. Se reiteran las referencias al impacto que tuvo el hecho de incorporar la mirada de otro, mediante la descripción y reflexión de los estudiantes sobre la organización, en la problematización de la propia identidad.

Sumado a lo anterior, se destaca la legitimación social que implica para estas organizaciones el vínculo sostenido con la universidad pública. Al mismo tiempo, estos vínculos entre la universidad y las organizaciones sociales sirven como “hilos” a partir de los cuales se tejen redes en otras direcciones.

Esta experiencia ha construido una propuesta institucional de trabajo interdisciplinar con actores provenientes de diferentes campos, lógicas y capitales. Se trata de un dispositivo que requiere cierto perfil docente para su desarrollo.

2. ACERCA DEL PERFIL DOCENTE

¿Qué perfil docente puede orientar experiencias de enseñanza por proyectos? ¿Qué vinculación con los estudiantes favorece la “inmersión” en el proceso en este tipo de experiencias? El equipo docente monitorea la producción del trabajo de los estudiantes en el desarrollo del proyecto e interviene cuando lo considera necesario para fortalecer el trabajo que el grupo está realizando. Simultáneamente, se proponen actividades que favorecen la autoevaluación de los grupos y se realiza un seguimiento de cada integrante.

En efecto, un esfuerzo importante de los docentes se orienta a ponerse en un lugar de acompañamiento de la tarea de los estudiantes con las organizaciones, sin dirigir o imponerse unívocamente, ni sumarse al grupo de estudiantes como uno más. Se generan condiciones para que el grupo tome decisiones tanto en términos de la planificación de las tareas como en el contenido y el formato de los productos acordados con la organización social. Los estudiantes son interpelados para participar tanto en las sesiones de plenario como en los encuentros de trabajo de cada comisión y en los intercambios con las organizaciones sociales.

Este rol docente, sus alcances, el tipo de acompañamiento generado, los matices en las decisiones frente a las tareas, el modo de “leer” las características del grupo, han ido delineándose a medida que el Laboratorio avanzó como experiencia. Se configuró inicialmente en forma de aproximación intuitiva, en oposición a un modo tradicional del quehacer docente en el ámbito universitario.

La priorización del trabajo colectivo del equipo docente atraviesa transversalmente la experiencia sistematizada. Se pone en juego tanto al pensar la programación como al analizar las alternativas para resolver problemas derivados de los cursos de acción planificados y al asumir la incorporación de docentes.

El equipo docente considera el trabajo en equipo de los estudiantes como un desafío en el aprendiza-

je, en términos de las competencias profesionales que el Laboratorio propone. En las reflexiones colectivas del equipo docente sobre los avances de cada grupo y en el análisis de situaciones conflictivas específicas ha mantenido la preocupación por instalar la necesidad del trabajo en grupo, ha explorado distintas estrategias para conseguirlo, ha comparado situaciones diferentes hasta distinguir condiciones contextuales que favorecieran esta dinámica.

En su paso por esta experiencia los estudiantes experimentan una de las formas posibles del desempeño profesional: aquel que puede hacer aportes específicos en escenarios amplios, conflictivos y complejos, abriendo la posibilidad de aliarse con actores sociales, políticos y económicos que protagonizan y dinamizan los procesos de transformación social y de ampliación democrática.

3. MANEJO DE LA INCERTIDUMBRE

Otro aspecto destacado es el aprendizaje de alternativas para el manejo de la incertidumbre y la imprevisión como situaciones en las que los docentes se respaldan y fortalecen. Al desarrollar una tarea que supone una negociación permanente entre varios actores, donde el desenlace positivo no está garantizado, se consolidó desde el inicio una actitud de apertura para los cambios y para la búsqueda creativa de alternativas que ha estimulado el deseo de ampliar la formación como docentes, así como el de dialogar con otros acerca de los desafíos del Laboratorio.

En éste, la reflexión permanente sobre las estrategias seleccionadas y las reorientaciones de los cursos de acción se resuelven en un espacio común de consulta y discusión, altamente valorado por el equipo docente. Al mismo tiempo, la comunicación a los estudiantes de las intenciones expresadas en la programación curricular constituye una instancia importante al iniciar el dictado de la materia.

En este sentido, el programa, con su carácter “abierto”, opera como un marco sustantivo de referencia que permite ganar flexibilidad en el proceso, ya que la dinámica del Laboratorio exige a los docentes la revisión y actualización de los contenidos y la articulación de recursos y actores en escenarios cambiantes, tanto en función de la planificación curricular como de la naturaleza del objeto de estudio e intervención. A esto se suma la realización de acuerdos de trabajos claros y consistentes con cada una de las organizaciones con las que se va a trabajar cada semestre.

La experiencia del Laboratorio se desarrolla en un escenario de turbulencias e incertidumbres propio del trabajo de las organizaciones sociales. Los cambios de rumbo, una crisis institucional, modificaciones particulares del entorno pueden tener implicancias directas en el desarrollo de la cursada y en el cronograma de trabajo.

Por eso el programa opera siempre como una hipótesis de trabajo que expresa las condiciones en las que se desarrollará la tarea, ofreciendo una especie de cartografía a la que es posible recurrir para buscar información o reorientar el proceso. Se trata de un recurso utilizado cotidianamente por el equipo docente para organizar la tarea, cuya flexibilidad se complementa con los tránsitos alternativos por la materia, que habilita incorporar la incertidumbre como parte del proceso.

4. LAS ADAPTACIONES

La introducción de mejoras y ajustes que fue mencionada anteriormente surgió en las sucesivas revisiones de los aspectos curriculares y didácticos de la propuesta a lo largo del tiempo. Se reelaboraron algunos tiempos, la secuencia y el tipo de actividades en relación con las competencias profesionales que el Laboratorio fue delineando como constitutivas de la propuesta. Asimismo, los modos de intercambio y escenarios de participación entre los distintos actores involucrados atravesaron momentos de reorientación que evidencian una práctica educativa muy dinámica.

Desde su diseño curricular inicial, en 2004, el Laboratorio sostiene una revisión anual de los contenidos de aprendizaje, en virtud de la práctica de dictar la materia cada vez con diferentes tipos de organizaciones sociales y de las devoluciones de sus actores, en particular de los estudiantes y de las organizaciones sociales.

Como parte de este proceso, se modificaron los contenidos explicitando y distinguiendo aquellos vinculados al aprendizaje de los estudiantes, de las organizaciones y de ambos. Asimismo, se profundizaron los contenidos relacionados con el componente de comunicación de la propuesta. Se generaron herramientas para construir productos comunicacionales acordes con la estrategia comunicacional de cada organización.

Explicitar dicha estrategia -con frecuencia invisibilizada para los propios referentes de las organizaciones sociales- y construir en conjunto los lineamientos principales que orientan la elaboración de los productos comunicacionales ha sido una de las tareas que modificó el modo en que se desarrollaban inicialmente los productos comunicacionales.

Seguidamente, se otorgó mayor relevancia a la expresión georreferenciada de la información sistematizada (por medio de mapas que combinan distintas variables), por ser un tipo de resultado altamente demandado por las organizaciones sociales y de notable interés como herramienta para algunos estudiantes.

En cuanto al formato de trabajo, se revisaron dinámicas de trabajo grupal, probando diferentes consignas para abordar tanto la caracterización como la intervención de cada organización social como una tarea colectiva. Se ensayaron distintas estrategias para otorgar paulatinamente mayor autonomía a los grupos de estudiantes al momento de la realización del estudio específico y para definir desde el inicio su rol protagónico en el desarrollo de la experiencia con la organización. Como contraparte, el equipo docente debió definir y reorientar su rol en esta práctica, acompañando el proceso de los estudiantes y de las organizaciones, con intervenciones puntuales y tomando distancia de la postulación de una mirada única para resolver problemas complejos.

Asimismo, dado que el Laboratorio transcurre en escenarios de trabajo dentro y fuera de la universidad, se definió con mayor precisión qué tipo de contenidos y actividades se promovían en cada una de estas instancias y cómo se esperaba que se diera la articulación entre actores en cada caso, incorporando la incertidumbre como una variable de estos contextos.

En esta línea, la demanda de los actores externos a la universidad, por tener más oportunidades de intercambiar con docente y estudiantes durante la cursada, ha sido uno de los puntos de inflexión en la planificación del trabajo con las organizaciones sociales. Para cada momento diferente del trayecto se abre la posibilidad de realizar encuentros, tanto por necesidad de los estudiantes como de las propias organizaciones. Hacia el final de la cursada, la planificación de los productos comunicacionales articulados con la estrategia comunicacional propia de la institución supone ampliar la participación de sus miembros para definir los lineamientos generales de los productos, así como el protagonismo de los estudiantes para acordar con ellos el tipo de producto y gestionarlo como equipo.

La capacidad de explicitar más detalladamente los distintos hitos en el camino a recorrer es producto de reiteradas revisiones sobre el desarrollo de cada edición del Laboratorio. Contribuyen a esta tarea las distintas instancias de evaluación de la experiencia, donde se recogen sugerencias tanto de los estudiantes como de los miembros de las organizaciones sociales participantes. Paulatinamente ha ido aumentando la orientación a la participación de los distintos actores en dichas instancias, como una forma de estimular en ambos protagonistas una reflexión sobre el proceso vivido, sobre las ventajas y dificultades que tuvo la articulación y sobre la utilidad y proyección a futuro de los productos y resultados.

La reflexión, en términos de sistematizar el proceso, ha permitido concluir que los contenidos van asumiendo distintas significaciones y especificidades según sea el actor protagónico en escena las organizaciones sociales, los estudiantes, los docentes, según sea el momento de desarrollo de la experiencia en la materia, la tipicidad de cada grupo de estudiantes y también el proceso de aprendizaje individual y los intereses de cada involucrado. Con la interacción entre los involucrados suelen generarse nuevas significaciones. A los estudiantes comienza a interesarles la relación grupal, el aprendizaje en investigación y la utilidad de sus productos de investigación, por ejemplo. Las organizaciones sociales se ven interpeladas por la identificación, el planteo y la priorización de las necesidades que tienen, así como por las potencialidades de recursos que la universidad brinda en el proceso de búsqueda de respuestas o alternativas.

5. CONCLUSIONES

El equipo docente que lleva adelante esta propuesta concibe su práctica como abierta al aprendizaje con otros, marcada por la incorporación de valores y de reflexión crítica, resuelta a incorporar la incertidumbre y a explorar en conjunto preguntas y respuestas alternativas. En otras palabras, se trata de un equipo que ha elaborado una concepción de cómo se enseña y cómo se aprende en una práctica universitaria situada, una práctica que reconoce e incorpora la impronta territorial y la inscripción histórica de los procesos que genera y acompaña.

La sistematización del Laboratorio, la construcción de un relato propio, ha permitido dar un paso en la modelización de una manera posible de intervenir para aprender haciendo con otros. Se trata de un modo de hacer docencia que permite a la práctica profesional indagar, problematizar y construir estrategias vinculadas al propio proceso formativo, al ejercicio ciudadano y al futuro profesional, así como al desarrollo comunitario y local en el campo de las organizaciones sociales. Un valor agregado que se reconoce en esta experiencia es su impronta democratizadora, en tanto amplía los márgenes tradicionales desde los que se decide qué, cómo, sobre qué y con quiénes se investiga, se educa y se trabaja.

Las "marcas" que imprime el Laboratorio tanto en las organizaciones como en los estudiantes son señales potentes para repensar la relación entre la universidad y los procesos de transformación colectiva. En términos de la educación universitaria, el principal logro es la formación de futuros profesionales que puedan pensarse realizando aportes específicos en proyectos sociales, políticos y económicos capaces de poner en el centro de atención el desarrollo de su territorio y la construcción colectiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramovich, A.; Da Representação, N.; Fournier, M. (coord.) (2012). *Aprender haciendo con otros. Una experiencia de formación universitaria en articulación con organizaciones sociales*. UNGS.
- Abramovich, A.; Da Representação, N.; Fournier, M.; Muñoz, R.; Rofman, A.; Vázquez, G.; Zamora, A. (2009). "Laboratorio Redes Sociales y Condiciones de Vida: Una experiencia de aprendizaje por proyectos en el trabajo con organizaciones sociales" En colaboración con: Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria, Secretaría de asuntos académicos de la Universidad de Buenos Aires, 7 al 9 de septiembre de 2009.
- Andreozzi, M. (1998). "Sobre residencias, pasantías y prácticas de ensayo. Una aproximación a la idiosincrasia clínica de su encuadre de formación". En: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Facultad de Filosofía y Letras UBA, año VII, N° 13, 1998.
- Basabe, L. y Cols, E. (2007). "La enseñanza". En *Camilloni y otros: El saber didáctico*. Buenos Aires. Paidós.
- Ciari, B. (1977). *Modos de enseñar*. Barcelona. Avance.
- Cols, E. (2000). *Programación de la enseñanza*. Buenos Aires. OPFYL-UBA.
- Cunill Grau, N. (1995). "La rearticulación de las relaciones Estado-Sociedad: en búsqueda de nuevos sentidos". *Revista del CLAD Reforma y Democracia*. N° 4, Caracas, julio de 1995.
- Davini, C. (2008). *Métodos de Enseñanza*. Buenos Aires. Santillana.

- De Ketele, J. M. (1984). *Observar para educar. Observación y evaluación en la práctica educativa*. Madrid. Visor.
- Federico Sabaté, A. (2002). "Economía y sociedad de la Región Metropolitana de Buenos Aires en el contexto de la reestructuración de los 90". En *Economía y sociedad en la Región Metropolitana de Buenos Aires*. Ed. Al Margen/UNGS.
- Fenstermacher, G. (1989). "Tres aspectos para una filosofía de la enseñanza". En: Wittrock, *La investigación de la enseñanza*. Barcelona. Paidós.
- Fournier, M.; Graham, M. (2006). "Cinco hipótesis para re-pensar la relación entre Universidad y desarrollo local". En colaboración con María Graham. En: Adriana Rofman (comp.) *Universidad y desarrollo local. Aprendizajes y desafíos*. Buenos Aires. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Fournier, M. (2010). "Emprendimientos socioeconómicos no mercantiles". En: José Luis Coraggio (coord.), *Emprendimientos socioeconómicos*. Los Polvorines. Instituto del Conurbano de la Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Freinet, C. (1975). *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*. México. Siglo XXI.
- Hernández Arista, J. (1996). *La organización didáctica de la práctica*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- ICEM-CANNES. (1980). *Un modelo de educación popular*. Cuadernos de Educación N° 71-72. Caracas. Laboratorio Educativo.
- Jackson, P. (1968) *Life in classroom*. Nueva Cork. Rinehart & Winston Inc. Trad.: (1996) *La vida en las aulas*. Madrid. Morata.
- Joyce, B. y Weil, M. (2002). *Modelos de enseñanza*. Barcelona. Gedisa.
- Lacueva, A. (1997) "Retos y propuestas para una didáctica contextualizada y crítica". En revista *Educación y Pedagogía*, Año IX, N° 18, 1997.
- Meirieu, P. (1997) *La escuela: modo de empleo*. Barcelona. Octaedro.
- Perrenoud, P. (2000). "Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿por qué?, ¿cómo?". En *Revista de Tecnología Educativa*. Santiago de Chile, Año XIV, N° 3, 2000.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaluação*. Porto Alegre. Artes Médicas.
- Perrenoud, P. (2000). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile. Dolmen.
- Rofman, A.; González Carvajal, L. y Anzoátegui, M. (2010). "Organizaciones sociales y Estado en el conurbano bonaerense". En Rofman (comp.) (2010). *Sociedad y territorio en el conurbano bonaerense. Un estudio de las condiciones socioeconómicas y sociopolíticas de cuatro partidos: San Miguel, José C. Paz, Moreno y Morón*. Los Polvorines. UNGS.
- Schön, D. (1997). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona. Paidós.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid. Morata.

ABSTRACT

This work pretend to share part of a systematic process carried out by the teaching staff of the Laboratorio "Redes ...", a course where students of the Universidad Nacional de General Sarmiento learn by working with social organizations of the area.

Based on this systematization, conducted between 2009 and 2010, and recently published in a book, we present some elements that show how flexibility to manage uncertainty is needed, and the way this course has been adapted over time.

KEYWORDS: social utility of knowledge, social organizations, teaching flexibility, program as hypothesis.

COMPARTIENDO APRENDIZAJES CON JÓVENES EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL

*Andrés G. N.; Maliqueo N. A.**

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 36- Avellaneda y Mitre-C.P. 8340,
Zapala, Neuquén, Argentina.

*Tel: (54) 02942-423804- 02942-15415117. E mail nestorariel_tec_adm@hotmail.com

RESUMEN

Nuestra propuesta nace en el año 2009, con el fin de fortalecer y mejorar la calidad de la educación pública. En 2010 se ponen en juego las Prácticas profesionalizantes en articulación con el Centro de Formación Profesional N° 15, a modo de capacitación, dirigidas a los estudiantes del 5° año comercial. Posteriormente de haber adquirido los conocimientos de la capacitación "Técnicas para la búsqueda de Empleo", los estudiantes, divididos en equipos de trabajo, formularon una planificación de capacitación destinada a los sectores de exclusión socio laboral, en materia de entrevista laboral.

PALABRAS CLAVE: calidad- solidaridad- capacidades- proyecto de vida- participación activa- ciudadanía.

1. INTRODUCCIÓN

En 2009, la dirección del C.P.E.M. N° 36, decidió llevar adelante un estudio de mercado local, con el fin de fortalecer y mejorar la calidad educativa. A partir de los resultados obtenidos en la recopilación de datos del contexto socioproductivo, en 2010 se pusieron en juego las Prácticas profesionalizantes en articulación con el Instituto de Formación Profesional N° 15, Ex-C.E.Pa.Ho. N° 8. Con el propósito de institucionalizarlas y principalmente alinearlas dentro de las nuevas propuestas educativas con aprendizaje-servicio, como lo establece la nueva Ley de Educación Secundaria, se puso de manifiesto una propuesta educativa solidaria junto al programa de Plan de Mejoras Institucional, con el fin de acompañar y complementar la formación académica con la formación de aprendizaje-servicio, dirigida a los estudiantes de 5° año de ambos turnos. Las prácticas profesionalizantes implican poner en práctica los saberes adquiridos durante los cinco años de cursado e integrar los distintos contenidos de cada área curricular de la formación de Perito Mercantil. No podemos dejar de mencionar a otros factores que dieron luz a esta propuesta educativa: un alto índice de repitencia, el abandono de estudiantes en el ciclo básico y la falta de desarrollo de capacidades personales en lo que se refiere a la formación de un proyecto de vida ocupacional postsecundario y a la formación de un perfil profesional en los jóvenes egresados.

2. CON LAS MANOS EN EL ARADO...

Convencidos de que "otra educación es posible", basados en el servicio socio-comunitario iniciamos el recorrido a partir de la implementación del proyecto, definiendo nuestro plan de trabajo en dos momentos. El Primer momento correspondió a la capacitación destinada a los alumnos de 5° año comercial por el Centro de Formación Profesional N° 15, en materia de Formación de recursos humanos y Orientación y técnicas para la búsqueda de empleo. El Segundo momento consistió en la actividad solidaria "Planificación de una capacitación" realizada por los estudiantes de 5° año y destinada a la población que carece de conocimientos acerca de entrevista laboral. A este proceso, se le sumó la organización de clases de apoyo, buscando de esta manera disminuir la población repitente de nuestro establecimiento.

Para la selección del equipo de trabajo, se tuvo en cuenta la predisposición, interés y formación de cada

uno de los docentes que respondieron a la convocatoria emitida por la dirección del establecimiento. Se pidió a los interesados que acercaran su Curriculum Vitae, se analizó el historial de vida laboral de las personas postuladas y se llevó a cabo la primera reunión el 1 de septiembre de 2011, con el fin de presentarles el proyecto de Prácticas Profesionalizantes en Aprendizajes en Servicio e invitarlos a formar parte del Proyecto Institucional, dejando como evidencia una nota de presentación del plan y su aceptación. Se fijó una fecha estimada de encuentros para planificar en conjunto y establecer criterios en común que permitieran la sistematización del trabajo, y se dieron a conocer las diversas actividades que se llevarían a cabo durante el proceso.

El equipo de docentes estaba conformado por siete personas. Cada una de ellas posee una formación y particularidad que se ajusta a lo exigido por el plan: un profesor del área de Lengua y Literatura y de Teatro, para el logro de desarrollo de capacidades de oratoria de nuestros estudiantes; docentes pertenecientes al establecimiento en el área de mecanografía e informática, para la formación de capacidades en el uso de las nuevas tecnologías; y docentes del área contable, lo que permite la planificación de actividades para el desarrollo de la cultura emprendedora.

3. COMPARTIENDO APRENDIZAJES CON JÓVENES EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL

Para poner en marcha el Plan Institucional, se organizó el dictado de clases de apoyo, junto a docentes pertenecientes al plan, en las áreas que arrojaban los índices más altos de desaprobación en los años inferiores. En cuanto a la actividad solidaria planificada con los estudiantes de 5° año, se llevó a cabo un taller de integración entre ambos turnos. En esta actividad, se hizo la presentación del equipo de trabajo de docentes perteneciente al Plan de Mejoras. El 1 de noviembre se entregó a los estudiantes la consigna de trabajo, que consistió en la elaboración de una planificación a partir de una guía confeccionada por la coordinación del proyecto. Posteriormente, ésta recibió las producciones para su evaluación.

Para llevar a cabo esta actividad se presentaron tres equipos de trabajo. Solo uno de los tres equipos la pudo llevar adelante, a través de la propuesta denominada "Compartiendo Aprendizajes con Jóvenes en Riesgo de Exclusión Social", nombre elegido por los estudiantes. Este grupo respondió a la consigna de manera satisfactoria. El trabajo fue dinámico y eficiente para llevar a cabo la actividad solidaria, que se basó en la capacitación a jóvenes en riesgo socio laboral, con el fin de brindarles herramientas en materia de entrevista laboral. Sus integrantes confeccionaron una agenda de entrevistas para visitar los medios de comunicación y diseñaron volantes y afiches. El lugar elegido fue el salón del Ex Club Argentino de nuestra localidad, con la participación activa de los actores y una retroalimentación destinada a compartir aprendizajes y experiencias en el marco de la búsqueda de empleo. Se confeccionó una encuesta evaluativa, con el fin de obtener información en relación a la actividad realizada y medir el grado de satisfacción de los participantes.

Mediante esta actividad se puso en evidencia las siguientes capacidades: trabajo en equipo, autonomía laboral, capacidad de planificar y coordinar de tareas, capacidad de organizar cronológicamente las tareas a realizar y temas a tratar, capacidad al momento de dirigirse al público, capacidad para seleccionar material bibliográfico y audiovisual y capacidad para seleccionar los recursos necesarios para la actividad.

Se trata de un aprendizaje basado en la experiencia y un ejemplo de participación ciudadana activa. Permite aplicar lo aprendido durante el proceso de prácticas profesionalizantes en otros contextos, bajo el marco de la solidaridad. El proceso de retroalimentación entre ambas instituciones permitió modificar, reformular y actualizar nuevos contenidos en los distintos programas pertenecientes a los años inferiores de la escolaridad del Nivel Medio.

Nuestra propuesta educativa está destinada a la formación de competencias y valores necesarios para

el buen desempeño en el mundo del trabajo y en el ejercicio de una ciudadanía solidaria. Este proyecto demuestra que nuestra institución educativa no actúa de forma desarticulada y aislada. En cambio, le otorga identidad educativa a través de la vinculación con el contexto y así demuestra su integración con la comunidad.

4. CONCLUSIÓN: IMPACTO DE LA EXPERIENCIA...

Consideramos importante destacar el impacto a nivel local, regional, provincial y nacional que generó la experiencia de la actividad solidaria. Nuestra institución ha sido convocada a dos eventos: el 17 de noviembre del año 2011, al Encuentro de estudiantes solidarios realizado en la ciudad Autónoma de Buenos Aires, representando a la Provincia de Neuquén; y los días 19 y 20 de noviembre, a la Primera Feria Provincial de Emprendedores de la Economía Social organizada por la Subsecretaría de Planificación y Acción para el Desarrollo- COPADE, en la ciudad de Neuquén Capital. Teniendo en cuenta que las prácticas profesionalizantes hacen referencia a contenidos relacionados con el campo de la emprendibilidad, hemos logrado establecer una articulación con el mencionado organismo con el fin de fortalecer la capacitación y llevar a cabo líneas de acciones que favorezcan la formación de nuestros futuros egresados. Nuestro proyecto ha sido distinguido con una Mención de Honor por el Ministerio de Educación de la Nación bajo el marco del Programa Nacional Educación Solidaria, en la convocatoria a los Premios Presidenciales de Escuelas Solidarias 2011.

Nuestro plan institucional posee tres procesos fundamentales: capacitación destinada a los estudiantes de 5° año Comercial en materia de empleabilidad (técnicas para búsqueda de empleo, formación del perfil profesional) y emprendibilidad (formación de la cultura emprendedora, proyecto de vida ocupacional) para el acompañamiento de su desvinculación del nivel medio; actividad solidaria, con el propósito de evidenciar las competencias adquiridas por los equipos de trabajo y responder a la nueva ley de Proyectos de Educación Solidaria Institucionales de la Educación Media para promover la participación ciudadana y activa de los estudiantes; y el programa de apoyo escolar. Este último obedece a la estructura de un plan para el dictado de clases de apoyo en aquellas materias que estadísticamente arrojan mayor índice de desaprobados. Hoy podemos dar cuenta de que el índice de repitencia, a comparación de años anteriores, ha disminuido de un 9% al 4%, desde primero a cuarto año. Nuestro plan posee una perspectiva de inclusión, dando prioridad a los estudiantes y a los distintos momentos donde éstos requieren de apoyo y acompañamiento en su trayectoria escolar. Por otro lado se pretende que la mayor cantidad de estudiantes que terminen el cursado de los cinco años de escolaridad logren finalizar sin adeudar las materias pertenecientes al nivel, mediante el proceso de seguimiento de egresados, diseñado dentro del Plan de Mejoras Institucional.

AGRADECIMIENTOS

A los profesores que formaron parte del Plan de Mejora año 2011, a instituciones tanto públicas como privadas y a los medios de comunicación de la localidad de Zapala.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- González A., Giorgetti D. (2005). Educación Solidaria Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio. Ministerio de Educación Presidencia de la Nación.
- González A., Mella L, Walther L. y Montes R. (2007). Experiencias ganadoras del Premio Presidencial "Escuelas Solidarias". Ministerio de Educación Presidencia de la Nación.
- Roisenstraj A., Cresta C. (2008). Orientación para el desarrollo institucional de propuestas de enseñanza sociocomunitarias solidarias. Ministerio de Educación Presidencia de la Nación.

CONTRIBUCIONES DE LA RSU A MICRO Y PEQUEÑAS EMPRESAS A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE -SERVICIO: EL CASO UCTEMUCO, EN ARAUCANIA, CHILE

*Betancourt, I. ; Ávila, P. *; Rodríguez, C. ; Vásquez, M. ; Pérez, Y.*

Universidad Católica de Temuco, Rudecindo Ortega 02990, Chile

+56 45553990, pavila@uct.cl

RESUMEN

El proyecto presenta resultados preliminares en la implementación de la metodología Aprendizaje-Servicio en las carreras de Ingeniería Comercial y Contador Auditor de la Escuela de Negocios UC Temuco, bajo el modelo educativo de formación por competencias. Éste se ejecutó entre agosto de 2011 y julio de 2012 con la participación de 45 alumnos de tercer y quinto año, organizados en equipos y apoyados por docentes de la Escuela, nuestro socio comunitario, en el Municipio de Padre las Casas, Región de la Araucanía, Chile -una de las comunas con mayores índices de pobreza de la región y del país- siendo los beneficiarios microempresarios de diversos rubros.

PALABRAS CLAVE: responsabilidad social universitaria, aprendizaje-servicio, formación por competencias, formación de ingenieros.

1. INTRODUCCIÓN

El desafío de las universidades hoy no solo pasa por formar profesionales competentes, sino que además deben ser capaces de integrarse activamente como un aporte real, y no como un mero receptor pasivo de las necesidades de grupos sociales y territoriales. La evolución de las metodologías de aprendizaje ha llevado a buscar apoyo directo en el aprendizaje experiencial, como herramienta para validar los aprendizajes y reforzar la confianza del conocimiento aprendido por el alumno.

2. APRENDIZAJE-SERVICIO

El aprendizaje-servicio es una metodología de aprendizaje experiencial, en la cual alumnos de carreras diversas participan de actividades prácticas con socios comunitarios e impactan en el bienestar o mejoramiento de la condición de vida de un grupo social destinatario. El propósito del aprendizaje-servicio es preparar a los estudiantes para responder a necesidades de comunidades (Kai-Kuen et al, 2006). El aprendizaje-servicio muestra tres focos en los cuales se centra el desarrollo de la actividad: aprendizaje social y cívico; servicio de calidad, y aprendizaje significativo (Ohio State University, 2004). Supone, en este sentido, un desafío ya que implica (a) transformar la pedagogía, (b) dar paso a una sociedad más justa y democrática, y (c) dirigir las instituciones académicas hacia afuera de sus límites en lugar de hacerlo hacia el elitismo académico. (Butin, 2006).

El aprendizaje-servicio requiere que los estudiantes se involucren con su comunidad a fin de utilizar los conocimientos adquiridos en la universidad, estableciendo un marco de relaciones de reciprocidad con organizaciones en las que el servicio refuerza y fortalece el aprendizaje en la unidad académica, y el aprendizaje refuerza y mejora el servicio (Carrington, 2008). Diversos estudios confieren al aprendizaje-servicio un rol importante en la enseñanza en diversas disciplinas aplicadas como ciencias de la salud, ciencias sociales, pedagogías, humanidades, ciencia económica y de la ingeniería, siendo un mecanismo efectivo de validación y aplicación de conocimientos. (Kai-Kuen et al, 2006).

2.1. Diseño e implementación efectiva de la metodología de aprendizaje-servicio

El aprendizaje-servicio, en un contexto amplio con diversidad cultural, abre una oportunidad a los estudiantes para que desarrollen empatía hacia grupos cultural y socialmente diversos a su contexto de origen lo que, desde una perspectiva extracurricular, contribuye al mejoramiento de la convivencia y respeto entre grupos diversos en un territorio o región. El aprendizaje-servicio hoy se implementa en miles de universidades, y millones de estudiantes se benefician con sus prácticas. En las Universidades, esta metodología se institucionaliza en diversos grados, comprometiendo infraestructura, personal, adecuando su estructura de gestión y disponiendo de recursos de apoyo, entre otros. (Bingle and Hatcher, 2000).

La estrategia de implementación, el marco de conocimientos previos y la elección del socio comunitario cobran un rol fundamental para el éxito de estrategias de aprendizaje-servicio. La decisión sobre el diseño y ejecución de una actividad de aprendizaje-servicio puede hacer partícipe o excluir a los estudiantes, por lo que el profesor debe examinar y criticar su propia perspectiva sobre la metodología (Rose, 2002; citado por Carrington, 2008). En este sentido, diversos estudios evidencian que, en etapas preliminares, los alumnos muestran una actitud positiva hacia el aprendizaje-servicio aunque, en la ejecución, presentan un discreto desempeño. (Kai-Kuen et al, 2006).

2.2. La educación económica y el uso del aprendizaje-servicio como método educativo

La investigación en educación económica también se ha focalizado en integrar problemas diversos dentro de los currículos (Bartlet y Feiner, 1992, citado por McGoldrick, 1998) considerando pedagogías alternativas (Shackelford, 1992). El aprendizaje-servicio se ha integrado con diversas experiencias en la enseñanza de ciencias económicas, y sus resultados evidencian un encadenamiento de conceptos y conocimientos económicos, además de contribuir a romper estereotipos y prejuicios sobre las personas y grupos sociales destinatarios de las actividades, por lo que resulta positivo tanto para alumnos como para profesores. (McGoldrick, 1998).

2.3. El modelo educativo de la UC Temuco en la Facultad de Ingeniería

El plan de desarrollo institucional UC Temuco 2010-2020 define como uno de sus objetivos estratégicos “consolidar la calidad de la docencia (i) pasando a una segunda fase del modelo educativo con foco en la ampliación, diversificación y articulación en un continuo educativo; (ii) incrementando las competencias formativas de los profesores y (iii) generando nuevas capacidades de gestión de la docencia”. Desde hace cinco años a la fecha, la Universidad adoptó un modelo educativo para la enseñanza de nuestros estudiantes; el cual posee un eje esencial de formación por competencias. Una de las fortalezas del modelo es su contribución al perfil de egreso de los estudiantes. Siendo esto así, unos de los principales desafíos de nuestra Escuela, como responsables de la puesta en marcha del referido modelo, es establecer un sistema de monitoreo permanente durante la carrera, de manera tal de garantizar un aprendizaje significativo y el cumplimiento del perfil de egreso previamente declarado.

Es en este contexto de incrementar las competencias formativas de los profesores y generar nuevas capacidades de gestión de la docencia, que la Facultad de Ingeniería, a través del Departamento de Administración y Economía, se ha planteado como desafío explorar algunas metodologías que permitan gestionar la docencia a través de potenciar un aprendizaje significativo y de integración en lo interno entre las dos carreras que son de responsabilidad del Departamento: Ingeniería Comercial y Contador Auditor. De esta forma, se postulan como una opción de enseñanza, las metodologías de servicio; en particular la de aprendizaje-servicio. Esta última, que se aplica en contextos reales, permitiría alcanzar no sólo el objetivo estipulado previamente; sino además constituirse como una herramienta de mayor vinculación con el medio, constituyéndose además en una instancia ideal de inducción al mundo laboral previo a las prácticas profesionales e integración profesional de las carreras Ingeniería Comercial y Contador Auditor, para contribuir al perfil de egreso esperado de cada uno de nuestros estudiantes.

Las Carreras del Departamento de Administración y Economía de la UC Temuco tienen su base disci-

plinaria en el estudio de las ciencias económicas y administrativas. Desde hace dos años, las carreras de Ingeniería Comercial y Contador Auditor están implementando el nuevo modelo educativo por competencias, para lo cual realizan un seguimiento constante a través de sus CEE con los profesores asociados al modelo, con la finalidad de analizar y evaluar las actividades realizadas, así como las metodologías aplicadas en cada uno de los ramos, que buscan evidenciar las competencias específicas y genéricas. En nuestro ámbito de acción profesional, las metodologías de servicio cumplen el rol preponderante de asentar los marcos teóricos y conceptuales que los estudiantes adquieren, aplicándolo en contextos reales. Esto marca una diferencia sustancial respecto de algunas de nuestras metodologías actuales que tienen como característica trabajar solamente en ambientes simulados.

2.4. Metodologías de servicio aplicadas en el nuevo modelo educativo

En virtud de lo anterior, la carrera ha implementado acciones de voluntariado como herramienta para poner en práctica y evidenciar competencias, logrando estas actividades un alto grado de satisfacción y compromiso por parte de los alumnos, lo que se refleja además en sus calificaciones. Éstas permiten, además, que los alumnos aporten a la comunidad a partir de las necesidades detectadas en los lugares donde realizan sus intervenciones. Pero esta estrategia de aprendizaje está limitada, ya que el acento, se pone en la acción altruista o solidaria. En el aprendizaje-servicio las prioridades son dos y ambas igualmente importantes: la acción altruista o solidaria, y el proceso de aprendizaje que ésta involucra, con la aplicación específica y direccionada de marcos conceptuales que el alumno ha obtenido en sus clases de aula. Surge entonces la siguiente interrogante: ¿puede la metodología de aprendizaje-servicio contribuir a potenciar aprendizajes significativos y de integración de las competencias genéricas y específicas en las carreras Ingeniería Comercial y contador Auditor, en el Departamento de Administración y economía de la UC Temuco?

Además de responder a esta interrogante, la aplicación de esta metodología podría impactar también -y muy significativamente- en las carreras de Ingeniería Comercial y Contador Auditor, contribuyendo de manera indirecta al mejoramiento de indicadores de resultado claves para la gestión universitaria, como la tasa de retención, de aprobación y grado de satisfacción de los alumnos.

3. OBJETIVOS

El objetivo del proyecto es la implementación de la metodología de aprendizaje-servicio, para potenciar aprendizajes significativos y la integración de las competencias genéricas y específicas en las carreras de Ingeniería Comercial y Contador Auditor de la UC Temuco, contribuyendo de una manera efectiva al logro del perfil de egreso de los estudiantes de ambas carreras.

4. METODOLOGÍA

La implementación metodológica del proyecto se guía por los parámetros publicada por la Pontificia Universidad Católica de Chile (Ramírez y Pizarro, 2005) y apoyada directamente por el Centro de Innovación para la Docencia- UC Temuco y se llevará a cabo desde el primer y segundo semestre de 2012 en los ingresos regulares de ambas carreras. Uno de los elementos innovadores en este proyecto es la integración de alumnos de las dos carreras en el diseño y ejecución de actividades de aprendizaje servicio. Un aspecto importante para apoyar el proceso de implementación y seguimiento de la metodología aprendizaje servicio es la aplicación de tecnologías de información y comunicación, por medio del uso de plataforma educativa, foros de trabajo colaborativo para seguimiento y apoyo y email.

Etapa 1. Conformación de equipos de trabajo, ajuste metodológico y capacitación de monitores. Participaron como ejecutores 45 alumnos de las carreras de Ingeniería Comercial y Auditoría, en las asignaturas de Formulación y Evaluación de Proyectos, en el caso de Ingeniería Comercial y Contabilidad III, en Contador Auditor. Este alumnado se dividió en nueve grupos, donde se escogió un jefe de grupo, todos ellos

apoyados por 5 docentes y 3 tutores, los que también son estudiantes de tercer año de la carrera. Bajo este contexto, cada tutor tenía a su cargo 3 grupos, y mantenía comunicación con los jefes de grupo. La capacitación se llevó a cabo en el centro de desarrollo e innovación de la docencia Cedit-UCT con respecto a esta temática. Para ello, asistieron cuatro docentes del Departamento de Administración y Economía junto a los tres alumnos ayudantes o tutores, a los cuales se les entregaron las bases de esta metodología.

Etapa 2. Identificación del socio comunitario y lanzamiento del proyecto. El socio comunitario identificado fue la Ilustre Municipalidad de Padre Las Casas, debido a su proximidad geográfica, a sus altos indicadores de pobreza y a su bajo desarrollo productivo. Por medio del análisis de los datos, se identificaron nueve beneficiarios, con distintas características e insertos en distintos rubros como emprendedores, que requerían apoyo en el ámbito de su negocio. El municipio, a través de su unidad de desarrollo local —UDELA—, es el actor de más relevancia para apoyar el fomento productivo comunal, identificándose a través de él a 9 emprendedores. Para el lanzamiento, se realizó una ceremonia en la cual se presentó el proyecto tanto a los beneficiarios en cuestión como al alumnado protagonista, en el cual se entregaron los conceptos básicos en los que se iba a basar el mes de trabajo, y con el cual los alumnos le entregarían apoyo al microempresario.

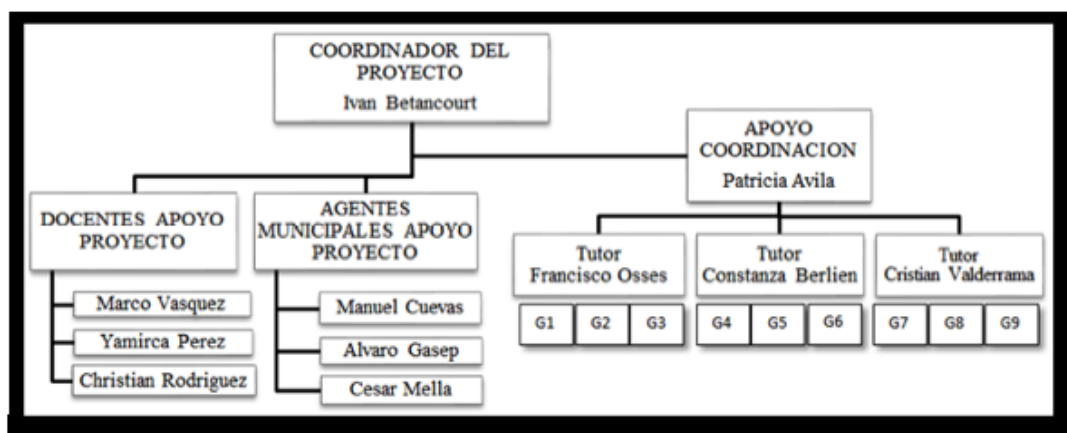


Figura 1. Estructura organizativa de proyecto.

Etapa 3. Diagnóstico inicial. Se trabajó en terreno con los alumnos, profesores y visitas a los socios comunitarios, con cuestionarios estructurados basados en preguntas de selección múltiple, las cuales estaban enfocadas en conocer el trabajo de los beneficiarios, sus expectativas, recursos y resultados de su emprendimiento, para identificar problemas potenciales. Las salidas a terreno se realizaban en forma semanal, coordinadas como actividades de asignatura, asignando como horario de visitas las horas de clase de la asignatura (durante el tiempo que se desarrolló esta actividad) los alumnos no asistían a clases presenciales.

Etapa 4. Identificación de necesidades y problemas en los socios comunitarios. Los alumnos, tutores y docentes trabajaron detectando las necesidades de los beneficiarios para así, bajo esta lógica, poder brindarles un apoyo a su Pyme (aunque dentro de los márgenes sus posibilidades, ya que la idea no era dividirse tareas para abarcar más necesidades, sino realizar un trabajo en equipo, en el cual estudiantes de Ingeniería Comercial y Contador Auditor pudieran aprender e intercambiar experiencias de aprendizajes y Aplicarlas).

Etapa 5. Entrega de productos y finalización. Entrega de trabajos finales por parte de los estudiantes, tanto a la Universidad como a los beneficiarios. En esta etapa los docentes evaluaron a los estudiantes, bajo un criterio acordado al inicio del proyecto. Para finalizar, se llevó a cabo una actividad en la Muni-

cipalidad de Padre las Casas, donde se compartieron experiencias y vivencias del proceso.

5. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Los inicios de esta iniciativa dan cuenta de que los principales desafíos se darán no solo por una identificación pertinente de asignaturas y competencias a validar, sino por el proceso de participación e involucramiento de los alumnos, y en la medida en que esto responda tanto a una identificación de éstos con el socio comunitario y, principalmente, que el alumno sienta esta actividad como valiosa en el contexto de su proceso de aprendizaje profesional.

AGRADECIMIENTOS

Los autores agradecen a la Dirección General de Docencia de la Universidad Católica de Temuco, por el financiamiento que permitió materializar este proyecto, y al Centro de Desarrollo e Innovación de la Docencia (CeDID) por el apoyo permanente en el proceso de implementación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bartlett, R., and S. Feiner. (1992). Balancing the economics curriculum: Content, method, and pedagogy. *American Economic Review*, 82 (May): 559-64.
- Boyer, E. L., (1997). The scholarship of engagement. *Journal of Public Service and Outreach*, 1(1), 11-20.
- Bingle, R., Hatcher, J., (2000) Institutionalization of Service Learning in Higher Education. *The Journal of Higher Education*, Vol. 71, No. 3 (May - Jun., 2000), pp. 273-290
- Butin, (2006). The Limits of Service-Learning in Higher Education. *The Review of Higher Education*, Volume 29, Number 4, pp. 473-498
- Carrington, 2008. Service Learning informing the development of an inclusive ethical framework for beginning teachers. *Teaching and Teacher Education* 24 (2008) 795-806
- Kuen et al, 2006. Factors Affecting Students' Evaluation in a Community Service-Learning Program. *Advances in Health Sciences Education* (2007) 12:475-490
- McGoldrick (1998): Service-Learning in Economics: A Detailed Application, *The Journal of Economic Education*, 29:4, 365-376
- Ohio State University, 2004 . *Creating Community Through Service-Learning. A faculty guide to creating service-learning courses at the Ohio State University.*
- Ramirez, B y Pizarro, P., 2005. *Aprendizaje Servicio, Manual para Docentes UC.* Dirección General Estudiantil, Vicerrectoría Académica.
- Rose, S., 2002. Inclusion and exclusion: An introduction. In R. Holdsworth (Ed.), *Applied educational policy seminar group. Who's in? Who's out?* (Chapter 1). Melbourne: Education Faculty, The University.
- Shackelford, J. 1992. Feminist pedagogy: A means for bringing critical thinking and creativity to the economics classroom. *American Economic Review* 82 (May): 570-76.

APOYANDO AL FUTURO, UN CASO DE APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO (UNRC)

Biasi, N. I.^{1}; Guazzone, J.² y Broll, L.E.³*

^{1*}UNRC-Facultad de Ciencias Económicas, Rutas 8 y 36 (5800), Río IV, Córdoba, Argentina. Tel +54 358 4623631. Email: nbiasi@eco.unrc.edu.ar

²Facultad de Cs. Exactas, Físico-Químicas y Naturales, UNRC. Rutas 8 y 36 (5800), Río IV, Córdoba, Argentina

³Facultad de Cs. Económicas, UNRC. Rutas 8 y 36 (5800), Río IV, Córdoba, Argentina

RESUMEN

Se propone volver acción y realidad lo propugnado en el Estatuto y Plan Estratégico Institucional (UNRC; 1997); esto es producir conocimiento para contribuir a la solución de problemas sociales; ello con una visión crítica y con responsabilidad social. Los involucrados realizan actividades desde el año 2002, en barrios urbanos periféricos, con esfuerzos significativos que justifican que la Universidad, en su acción de "extensión universitaria", formalice estas acciones, generando el espacio propicio para desarrollar prácticas socio comunitarias que involucren a docentes y alumnos universitarios en actividades de aprendizaje-servicio. Los destinatarios son niños y adolescentes. La estrategia seleccionada es la implementación de talleres.

PALABRAS CLAVE: Responsabilidad Social Universitaria, aprendizaje-servicio, vulnerabilidad, niños y adolescentes, barrios urbanos periféricos.

1. INTRODUCCIÓN

Apoyando al Futuro, proyecto de Extensión aprobado por el Ministerio de Educación - Secretaría de Políticas Universitarias en el marco del Programa de Promoción de la Universidad Argentina-Convocatoria 2010- se implementa en barrios urbanos periféricos de la Ciudad de Río IV (Provincia de Córdoba, Argentina). La delincuencia juvenil, la temprana edad para el desarrollo de las adicciones, el elevado número de niñas madres, los hogares desmembrados, el alto grado de repitencia, la escolaridad insuficiente derivada de la deserción escolar, la falta de medios para acceder a la educación y a una integración efectiva; son algunos de los factores propios de estos sectores; lo que determina claras desventajas respecto al resto de la población y expone a niños y adolescentes a situaciones de mayor riesgo social.

Si bien los destinatarios están contenidos en el sistema educativo, se encuentran con grandes limitantes económicos, sociales y culturales que obstaculizan su permanencia en el sistema, y dificultan el acceso a otras reales instancias de formación y capacitación en temáticas específicas que permitan fortalecer sus capacidades personales, generar hábitos de estudios y aspirar en un futuro mediano a iniciar estudios superiores.

Con respecto a la educación no formal, estos sectores son espacios de convivencia donde la discriminación contribuye a una construcción colectiva estigmatizada por la autodiscriminación y la baja autoestima, que limitan aún más las posibilidades de superación personal. Es por ello que se hace necesario brindar herramientas para el desarrollo personal y formativo, pensando en el individuo como un ser social.

2. FUNDAMENTACIÓN

Se considera que la universidad pública, a través de sus docentes y alumnos, cuenta con la infraestructura necesaria y los recursos humanos capacitados para comprometerse con la formación de sectores desfavorecidos social, económica y culturalmente.

Gran parte de los involucrados en este proyecto vienen realizando actividades desde el año 2002, con esfuerzos significativos que hoy justifican la posibilidad de que, institucionalmente, la UNRC, en una acción de "extensión universitaria", formalice estas tareas, generando el espacio propicio para que distintas Unidades Académicas puedan realizar prácticas socio-comunitarias, involucrando a docentes y alumnos universitarios en actividades de aprendizaje-servicio concretas y que den respuesta a necesidades reales, para avanzar hacia una gestión socialmente responsable.

3. OBJETIVOS

- Contribuir a disminuir las situaciones de riesgo social que padecen los niños y adolescentes, generando instancias que contribuyan a mejorar el desarrollo personal y social, mediante el acceso a espacios de educación y participación en actividades socio-culturales concretas.
- Brindar un espacio institucional a docentes y alumnos universitarios que, mediante la realización de prácticas educativas de carácter socio-comunitarias, contribuyan a la formación en cada disciplina, fortaleciendo procesos de aprendizaje de manera significativa mediante instancias reales de aplicación de las distintas teorías.
- Contribuir a la formación constante y creciente de todos los involucrados en el proyecto.

4. DESTINATARIOS Y ACCIONES

Los destinatarios directos son los niños y adolescentes de 6 a 18 años de edad (conformando grupos cuyas diferencias de edades no superen los tres años) pertenecientes a barrios urbanos marginales de la ciudad de Río Cuarto.

La estrategia seleccionada consiste en generar un espacio institucional en el cual docentes y alumnos de las Unidades Académicas (Facultades) de la UNRC implementen talleres donde se desarrollen contenidos curriculares de cada especialidad.

Los equipos de cada taller están conformados por docentes responsables y alumnos universitarios quienes, conjuntamente, planifican y diseñan cada una de las actividades estableciendo criterios de seguimiento y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco del proyecto. Los talleres que conforman este proyecto se exponen a continuación.

Taller de actividades lúdicas y recreativas

Objetivos:

- Rescatar expresiones de la cultura lúdica, tales como los juegos populares, tradicionales y autóctonos que los sectores populares conservan y expresan en sus formas de socialización.
- Implementar juegos de construcción y cooperativos, del mismo modo que expresiones deportivas culturalmente objetivadas que forman parte de las preferencias y adhesiones particulares y familiares.
- Conservar y promover el juego como expresión de cultura y una oportunidad para la diversión.

Ejecutores del Proyecto:

- Ayudantes de las cátedras: Juego para el nivel inicial. Sociología de la Educación y Conocimiento y

Juego. Carrera: Profesorado en Educación Física. Facultad de Ciencias Humanas. UNRC.

- Alumnos que cursan las asignaturas mencionadas en calidad de voluntarios.

Taller artístico cultural

Objetivos:

- Disfrutar de horas espontáneas pero tuteladas, donde la incorporación de elementos artísticos y culturales les permita descubrirse, encontrarse, expresarse y comunicarse con otros.
- Construir un lugar de encuentro, un viaje a explorar nuevas posibilidades de ser y de hacer.
- Plantear un espacio vivencial de diferentes expresiones que propicie búsquedas personales y colectivas. A partir de la música, el movimiento, las imágenes, el modelado, las palabras, que se presentan como facilitadores de apoyos, sostenes, solidaridades, oportunidades de mostrarse, comunicarse, observarse, significarse.

Ejecutores del Proyecto:

- Ayudantes de las cátedras: Sociología de la Educación I. Carrera: Licenciatura en Psicopedagogía. Facultad de Ciencias Humanas. UNRC. Taller de Expresiones Folkóricas del Departamento de Arte, de la Secretaría de Extensión de la UNRC.
- Alumnos que cursan las asignaturas mencionadas en calidad de voluntarios.

Taller de expresión y radio

Objetivos:

- Plantear un espacio abierto, de intercambio de saberes cotidianos, de desarrollo personal, y de apertura cultural, a través del uso de herramientas de comunicación radial y actividades artísticas.
- Fomentar la lectura y escritura.
- Introducir técnicas comunicativas para desarrollar micros radiales periódicos.

Ejecutores del Proyecto:

- Ayudantes de las cátedras: Comunicación Radiofónica, Práctica profesional en Medios (Radio) y Lenguaje y Comunicación. Facultad de Ciencias Humanas. UNRC.
- Alumnos que cursan las asignaturas mencionadas en calidad de voluntarios.

Taller de Alfabetización Digital

Objetivos:

- Formar a los niños y adolescentes en el uso adecuado y crítico de las nuevas tecnologías.
- Descubrir en el uso de estas herramientas nuevas alternativas para mejorar su desempeño escolar.

Ejecutores del Proyecto:

Ayudantes de las cátedras: Sistema Informático de Apoyo a la Teleformación. SIAT. Secretaría de Extensión y Desarrollo de la UNRC. Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales. UNRC.
Alumnos que cursan las asignaturas mencionadas en calidad de voluntarios.

Taller de Apoyo Escolar

Objetivos:

- Plantear el trabajo con los contenidos curriculares que demanda la escuela (qué se aprende), en un marco que favorece la construcción y apropiación de estrategias de aprendizaje (cómo se aprende), orientadas a la constitución de la autonomía del aprendiz (resultados esperados).
- Implementar modalidades de aprendizaje cooperativo (entre docentes, alumnos y sus padres).
- Procurar contextos motivantes que promuevan el interés intrínseco por las tareas y la constitución de una autoimagen positiva de los aprendices.
- Mejorar el rendimiento escolar y favorecer la permanencia y continuidad de los participantes en el sistema educativo.

Ejecutores del Proyecto:

- Ayudantes de la cátedra: Psicología. Condiciones y factores de aprendizaje escolar. Motivaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La enseñanza estratégica en la educación. Facultad de Ciencias Humanas. UNRC.
- Alumnos que cursan las asignaturas mencionadas en calidad de voluntarios.

5. RESULTADOS LOGRADOS Y CONCLUSIONES

A partir de la implementación del proyecto "Apoyando al Futuro", se pueden mencionar algunos resultados que constituyen un puntapié inicial para continuar fortaleciendo la relación entre Universidad y sociedad.

- Intervención y compromiso de 10 docentes universitarios, como responsables de los talleres.
- Participación de 50 alumnos universitarios promedio en carácter de voluntarios.
- Vinculación con barrios periféricos de la ciudad y organizaciones sociales.
- Incorporación en los talleres y actividades de aproximadamente 300 niños y adolescentes.
- Capacitación a los docentes y alumnos involucrados en el proyecto en acciones socio-comunitarias.
- Generación de espacios de formación y participación para docentes y alumnos universitarios.
- Autoreflexión y revisión constante sobre los contenidos curriculares plasmados en los programas de cada asignatura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

UNRC (2007). Plan Estratégico Institucional de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
<http://www.UNRC.edu.ar/UNRC/pei.html>.

IMPACTO DEL PROGRAMA DE APRENDIZAJE-SERVICIO “UNIVERSITARIOS EN ACCIÓN” EN LA FORMACION DE LIDERAZGO EN LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL “SANTIAGO ANTÚNEZ DE MAYOLO”. HUARAZ — PERÚ

Cerna, L. P.^{1} y Taramona, L. A.²*

^{1,2*}Universidad Nacional “Santiago Antúnez de Mayolo” (UNASAM), Av. Centenario N° 200 Independencia (5143), Huaraz - Ancash, Perú. Tel +51 43 421452 Email: lizethc@hotmail.com

RESUMEN

La presente investigación surge a partir de la problemática existente donde se da una escasa presencia de líderes educadores que se involucren con su medio social, y respondan buscando alternativas de solución a las problemáticas educativas presentes. Como respuesta a esta problemática, se plantea la ejecución de un Programa Estudiantil que desarrolle proyectos de aprendizaje-servicio, y que impulse la formación de líderes entre los estudiantes de la carrera profesional de Educación de la UNASAM. Es una investigación causal explicativa y el diseño de investigación es pre-experimental, considerándose un grupo control seleccionado aleatoriamente y un grupo experimental por una inscripción voluntaria, con estudiantes de las cuatro especialidades de la carrera profesional de Educación. La verificación del desempeño de la muestra ha sido recolectado por una ficha de inscripción, cuestionarios y el test de Likert, permitiendo evaluar tanto el desempeño de los estudiantes como el uso de rúbricas para evaluar el impacto de los proyectos del Programa.

Los resultados de esta investigación permitirán establecer la necesidad de un programa estudiantil en la formación de líderes educadores que respondan a la problemática educativa presente en el campo laboral, a través del planteamiento y ejecución de proyectos de aprendizaje-servicio.

PALABRAS CLAVE: Programa Estudiantil, líderes educadores, proyectos de Aprendizaje — Servicio, problemática educativa.

1. INTRODUCCIÓN

La educación garantiza el grado medio de destreza social requerido por la sociedad para llegar a donde se ha propuesto, y puede decirse que su eficacia está en relación directa con el logro de los objetivos, metas, programas y proyectos que determinan el ordenamiento de las actividades humanas en un territorio determinado. Cuando los jóvenes se involucran en actividades de servicio a la comunidad, esencialmente pueden pasar tres cosas: pueden aprender algo acerca de sí mismos, su comunidad, y cuestiones sociales acuciantes; puede ser que no aprendan nada (un grupo puede dar de comer a los sin techo y permanecer incólume ante la cuestión), o pueden aprender la lección equivocada (los prejuicios y estereotipos pueden ser reforzados o creados a través de actividades de servicio irreflexivas o planeadas pobremente) (Ramírez y Pizarro, 2005)

Es necesario orientar el trabajo a desarrollar dentro de las prácticas solidarias con contenidos curriculares, haciendo que los estudiantes apliquen el aprendizaje significativo con el apoyo a un grupo social en una comunidad. lo cual nos invita a implementar sistemas y programas dentro de la Universidad.

El aprendizaje-servicio se conceptualiza como una metodología que combina, en una sola actividad, el aprendizaje de contenidos, competencias y valores, con la realización de tareas de servicio a la comunidad. El aprendizaje-servicio parte de la idea de que la ayuda mutua es un mecanismo de progreso personal, económico y social mejor que la persecución obsesiva del provecho individual. Se enmarca en el seno de las principales tradiciones de la pedagogía contemporánea y aborda los elementos que lo caracterizan: las necesidades que atiende, la idea de servicio que propone y los aprendizajes que proporciona; así como las cuestiones que deben tenerse en cuenta cuando se quiere generalizar el aprendizaje-servicio en un territorio. (CLAYSS, 2009)

Dentro de este contexto el aprendizaje-servicio comprende actividades de interés general para la población de la Provincia de Huaraz, tales como actividades asistenciales, de servicio social, de capacitación, culturales, deportivas, de cooperación al desarrollo y de investigación tendientes al bien común.

Entenderemos por liderazgo la influencia de un individuo sobre un grupo, y por líder a la persona con capacidad de ejercer tal influencia, con independencia de los motivos que permiten a tal persona acceder al ejercicio de dicha influencia. (Guil Bozal, Guillén Gestoso & Mestre Navas, 2000).

Consideramos que los estudiantes que cuenten con ciertas aptitudes y actitudes para asumir retos, son los que deberían formarse en liderazgo, para ejecutar proyectos y actividades que permiten medir la capacidad de gestión, propia del liderazgo en beneficio de un grupo poblacional y dentro de su área de conocimiento.

La población de la carrera profesional de Educación de Facultad de Ciencias Sociales, Educación y Comunicación de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, localizada en el distrito de Independencia de la Provincia de Huaraz, está integrada por 558 estudiantes, agrupados en 4 especialidades, de los cuales el 60% son alumnos que oscilan entre los 17 y los 20 años mientras que el 40% tiene entre los 20 y 30. La principal actividad de los alumnos es el desempeño académico y la formación profesional. Actualmente, en la población, se observa una limitada sistematización de programas, planes, proyectos que incentiven actividades de aprendizaje-servicio, acompañados de campañas, concursos, charlas y talleres dirigidos a las Comunidades e Instituciones involucradas en el desarrollo social, así como el apoyo al estudiante en la ejecución y difusión de estas actividades para contribuir a la interrelación entre la Universidad y los grupos poblacionales a atender, lo que ha generado la poca participación del estudiante en la solución de problemáticas educativas, en el desenvolvimiento de su carrera profesional.

Esta investigación impulsa la ejecución de un programa de aprendizaje-servicio, generando la conexión del estudiante universitario con su comunidad y ejercitando los contenidos adquiridos plasmados en proyectos. A partir de lo expuesto, se define la problemática central: ¿cuál será el impacto del programa de aprendizaje-servicio "Universitarios en Acción" en la formación de liderazgo de los estudiantes de la carrera profesional de Educación de la Universidad Nacional "Santiago Antúnez de Mayolo" durante el periodo 2010-2011? se busca comprobar la hipótesis de acuerdo a la pertinencia de la investigación.

Objetivos de investigación

a) Objetivo general:

- Evaluar el impacto del Programa de Aprendizaje-Servicio "Universitarios en Acción" en la formación de liderazgo de los estudiantes de la carrera profesional de Educación de la UNASAM.

b) Objetivos específicos:

- Elaborar el Programa de Aprendizaje-Servicio "Universitarios en Acción", que involucre a los estu-

diantes de la FCSEC de la Universidad Nacional “Santiago Antúnez de Mayolo durante el periodo 2010 — 2011.

- Identificar las áreas de trabajo, grupos poblacionales a atender y proyectos de aprendizaje-servicio para aplicar el Programa e Aprendizaje-Servicio “Universitarios en Acción”.
- Ejecutar el Programa de Aprendizaje-Servicio “Universitarios en Acción”, para la formación de líderes educadores que promuevan el desarrollo de proyectos relacionados a las necesidades educativas, sociales y culturales presentes en su desempeño profesional.

2. METODOLOGÍA

El tipo y diseño de investigación corresponde a una investigación causal explicativa y pre-experimental. La población corresponde a 558 estudiantes de la carrera profesional FCSEC de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, y la unidad de análisis estará conformada por una muestra de 84 estudiantes de las especialidades de: Comunicación, Lingüística y Literatura; Lengua Extranjera: Inglés; Matemática e Informática; Primaria y Educación Bilingüe Intercultural.

Entre estos, formarán parte del grupo experimental 42 estudiantes voluntarios de las especialidades de:

- Comunicación, Lingüística y Literatura (11 estudiantes);
- Lengua Extranjera: Inglés (10 estudiantes);
- Matemática e Informática (10 estudiantes);
- Primaria y Educación Bilingüe Intercultural (11 estudiantes).

Del grupo control formarán parte 42 estudiantes seleccionados de forma aleatoria.

La verificación del desempeño de la muestra se recogió por una ficha de inscripción, cuestionarios y el test de likert, lo que permite evaluar tanto el desempeño de los estudiantes como el uso de rúbricas para evaluar el impacto del Programa. La presente investigación utiliza el programa SPSS en su versión 17, con el cual se evalúa la prueba de hipótesis. Para la comprobación de la hipótesis se utilizó la T de Student para muestras relacionadas. Adicionalmente se utilizará el programa Excel para el análisis de datos e interpretación de otros datos observados.

3. CONCLUSIONES

El Programa de Aprendizaje-Servicio “Universitarios en Acción”, en la formación de liderazgo de los estudiantes de la carrera profesional de Educación de la UNASAM, permite el involucramiento de los estudiantes con su medio social, generando proyectos ejecutables.

La aplicación del Programa se ha desarrollado en su primera etapa, con el acercamiento al campo teórico del aprendizaje-servicio, enseñando la metodología que permita que los aprendizajes sean significativos.

Las áreas de trabajo y grupos poblacionales a atender se seleccionan de acuerdo a las necesidades educativas. Asimismo, las actividades a ejecutar deben considerar la evaluación-reflexión para determinar su impacto en la comunidad.

La formación de líderes educadores se promueve con la dirección y desarrollo de proyectos relacionados a las necesidades educativas, sociales y culturales presentes en su desempeño profesional, donde es necesario el perfil de un líder participativo en las actividades de aprendizaje-servicio.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo por el apoyo institucional y a los estudiantes de la carrera profesional de Educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ander -Egg, E. y Aguilar Idáñez, M. J. (1996). *Cómo elaborar un proyecto. Guía para diseñar proyectos sociales y culturales*. Buenos Aires. Lumen/ Humanitas
- CARE. Perú y Dirección Regional Huaraz (2000). *Taller de Liderazgo*. Huaraz — Perú. Facilitador: Instituto alemán de Tecnología del Aprendizaje.
- Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (2002). *Aprender sirve, servir enseña*. Buenos Aires. Ediciones GRAO
- Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (2009). *Aprendizaje servicio (ApS): educación y compromiso cívico*. Buenos Aires. Ediciones GRAO
- Certo, Samuel C. (2006). *Administración Moderna*. México. Ediciones Prentice Hall Hispanoamerica.
- Chiavenato, A. (2004). *Administración de RR.HH.* Colombia. Ed. Mc Graw Hill. 6ª Edición.
- Collazos Cerrón, J. (2009). *Manual de proyectos de inversión para el nuevo milenio*. Lima — Perú. Editorial San Marcos.
- Corrosa, N.; López, E. y Monticelli, J. M. (2006). *El Trabajo Social en el área educativa. Desafíos y Perspectivas*. Buenos Aires. Espacio Editorial.
- Del Castillo, E. y Yamada, G. (2008). *Responsabilidad social y buen clima laboral: Una fórmula ganadora*. Documento de Discusión. Lima. Universidad del Pacífico.
- EDUSOL (2005). *Programa Nacional Educación Solidaria. Unidad de Programas Especiales*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. *Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos*. Actas del 7mo. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario". Re-pública Argentina
- Ellriegel, Don, Slocom Jr., John W. & Woodman, Richard W. (2006). *Comportamiento Organizacional*. México. Internacional Thomson Editores.
- Furco, A (2005). "Impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio" en: *Programa Nacional Educación Solidaria. Unidad de Programas Especiales*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, *Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos*. Actas del 7mo. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario". República Argentina.
- Furco, A. & Billig, S. (2002). *Service Learning: The essence of the pedagogy*. Connecticut.: IAP.
- Ginebre, J. (2000). *El liderazgo y la acción*. Colombia. Editorial Mc Graw Hill.
- Gortari Pedroza, A. (2005). *El servicio social mexicano: diseño y construcción de modelo*. En Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, Unidad de Programas Especiales, *Programa Nacional Educación Solidaria, Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos*. En: Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario". República Argentina
- Guil Bozal, R. y Guillen Gestoso, C. (2000). *Psicología del Trabajo para la Relaciones Laborales*. España. Mc Graw Hill Interamericana.
- Ivancevich, J.; Konopashe, R. y Matteson, M. T. (2007). *Comportamiento Organizacional*. España. Ediciones Mc Graw Hill.
- Martínez, M. (2006). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona. Ediciones Octaedro.
- Newstrom, J. W. (2007). *Comportamiento Humano en el Trabajo*. México. Editorial Mc Graw Hill.
- Puig Rovira, J. M. y Palos Rodríguez, J. (2006) *Cuadernos de Pedagogía. Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio*. Universidad de Barcelona.
- Ramírez, T. y Pizarro, M. B. (2005). *Aprendizaje Servicio. Manual para docentes*. Pontificia Universidad Católica de Chile. Dirección General Vicerrectoría Académica. Chile
- Robbins, S. (2007.) *Comportamiento Organizacional*. España. Prentice Hall Hispanoamerica
- Tapia, M. N. (2000). *La Solidaridad como Pedagogía*. Buenos Aires. Ciudad Nueva.

- Tapia, M. N. (2002). El aprendizaje-servicio en América Latina. EN: CLAYSS. Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario. Aprender sirve, servir enseña. Buenos Aires.
- Tapia, M. N. (2006). Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles. Buenos Aires. Ciudad Nueva.
- Tejada Fernández, J. y otros (2007). Formación de Formadores. Escenario Aula. Tomo I. México. Thomson Editores S.A.

ABSTRACT

This research arises from the existing problems where there is scant presence of leading educators who get involved with their social environment, and respond looking for alternative solutions to the present educational situation. As a response to this problem, a student program is presented, to develop service-learning projects and impulse the formation of leaders in the professional career of the UNASAM Education students. It is an explanatory causal research, and design research is pre experimental. A control group is randomly selected and an experimental group is formed by a voluntary registration with students from all the four career education specialties. The verification of the sample performance has been collected by a tab of registration, questionnaires, and the Likert test, allowing us to evaluate the performance of students, as well as the use of rubrics to assess the impact of the projects included in the program.

The results of this research will help to establish the need for a student program in the formation of leader educators who respond to the educational situation in the workplace, through the approach and implementation of service - learning projects.

KEYWORDS: student program, leading educators, learning-service project, educational problems.



PLACE-BASED EDUCATION AND SERVICE LEARNING: COMMUNITY MAPPING TOOLS FOR UNIVERSITY STUDENTS AND K-12 TEACHERS

Colby, J., Ph.D.

Co-director Partners for the Advancement of Teaching and Adjunct Research Faculty, Department of Liberal Studies, California State University, Monterey Bay

P.O. Box 264, Aromas, CA.95004 USA. Tel: 831-726-2006 Email: jcolby@csumb.edu

ABSTRACT

Based on the scholarship of teaching, this paper explores the impact of teaching tools used in the university and K-12 classroom during lessons preparing students for service learning. The specific teaching tool is community mapping, an activity that can set the stage for students' understanding of their community, both environmentally and culturally, the assets and resources as well as challenges their community may face. The researcher prepares future teachers in the California State University with a service learning model and consults with K-12 teachers to support their efforts in implementing service learning in K-12 classrooms. Her conclusion is that the community mapping activity can support SL activities and lead to successful partnerships and integration of service learning and that an understanding of place-based education can increase the impact of these activities.

Versión en español disponible al pie de las referencias bibliográficas.

1. INTRODUCTION

The California State University, Monterey Bay, founded in 1994 is one of few U.S. universities that requires service learning for all undergraduate students. With the support of the Service Learning Institute, faculty implement a service learning pedagogy within a content-based university course, utilizing an array of community partner placements where students spend 20 to 30 hours during the semester. For the preparation of elementary multi-subject teachers in California, the first step is a B.A. in Liberal Studies. In this major, students complete their early field experience with a service learning model, taking up to three classes to satisfy 55 hours of service in community based elementary classrooms. This paper explores the community mapping assignment given in service learning classes that engages students in visualizing and researching the community where they will be of service.

In addition, this paper examines K-12 — university collaborative projects where the service learning process for K-12 students has been supported by university students and the training of teachers through professional development to use the mapping activity in K-12 settings. The researcher is the California Department of Education Region Five K-12 Service Learner Technical Assistance lead under Youth Community Service and Partners for the Advancement of Teaching. Under this role, she provides professional development directly to K-12 teachers in the area of Service Learning pedagogy. Her own personal service began in Argentina where she spent one and a half years in Buenos Aires working in CEAS, a center for homeless women in the early 1980s. This experience was crucial to her own development as a service-learning oriented activist and educator.

2. PROCEDURE

To create a scholarship of teaching, the researcher reflected on ten years of teaching undergraduate Liberal Studies majors and eight years of training K-12 teacher practitioners in service learning, and compared her methodology and classroom results with the literature on community asset mapping and place-based education.

The mapping activities are presented in the classroom to future and current teachers with the following objectives.

1. Introduce participants to the tools needed for community scans and mapping; both social-historical, demographic, cultural and environmental-ecological characteristics of the community.
2. Engage participants in using the tools to create a cultural and environmental "map".
3. Use the data from mapping to empower youth to select their service learning community issue.
4. Monitor students' understanding of community and compare local data between California projects in order to discuss the power of place to inform service-learning projects.
5. Document how these methodologies have been used to support K-12 — University partnerships.
6. Explore the concept of place-based education as a framework for understanding the effect of the mapping activity on service learning. Place-based education research provides a basis in understanding both the environmental characteristics of the community and the multicultural aspects of the community.

3. DISCUSSION

Mapping communities where service learning will take place can take a variety of forms; concept maps, accurate physical maps, or visual and verbal diagrams. This activity increases student participation through hands on and visual learning. Once the "map" is created the university or K-12 student can use it as a tool for gaining more information; first about his or her own assumptions, what information is lacking, what concerns and assets are in the community. By focusing on a positive view of community assets, service-learning activities are grounded in an assets-based view that draws upon strengths before turning to community problem solving. This viewpoint deeply influences the service experience.

In projects such as watershed restoration, simple mapping provides a methodology for understanding the past, present and future state of the environment. Visual art has also been used by the researcher to tell the story of service learning in watersheds (Colby 2010), (Colby 2004). Mapping in these cases, can not only be used in preliminary work in classrooms, but also to tell the story of the service projects' results.

With an emphasis on the learning to be gained in the service-learning project, the mapping provides routes into deeper learning and collaboration when it is designed as a group activity. With new technology, university students have even performed the community mapping activity for Dr. Colby's class on I-Phones; simultaneously loading up their pictures to a web interface with Google maps. The mapping can provide the structure for holding oral histories, documentary photos and service learning reflections.

Finally by examining the research on place-based education a context is given to the success the researcher-educator had with using community mapping in California. The literature corroborates that mapping is successful in urban and rural areas (Amsden and Ao 2003), (Blanchet-Cohen, N., Ragan, D., & Amsden, J. 2003), (Lydon 2000), (Sobel 1998); that asset mapping is important (Kretzmann and McKnight 1993); and that a local approach to education is crucial in light of the emphasis on national state standards (Aberley 1993, Gibbs and Howley 2000). Developing a deeper understanding of place-based education as a national and international movement Gruenewald, D.A. and Smith,

G.A. (2007) can lead to a richer, nuanced understanding of the relationship between cultural and community factors and environmental factors and the need to ground our youth in an understanding of their local, regional, national and global communities.

4. CONCLUSIONS

Place-based community mapping activities do not always lead to service learning projects, however this is the rich territory for further exploration, pushing the place-based educators to understand the value of service learning and in reverse the service learning practitioners to embrace the evidence on place-based education. This can deepen the service-learning practice with the integration of a sense of place that embraces multicultural communities and place-based ecologies. The researcher hopes that bringing her experiences in California to the dialog on service-learning in Argentina can be helpful. Because this research is about a hands on and visual process, the presentation of this research requires images of the “maps” produced by students, which will be instructive to the audience in understanding the process and potential for this process in their own local teaching. She also hopes that the opportunity to return to Buenos Aires Argentina after 30 years absence can renew her own understanding of a place that she has held dear in her heart all these years; the place where she learned “aprendizaje-servicio and solidaridad”.

ACKNOWLEDGEMENTS

Thanks to the Center for Teaching Learning and Assessment (TLA) at the California State University, Monterey Bay for providing a travel stipend enabling me to attend the 2nd Service-Learning Research Symposium, and the 9th International Service-Learning Week in Buenos Aires, Argentina.

REFERENCES

- Amsden, J. , & Ao, K. (2003). “Community asset mapping: Youth in community research” . SPARC BC: News from the Social Planning and Research Council of BC, 20(1), 28-32 .
- Aberley, D. (1993). *Boundaries of home: Mapping for local empowerment*. Victoria: New Society Press
- Bishop, S. (2004). *The Power of Place*. *English Journal*, 93(6), 65–69.
- Blanchet-Cohen, N. , Ragan, D. , & Amsden, J. (2003). “Children becoming social actors: Using visual maps to understand children’s views of environmental change” . *Children, Youth and Environments*, 13(2), 1-10 .
- Colby, J (2010). *The Creeks of Salinas: The Gabilan Watershed Experience*. California Stories Project
- Colby, J (2004). *Rumme Living River: The Pajaro River Watershed Experience*. California Stories Project
- Gibbs, T., & Howley, A. (2000). “World-Class Standards” and Local Pedagogies: Can We Do Both? Charleston, WV: ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools. (ERIC Document Reproduction Service No. EDO-RC-008)
- Gruenewald, D.A. and Smith, G.A. (2007). *Place-based Education In the Global Age*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gruenewald, D. (2003). “Foundations of Place: A Multidisciplinary Framework for Place-Conscious Education.” *American Educational Research Journal*, 40, 619–654.
- Gruenewald, D. (2003). “The Best of Both Worlds: A Critical Pedagogy of Place.” *Educational Researcher*, 32(4), 3–12.
- Kretzmann, J. , & McKnight, J. (1993). *Building communities from the inside out: A path toward finding and mobilizing a community’s assets*. Evanston, IL: ACTA Publications .
- Lydon, M. (2000). “Finding our way home: Community mapping helps residents define their worries and realize their dreams “ . *Alternatives*, 26, 26-29 .
- Martin, J. (2001). “Learning to Teach Students in the Community and Environment.” *Clearing*, 110 (Fall): 10–13.
- Smith, G.A. (2007). “Place-based Education: breaking through the constraining regularities of public school.” *Environmental Education Research*, 13(2), 189–207.

- Smith, G. (1998). "Rooting Children in Place." *Encounter*, 11(4), 13–24.
- Smith, G. (2001). "Learning Where We Live." San Francisco, CA: Funders Forum on Environment and Education.
- Smith, G. (2002a). "Going Local." *Educational Leadership*, 60(1), 30–33.
- Smith, G. (2002b). "Place-based Education: Learning To Be Where We Are." *Phi Delta Kappan*, 83, 584–594.
- Sobel, D. (2004). *Place-based Education: Connecting Classrooms & Communities*. Orion Society. Nature Literacy Series, No. 4.
- Sobel, D. (1998). *Mapmaking with Children*. Portsmouth, Heinemann.
- Sobel, D. (1996). *Beyond Ecophobia: Reclaiming the Heart in Nature Education*. Great Barrington, Orion Society.
- Theobald, P., & Curtiss, J. (2000). "Communities as Curricula." *Forum for Applied Research and Public Policy*, 15(1), 106–111.
- Tupechka, T., & Martin, K. (1998). *Journeys through the neighbourhood: Our community atlas*. Vancouver: Our Own Backyard.
- Vickers, V.G., and Matthews, C.E. (2002). "Children and Place." *Science Activities*. (vol 39, p. 16): Heldref Publications.
- Wilson, R. (1997). "A Sense of Place." *Early Education Journal*, 24 (3), 191–194.

RESUMEN:

Basado en las pasantías para los futuros docentes, el artículo explora el impacto de las estrategias de enseñanza utilizadas en la universidad y en clases de K-12 con el objetivo de formar a los estudiantes en el aprendizaje -servicio. La estrategia de enseñanza específica es el mapeo de la comunidad, una actividad que puede sentar las bases para la comprensión por parte de los estudiantes de su comunidad, tanto ambiental como cultural; los bienes y recursos, así como los desafíos que aquella puede enfrentar. El investigador prepara a los futuros docentes en la Universidad Estatal de California con un modelo de aprendizaje - servicio y trabaja con los maestros de K-12 para apoyar sus esfuerzos en la implementación de este tipo de proyectos en sus aulas. Su conclusión es que las actividades de mapeo de la comunidad pueden apoyar los proyectos de aprendizaje-servicio y conducir a alianzas exitosas; y que la educación basada el aprendizaje situado puede aumentar el impacto de estas iniciativas.

LA INCUBADORA DE PROYECTOS SOCIALES DE LA U. CENTRAL DE CHILE: UNA APROXIMACIÓN AL ENFOQUE DE APRENDIZAJE Y SERVICIO A PARTIR DEL LIDERAZGO SOCIAL ESTUDIANTIL

Contreras Jacob, M.

Programa de Desarrollo Social, Vicerrectoría de Desarrollo Institucional, Universidad Central de Chile. Santiago, Chile. Tel +56-2-5826244. E-mail: mcontrerasj@ucentral.cl

RESUMEN

Desde el año 2011, la Universidad Central implementa un modelo de trabajo denominado “Incubadora de Proyectos Sociales”, el cual impulsa proyectos sociales liderados por estudiantes, a través de la entrega de apoyo financiero, acompañamiento técnico, gestión de redes y un plan de formación. El presente trabajo busca dar cuenta de los principales componentes de esta experiencia para su socialización, análisis y réplica; contribuyendo con ello a la reflexión de nuevas vías de aplicabilidad del enfoque aprendizaje y servicio.

PALABRAS CLAVE: incubación social, liderazgo social estudiantil, desarrollo social, sellos A-S.

1. INTRODUCCIÓN

¿Qué es una Incubadora de Proyectos Sociales?

En términos generales, una Incubadora de Proyectos Sociales se puede resumir como un modelo de trabajo orientado a apoyar iniciativas sociales de estudiantes universitarios, a partir del acompañamiento formativo y el apoyo financiero. Sus orígenes estarían anclados en los años ‘60 en Brasil, fuera del ámbito universitario, y en el concepto de incubación social, que refiere a un “proceso por el cual una organización especializada brinda contención y soporte, asistencia técnica y servicios varios para el proceso de creación y desarrollo de otra organización social, típicamente impulsada por personas emprendedoras” (Castellanos, 2010).

La Incubadora de Proyectos Sociales, como programa universitario, nace en Chile al alero de la Universidad Alberto Hurtado y su centro CREAS, entidad que pone en marcha, desde hace algunos años, un programa que cuenta con los principales componentes que se requieren para promover una incubación social (asistencia, fondos, trabajo en red) pero que, bajo algunas adaptaciones, lo insertó en su contexto estudiantil. La consolidación de este programa y sus positivos resultados hicieron que esta experiencia se convirtiera en un modelo de trabajo replicable, que despertó el interés de actores externos y pudo, desde el año 2011, ser adoptado e implementado por la Universidad Central de Chile (UCEN), como línea de trabajo de su Programa de Desarrollo Social de la Vicerrectoría de Desarrollo Institucional. Sin perder de vista su riqueza de origen, esta nueva Incubadora ha impulsado 21 proyectos, involucrado a 240 estudiantes y 24 docentes, en torno a un trabajo con comunidades de distintas zonas del país, caracterizadas por variables de exclusión social.

En el contexto sociocultural actual, que anhela innovación y calidad en la educación superior, resguardando su vinculación con el medio y su contribución al desarrollo local y societal del país, esta experiencia ha generado, dentro de la Universidad Central, reflexiones que ameritan hacer una pausa para su sistematización y socialización, con el objeto de aportar al desarrollo del modelo Incubadora de Pro-

yectos Sociales, que provea insumos para la reflexión, en torno nuevas vías de aplicabilidad del enfoque de aprendizaje y servicio.

2. LA INCUBADORA DE PROYECTOS SOCIALES UCEN

2.1. Objetivos y componentes principales

En su corta vida, esta réplica de la Incubadora se ha nutrido del nuevo espacio institucional que aporta la U. Central, develando matices propios que han permitido constatar que es un modelo pertinente y flexible. En el caso de la UCEN, se expresa, por ejemplo, en su ubicación dentro de la estructura institucional, en su definición de objetivos y en las características de sus componentes.

Desde el punto de vista de su ubicación institucional y alineamiento estratégico, la Incubadora de Proyectos Sociales UCEN pertenece al Programa de Desarrollo Social (PDS), el cual tiene como propósito contribuir al cumplimiento del “compromiso país” de UCEN y al proyecto educativo, a través de iniciativas que comprometen a la comunidad universitaria, en particular a sus estudiantes, en la promoción del desarrollo humano y social de sectores que experimentan diferentes formas de exclusión o discriminación, favoreciendo el reconocimiento y satisfacción de los derechos ciudadanos y una mayor equidad social en el país.

Específicamente, la Incubadora es una de las líneas de trabajo del Área de Aprendizaje-Acción del PDS, cuyo objetivo es “impulsar proyectos sociales y experiencias de preparación al ejercicio profesional, basadas en las iniciativas y el protagonismo estudiantil, el acompañamiento formativo docente y el trabajo conjunto con socios comunitarios” (UCEN,2012); y, frente al reconocimiento de los servicios fundantes de una incubación social, consta de tres componentes principales: Fondo concursable, Plan de Acompañamiento y Formación, y Plan de Gestión de Vinculación y Redes, cuyas características analizaremos más adelante.

En razón de lo anterior, la Incubadora aporta al lineamiento estratégico del PDS, a través de la consecución de sus propios objetivos (UCEN, Junio 2012), como son:

Objetivo general:

- Apoyar la implementación de proyectos sociales para grupos o comunidades vulnerables (socios comunitarios), que sean liderados por estudiantes de la UCEN, a través de la generación de oportunidades de financiamiento, la gestión de redes de apoyo y el desarrollo de un plan de acompañamiento y formación.

Objetivos específicos:

- Asesorar técnicamente el diseño, implementación y evaluación de los proyectos sociales que presenten las y los estudiantes.
- Contribuir a la formación integral de las y los estudiantes de la UCEN, por medio de un plan de acompañamiento y formación en el área de gerencia social.
- Vincular los proyectos sociales con la comunidad académica y otros actores sociales relevantes, que puedan aportar al éxito y sustentabilidad de los proyectos, a través de un plan de vinculación y redes.
- Fomentar la participación social de las y los estudiantes por medio de la generación de espacios de encuentros interdisciplinarios y de saberes académicos, estudiantiles y comunitarios, en torno al trabajo por una mayor justicia social.

Con esta carta de navegación, la Incubadora UCEN ha dispuesto un Fondo concursable semestral (que va desde los \$200 a \$1000 dólares por proyecto), como principal puerta de entrada al programa, un Plan de Acompañamiento y Formación —de carácter obligatorio para quienes se adjudiquen— que ha definido módulos de formación, que ha capacitado a las y los estudiantes en materias tales como: trabajo en

equipo, liderazgo social, herramientas de gestión, comunicaciones, monitoreo y sistematización, entre otros; así como ha realizado un acompañamiento personalizado —que incluye visitas a terreno—, para abordar los temas emergentes de la implementación. Y finalmente, un Plan de Gestión de Vinculación y Redes, que busca favorecer el establecimiento de vínculos de colaboración y retroalimentación entre los equipos de los proyectos, los docentes y expertos colaboradores, así como sus redes a nivel local, y que tiene como meta consolidar, en el mediano plazo, la Red Incubadora, de modo de potenciar núcleos de reflexión y generación de conocimiento, desde la propia práctica social que proveen los proyectos.

A partir de este diseño, la Incubadora UCEN ha sido concebida como un espacio interdisciplinario y de encuentro de saberes (académicos, estudiantiles y comunitarios), que se enfoca en lograr que las iniciativas estudiantiles orientadas al desarrollo humano y social de comunidades excluidas, o que sufren algún tipo de discriminación, se hagan realidad; sin perder de vista, la conexión de estas experiencias con el aprendizaje reflexivo de conocimientos, habilidades y valores (Puig-Gijón-García-Serrano, 2001: 8), que son parte de la misión universitaria.

2.2. Construcción de un relato de la Incubadora UCEN, desde los sellos del A-S: Protagonismo estudiantil- Intencionalidad Solidaria -Intencionalidad Pedagógica .

a. *“El aprendizaje-servicio es, por definición, una actividad de los estudiantes. Los protagonistas de las actividades de servicio a la comunidad deben ser los alumnos”* (Tapia, N.).

Lo que da inicio al vínculo entre los estudiantes y la Incubadora es que éstos tienen una idea de proyecto o un proyecto social en ejecución, que requiere de un apoyo externo para su implementación o potenciación. Por lo tanto, en su génesis, el proyecto a ser incubado cuenta con un motor y energía inicial que proviene de los mismo estudiantes, haciendo que la “apropiación” no sea un tema que tenga que ser abordado por la comunidad educativa.

Si bien existe un llamado semestral de la Incubadora, que convoca a los estudiantes ha integrarse en un espacio de trabajo formativo particular, es la motivación preexistente de los estudiantes la que realmente permite la activación de los procesos de este modelo.

“La motivación siempre ha existido, nosotros postulamos a esto de la Incubadora, porque... era importante contar con los recursos para un trabajo serio y presentar un tema de calidad...nosotros con el proyecto pretendemos, de cierta manera, democratizar el espacio universitario (...)” (estudiante líder de proyecto).

Motivaciones que, a su vez, tienen diversos impulsos que se concadenan y se concretan en un proyecto social propio, y que se pueden resumir en: la necesidad de poder aplicar los conocimientos adquiridos en la universidad, querer romper esquemas sociales que los inquietan, y empoderar a comunidades socialmente excluidas o discriminadas, entregando herramientas y desarrollando capacidades que sean pertinentes para la resolución de un problema sentido por ellas.

b. *“Una segunda nota característica del aprendizaje-servicio es que se propone atender solidaria y eficazmente una necesidad real de la comunidad”* (Tapia, N.).

La Incubadora UCEN es un espacio abierto, pero que buscando aportar al cumplimiento del propósito del PDS, explicita ante los estudiantes su foco para la acción social, a fin de que sea considerado antes de la postulación. Estos proyectos deben orientarse al trabajo con comunidades excluidas o grupos vulnerables de nuestro país, preferentemente para: la socialización de garantías sociales y derechos humanos; el abordaje de problemáticas que afectan a grupos vulnerables desde una perspectiva promocional; el desarrollo de estrategias de cuidado del medio ambiente en barrios vulnerables; y el fortalecimiento de organizaciones comunitarias.

Posteriormente, en la evaluación inicial de los proyectos postulados, se indaga su pertinencia comunitaria, en especial cuando se trata de iniciativas que están en ejecución. Con ello, se trabaja desde el

inicio con los estudiantes, para que la iniciativa responda a un diagnóstico comunitario o, al menos, a una necesidad identificada por estudios oficiales.

“Al principio se hacía asistencialismo, pero nos dimos cuenta que el asistir es una especie de parche, entonces cambiamos la orientación del proyecto hacia el empoderamiento de las personas... vamos a la localidad, vemos sus necesidades... y vemos cómo les podemos dejar herramientas (...)” (alumno líder de proyecto).

Además, la Incubadora acompaña para que, en el diseño e implementación de la propuesta a incubar, se consideren las capacidades del equipo ejecutor, a fin de entregar un servicio eficaz pero, también, la proyección de sustentabilidad. En este sentido, cabe relevar que la Incubadora UCEN se plantea como un modelo para flujo de capitales sociales y humanos, que es de “ida y vuelta” entre la comunidad universitaria (académicos y estudiantes) y los socios-comunitarios.

- c. *“Finalmente, la tercera nota característica del aprendizaje-servicio, junto con el protagonismo estudiantil y la intencionalidad solidarias, es su intencionalidad pedagógica”* (Tapia, N.).

La Incubadora UCEN es un espacio que hace de la práctica académica una actividad transversal, fuera de una cátedra específica. A través de su Plan de Formación, que tiene carácter obligatorio para los estudiantes que ingresan, y que convoca como relatores principalmente a académicos de la propia universidad, busca desarrollar talleres de capacitación que potencien la acción social estudiantil, a través de la formación de habilidades y conocimientos complementarios al currículo de sus carreras. Sin embargo, hoy este Plan de Formación no cuenta con procesos de evaluación docente y sólo se acreditará, próximamente, la participación de los estudiantes, a través de un certificado que informará los talleres y horas cumplidas. Sin duda, éste es uno de los ámbitos que reviste mayores desafíos institucionales, de modo de ir acercando mucho más este modelo de incubación social hacia el cumplimiento de los lineamientos del enfoque A-S.

3. CONCLUSIÓN

El modelo de Incubadora de Proyectos Sociales, por medio del financiamiento, asesoramiento, formación y seguimiento de los grupos estudiantiles seleccionados para llevar a cabo los proyectos patrocinados, permite la intermediación universitaria en procesos de desarrollo humano y social, y que se establezca y desarrolle una relación basada en la retroalimentación mutua entre la tríada que conforman el equipo universitario (PDS-Docente), los estudiantes y los socios comunitarios que, sin duda, favorece el incremento de flujos de capital social y humano en todos los sentidos. Desde esta perspectiva, es posible afirmar que este modelo recoge elementos claves del enfoque y metodología de aprendizaje y servicio, y se hace relevante una revisión desde la visión de los expertos del área.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castellanos, F. (2010). INCUBACIÓN SOCIAL. Creación y desarrollo de organizaciones de la sociedad civil apoyando a emprendedores sociales. Centro de Innovación y Emprendimientos — Universidad ORT. Presentación realizada en “Primer Seminario de Emprendedorismo Social en Uruguay”, Uruguay.
- Municipio Constitucional de Zapopan (2011). Incuba tu proyecto social. Programa de la Dirección General de Desarrollo Social y Humano, México. www.zapopan.gob.mx
- Puig, Gijón, García y Serrano (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. Revista de Educación, número extraordinario 2011, Universidad de Barcelona, España, pp. 45-67.
- Tapia, N. (S/ref.): Aprendizaje y servicio solidario: algunos conceptos básicos. En: PROGRAMA NACIONAL EDUCACIÓN SOLIDARIA, UNIDAD DE PROGRAMAS ESPECIALES, MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA. Gobierno de Argentina. Documento incluido dentro de la Biblioteca Digital de la Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). www.iadb.org/etica.
- Universidad Central de Chile (2012). Bases de postulación. Incubadora de Proyectos Sociales. 1er SEMESTRE 2012.



Programa de Desarrollo Social, Vicerrectoría de Desarrollo Institucional, Chile, pp. 3.
Universidad Central de Chile (2012). Sistematización Jornada Inicial Incubadora de Proyectos Sociales 2012: Tu Aporte es Central. Programa de Desarrollo Social, Vicerrectoría de Desarrollo Institucional, Chile.

ABSTRACT

Since 2011, Universidad Central de Chile carries out a work model named "Social Projects Incubator", which fosters the realization of social projects led by students. The role of University is aimed at providing financial and technical support, social network management and training. This paper seeks to account for the main components of this experience for its socialization, analysis and replication, thus contributing to a deep reflection about the applicability of the service-learning method.

KEYWORDS: social incubation, student social leadership, social development, service learning seals.

EL CAMINO DE LA LANA: PRÁCTICAS DE APRENDIZAJE-SERVICIO APLICADO AL DESARROLLO RURAL

Coppola, M.I.

Facultad de Ciencias Veterinarias. Universidad de Buenos Aires. Av. Chorroarín 280.
CABA. Argentina
(54 11) 4524-8472. Email: mcoppola@fvet.uba.ar

RESUMEN

El presente es un estudio de casos de prácticas de aprendizaje-servicio aplicadas a un proyecto de desarrollo rural, basado en el fomento de la producción ovina y el aprovechamiento de la lana. Coordinado por la Cátedra de Ovinos de la Facultad de Veterinaria, es realizado por estudiantes y docentes de las carreras de Veterinaria y Diseño Textil y de Indumentaria con una modalidad transdisciplinaria. Tiene por destinatarios a productores familiares y alumnos de escuelas agropecuarias de las localidades incluidas. Aspira a ser una oportunidad de ejercer la función para el avance social de la educación superior con calidad y pertinencia.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje-servicio, desarrollo local, producción ovina.

1. INTRODUCCIÓN

La Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires realiza numerosas prácticas de Aprendizaje-Servicio desde fines de los '90. Durante el proceso de autoevaluación institucional, y como parte de la propuesta de mejora educativa para la acreditación ante CONEAU, se incorporaron materias sociales al Plan de Estudios (Rs CS N° 2043/09). Los alumnos deberán cursar, en los primeros tramos de la carrera, la asignatura Sociología y posteriormente, su correlativa, el Taller de Sociología Rural y Urbana y Prácticas Solidarias, incorporando de este modo a la currícula actividades solidarias y de práctica directa en ámbitos sociales, comunitarios y productivos, desde una perspectiva pedagógica de aprendizaje-servicio.

En este contexto, desde el año 2000, la cátedra de Producción de Ovinos de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UBA, en respuesta a la crisis del sector y con el fin de ofrecer al pequeño productor una alternativa para agregar valor sobre el producto primario, desarrolló una serie de actividades de extensión. Posteriormente, en el año 2006, surgió la propuesta de generar un proyecto de desarrollo para pequeñas comunidades del área rural de San Andrés de Giles, que se hizo efectiva en el marco de la convocatoria 2007 del Programa de Voluntariado Universitario del Ministerio de Educación de la Nación.

La experiencia comenzó como una actividad de extensión universitaria, considerando a ésta como la "potencialidad de conocer, estudiar e intervenir con perspectiva interdisciplinaria en cuestiones de relevancia social" (UBANEX, 2011). Luego, entendiendo que "una educación de calidad implica tanto la adquisición de conocimientos como la formación en las competencias necesarias para el buen desempeño en el mundo del trabajo y en el ejercicio de la ciudadanía" y, de acuerdo con las recomendaciones sobre educación mencionados en el informe que presentara en 1996 ante la UNESCO la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI (UNESCO, 1998), según el cual la educación del siglo XXI debe sustentarse sobre cuatro pilares -aprender a conocer; aprender a hacer; aprender a ser y aprender a vivir juntos- se redefine como un proyecto de aprendizaje-servicio.

Como tal, citando a Nieves Tapia (2000) se trata de:

- Un servicio solidario protagonizado por los estudiantes.
- Destinado a atender en forma acotada y eficaz, necesidades reales y efectivamente sentidas de una comunidad.
- Planificado institucionalmente en forma integrada con la currícula, en función del aprendizaje de los estudiantes.

No busca convertir a la institución en un centro asistencial. Por el contrario promueve la solidaridad como una pedagogía que contribuye a educar mejor. (Herrero, 2002).

2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

“El camino de la lana” consiste en una experiencia orientada a promover el desarrollo de pequeñas comunidades rurales con el objeto de contribuir a mejorar la calidad de vida de su población, incrementando su capacidad productiva, económica y social. Se basa en el fomento de la producción del ganado ovino y la utilización en forma artesanal de la lana, generándole un valor agregado que permita colocarla en el mercado a un precio diferencial.

Tiene como características el diagnóstico participativo, el cuidado de la calidad en todos los procesos y su desarrollo sustentable. Contempla la capacitación y asistencia de los destinatarios y la formación de los estudiantes como moderadores sociales en temas de producción animal y desarrollo rural, teniendo en cuenta los recientes desarrollos conceptuales y técnicos referidos a buenas prácticas y bienestar animal.

Responde a la problemática de la agricultura familiar, que ha transcurrido por uno de los períodos más desfavorables de su historia en nuestro país. Los productores familiares quedaron expuestos a una situación de riesgo como consecuencia del período de concentración y especialización de la actividad agrícola. Fue un momento de intensa disgregación del sector. “Agricultor familiar”, “pequeño productor” y “productor familia” son apelativos con que se nombra a los individuos del sector, y hacen referencia a situaciones productivas y sociales relegadas, fundamentalmente debido a cuestiones de escala y a la modalidad de trabajo.

La necesidad a la que el proyecto busca dar respuesta comprende un espectro que va desde contribuir a la resolución de problemas de eficiencia económica hasta la resolución de problemas de pobreza.

El primer proyecto se desarrolló en pueblos y parajes del Partido de San Andrés de Giles, Provincia de Buenos Aires. Luego, una artesana de la comunidad de Baradero que asistió a un curso de hilado conoció la experiencia y solicitó realizarlo en la zona. Es así que comenzó a implementarse con comunidades rurales de San Pedro, Baradero e islas de Delta Medio, también de Buenos Aires.

Actualmente, se realizan actividades de acompañamiento en San Andrés de Giles, está en pleno desarrollo el proyecto de Baradero y se está comenzando un nuevo proyecto en General Belgrano, Buenos Aires, respondiendo al pedido de una escuela local.

1.1 Ubicación y protagonistas

Comenzó como una actividad de la Cátedra de Producción Ovina, realizada por sus docentes y por los alumnos que cursaban la asignatura Ovinos I, correspondiente al último año del Módulo Común de la Carrera de Veterinaria. La experiencia se fue difundiendo y estudiantes de diversos niveles de la Carrera manifestaron su interés en participar. A su vez, se fue evidenciando la necesidad de aplicar contenidos de otras materias para responder a las demandas de la comunidad, lo que motivó la incorporación al proyecto de docentes de Bases Agrícolas para la Producción Animal (BAPA), Bienestar Animal y Economía.

En el caso de BAPA, materia de los primeros años del Módulo Común de la carrera de Veterinaria, se diseñó, con Ovinos, una actividad integradora de evaluación final en los establecimientos con ovinos que participan del proyecto (Gutierrez, 2012). Los beneficios obtenidos a partir de la experiencia fueron:

- integrar los conocimientos adquiridos en BAPA y aplicarlos sobre producción animal en forma práctica desde un estadio inicial de la carrera.
- al momento de cursar Producción Ovina, los estudiantes cuentan con conocimientos previos que les permiten un mejor aprovechamiento de los contenidos.
- gran parte de los alumnos que realizan la experiencia deciden incorporarse al voluntariado. Asimismo, el proyecto se enriqueció con la participación de estudiantes y docentes de las carreras de Diseño Textil y de Indumentaria, muy valiosa para las actividades de procesamiento de la lana y comunicación. Quedó así formado el equipo de trabajo "Voluntariado Ovino", integrado por estudiantes de Veterinaria en distintos niveles de la carrera, estudiantes de Diseño, graduados y docentes de diversas asignaturas de ambas carreras, lo que permite realizar un abordaje transdisciplinario de la problemática de la agricultura familiar.

Desde el primer semestre de 2010, se suman alumnos del Taller de Sociología Rural y Urbana, que optan por cumplir sus horas de prácticas solidarias en el proyecto. Al igual que lo que ocurre con los alumnos de BAPA, muchos se incorporan al Voluntariado Ovino. Al hacerlo a comienzos de la carrera, se forman en la actividad y permanecen en ella por períodos más prolongados, mejorando ostensiblemente la calidad del servicio.

En los tres proyectos se trabajó con Centros Educativos para la Producción Total (CEPT N° 2 en San Andrés de Giles, N° 17 en Baradero y N° 1 en General Belgrano), escuelas agropecuarias que aplican la pedagogía de alternancia, que incluye como filosofía educar a partir de la realidad, entendiendo a la educación desde un concepto amplio que incluye un proceso abierto, integral, reflexivo, participativo y personalizado y cuyo objetivo es promover el Desarrollo Local, donde la educación tiene como fin la promoción integral de las personas y del medio en que habitan.

Es así que los estudiantes de los CEPT también son protagonistas de la experiencia, que está orientada a su formación como futuros productores/profesionales agropecuarios, e impulsa a la escuela como agente multiplicador y ejecutor de acciones viables, a través de la interacción con la Universidad.

Se aspira a la inclusión de los estudiantes de la escuela media en el sistema universitario, a través de su integración con los estudiantes universitarios en la conformación del equipo de trabajo. Participan los alumnos de los seis años correspondientes a la Escuela Secundaria (ex Polimodal).

2.2 Modalidad y actividades

En la implementación de esta experiencia, los estudiantes participaron activamente de todas las actividades. Comenzando por el diagnóstico, confeccionaron encuestas productivas y socio-económicas, así como planillas para la recolección de datos de las ovejas; visitaron los establecimientos, realizaron la evaluación clínica de los animales, participaron de reuniones con los productores. Todo esto les permitió recabar gran cantidad de datos, que luego procesaron y aplicaron a la planificación de las actividades subsiguientes. Además de la asistencia veterinaria, se decidió realizar charlas para tratar temáticas de interés para los productores y que hacen a la mejora de la crianza de ovejas. La preparación de esas charlas, así como del material de apoyo utilizado, les propone una forma de trabajo diferente a la que se da en el aula; se integran con docentes y con estudiantes de diferentes facultades y dentro de la misma facultad, de diferentes niveles de avance.

De los estudiantes surgió la conformación de grupos de trabajo paralelos a las actividades del proyecto, con el propósito de mejorar el servicio. Es así que, en este momento, se formó un grupo que está desarro-

lizando un manual de producción ovina destinado a los productores, otro grupo que se está capacitando en técnicas de laboratorio para efectuar los análisis de las producciones asistidas y un tercer grupo que trabaja con el procesamiento artesanal de la lana, con el objetivo de poder acompañar los procesos productivos y definir productos o modificaciones de productos que aporten una mejora o innovación significativa a la producción artesanal local.

Las actividades realizadas con los estudiantes de los CEPTs responden a prácticas de aprendizaje-servicio de ayuda entre iguales, ya que se trata de situaciones educativas intencionadas en las que dos (o más) estudiantes trabajan juntos para alcanzar objetivos educativos. Maribel de la Cerda la describe así: "Los estudiantes de Veterinaria empiezan a motivar a los destinatarios de la formación para que adquieran un papel más activo. Los alumnos del CEPT aprovechan esta oportunidad espontánea que les posibilitan los estudiantes y realizan algunas de las acciones que se les han explicado previamente. Mientras las llevan a cabo, los estudiantes los ayudan y les ofrecen las correcciones necesarias. Tal como pudimos observar, la iniciativa resulta muy positiva para ambas partes. Los estudiantes de Veterinaria, a través de sus acciones y explicaciones, muestran un gran dominio de la temática y una elevada capacidad de adecuación, aproximación y comunicación de los contenidos. Los alumnos del CEPT se muestran muy motivados: se esfuerzan por realizar las maniobras correctamente, formulan preguntas y muchos se ofrecen como voluntarios. Además, aprovechan el contacto con los jóvenes universitarios para preguntarles sobre inquietudes personales relacionadas con la vida en la Facultad, como por ejemplo, si las asignaturas en la carrera son muy difíciles, o cómo es el trato con los docentes. A través de la actividad vemos como se ponen en práctica estrategias docentes, se transmiten una serie de contenidos muy importantes para mejorar la producción ovina, se realizan aprendizajes significativos y, a la vez, se establece una relación entre dos agentes próximos con todo lo que esto conlleva."

Cabe destacar lo beneficiosa que resulta esta proximidad a la hora de evaluar la calidad de la tarea, ya que permite realizar los ajustes necesarios para mejorarla. Ajustes que muy a menudo son propuestos por los estudiantes universitarios en respuesta a las demandas de los estudiantes secundarios. Dado que las actividades son realizadas por los estudiantes que voluntariamente participan del proyecto, pero además brindan un espacio donde se realizan actividades de curso y de promoción de las cátedras participantes y donde los talleristas de Sociología cumplen las horas de servicio solidario, estas prácticas tienen un fuerte efecto multiplicador en la formación integral de los estudiantes. Los mismos intervienen en la resolución de problemas comunitarios, desde una concepción formativa y participativa. Actúan en la comunidad, con perspectiva interdisciplinaria, mejorando la integración de competencias básicas y transversales. Son protagonistas de prácticas solidarias planificadas, integradas con la currícula, destinadas a atender de forma específica y eficaz necesidades reales de la comunidad.

3. MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD

En el documento de la UNESCO sobre educación superior se afirma que la misma debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente, entre otros, mediante un enfoque interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteados (UNESCO, 1998). Es indispensable instalar la articulación entre aprendizaje y actividad solidaria a para garantizar que el conocimiento producido en la Universidad contribuya a una vida mejor para nuestros pueblos y que los profesionales formados en sus aulas puedan aportar a esa tarea con creatividad y compromiso a esa tarea. (Tapia, 2008).

El aprendizaje-servicio ofrece un espacio de encuentro entre la cultura universitaria que prioriza la excelencia académica, y la que hace prevalecer la responsabilidad social e integra las diversas misiones de la Universidad. En este sentido, el concepto tradicional de extensión universitaria evolucionó al de responsabilidad social universitaria.

4. CONCLUSIÓN

La visión de la Universidad como una institución “socialmente responsable” enfrenta aún grandes dudas y se ve sometida a debate. Como es característico en la región, los proyectos de aprendizaje-servicio consisten en acciones solidarias, ligadas a la currícula que, a fin de atender necesidades en forma global, integran otras disciplinas. Este enfoque los convierte en verdaderos programas de desarrollo local para las comunidades donde se implementan.

La institución enseña valores a través de sus acciones y de su política institucional. De esta manera, la Facultad de Ciencias Veterinarias, al apoyar proyectos de estas características, transmite el mensaje de su compromiso pro-social, interviene en problemas de la comunidad que la sostiene y cumple con su función de promover el avance social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- de la Cerda, M. (2010). Informe de de la investigación realizada en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires referente a la metodología del aprendizaje servicio en la Educación Superior.
- Gutiérrez, G., Volpe, S., Sardi, G.M.I., Schuh, M.A., Tomasoni, V.M., Coppola, M.I. (2012). Educar para la producción animal: una experiencia de aprendizaje entre cátedras. Presentado en el 35 Congreso Argentino de Producción Animal.
- Herrero, A. (2002). El “problema del agua” Un desafío para incorporar nuevas herramientas pedagógicas al aula Universitaria. Especialidad en Docencia Universitaria. Facultad de Ciencias Veterinarias. Universidad de Buenos Aires
- Tapia, N. (2000). La solidaridad como pedagogía. Ciudad Nueva. Buenos Aires.
- Tapia, N. (2008). Aprendizaje y servicio solidario en la misión de la Educación Superior. Aprendizaje-servicio en la Educación Superior, Una mirada analítica desde los protagonistas. EUDEBA. Buenos Aires.
- UBANEX (2011). Programa de Extensión Universitaria. Subsidios UBANEX: 4° llamado de proyectos UBANEX 190 Años. UBA
- UNESCO. (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y acción. París.

EDUCACIÓN MORAL Y APRENDIZAJE-SERVICIO: COMBINANDO TEORÍA Y PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

de la Cerda, M.

Facultad de Pedagogía, Universidad de Barcelona.

Passeig Vall Hebron, 171, Edifici de Llevant 3ª planta, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, España.

E mail maribeldelacerda@ub.edu

RESUMEN

A continuación presentamos la sistematización de un proyecto piloto de aprendizaje-servicio implementado en la asignatura optativa de Educación moral de la licenciatura de Pedagogía. En esta experiencia los estudiantes universitarios trabajan la lectura con alumnos de un instituto de ciclos formativos de la ciudad de Barcelona, elaborando y poniendo en práctica un programa de educación en valores. El documento consta de tres apartados fundamentales: una breve introducción, el desarrollo de las fases del proyecto y las conclusiones.

PALABRAS CLAVE: educación moral, innovación docente, aprendizaje-servicio, educación superior.

1. INTRODUCCIÓN

Desde el curso 2009-2010 la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona cuenta con un programa de aprendizaje-servicio transversal integrado por diferentes proyectos que ofrecen a los estudiantes la posibilidad de ayudar a alumnos de primaria y secundaria mediante una actividad de refuerzo de la lectura, realizar un acompañamiento educativo individual a niños y jóvenes en situación de riesgo social, participar en unas jornadas sociodeportivas con centros penitenciarios y de salud mental, o protagonizar un proyecto de información y sensibilización sobre drogas y sexualidad entre los compañeros. Además, cada día aumentan las asignaturas en las que se utiliza el aprendizaje-servicio como metodología de trabajo, ofreciendo propuestas de tipología diversa. El proyecto que presentamos, "Trabajando los valores a través de la lectura", se ubica precisamente en este tipo de iniciativas que incorporan el aprendizaje-servicio dentro de materias específicas en las titulaciones.

La experiencia nació en la Oficina del Aprendizaje-servicio de la Facultad, fruto del contacto entre una de las referentes del instituto de educación secundaria Salvador Seguí de Barcelona y de la profesora de Educación moral. El trabajo conjunto entre los profesionales fue posible gracias a la confluencia de dos factores. En primer lugar, la detección y el conocimiento de una necesidad concreta en la institución educativa: trabajar la comprensión lectora debido al bajo nivel del alumnado. En segundo lugar, la oportunidad de acoger y vincular el proyecto a una asignatura de la licenciatura. Después de mantener las reuniones pertinentes y gracias al asesoramiento recibido, se dibujó un primer esbozo de colaboración que permitiese a los estudiantes de la Facultad aplicar y enriquecer los contenidos curriculares, a la vez que ofrecer un servicio útil al colectivo receptor. Esta propuesta inicial se acabó de perfilar y concretar en el instituto donde los referentes de ambas instituciones determinaron la logística, la organización y la temporalización específica en forma conjunta.

2. FASES DEL PROYECTO

Posteriormente a la fase previa de diseño y planificación se inició el proyecto, que consta de cuatro fases

esenciales: 1) presentación y organización, 2) intervención educativa, 3) trabajo en el aula y 4) valoración y evaluación. A continuación exponemos algunas de las ideas principales de cada etapa.

2.1. Presentación y organización

En esta primera fase del proyecto se informa a los estudiantes de Educación moral de la posibilidad de participar en la experiencia. Es el momento de trabajar intensamente en el aula la motivación del alumnado a la vez que profundizar sobre cuestiones imprescindibles para la comprensión y la contextualización de la propuesta. Así, se destina una sesión a explicar la metodología del aprendizaje-servicio, ofreciendo ejemplos de experiencias similares en educación superior y exponiendo algunas de las potencialidades que se derivan de su uso en la formación universitaria. También se remarca y enfatiza una idea fundamental: con la iniciativa se pretende mejorar el aprendizaje mediante la realización de un servicio útil a la comunidad. Se trata pues de aprender para ayudar y de aprender ayudando, vinculándose de este modo la formación académica con el compromiso cívico. Un doble objetivo que debe ser explicitado y compartido con los protagonistas para que entiendan el sentido, utilidad e importancia de su intervención. En referencia al proyecto se aporta información sobre la necesidad existente, qué rol deberán asumir los estudiantes, cuál es el papel del instituto, qué temporalización está prevista y cómo se evaluará la participación en la experiencia. Una serie de cuestiones prácticas que los alumnos deben conocer. En este sentido, resulta muy esclarecedora la visita de la referente del centro quien, aportando datos muy concretos, acaba de contextualizar la propuesta.

Durante el curso 2011-2012 todo el grupo clase se animó a participar, sumando quince alumnos voluntarios. Después de recoger sus datos y disponibilidad horaria en una ficha, tuvo lugar una reunión en el instituto para determinar la organización y distribución del alumnado: los estudiantes de la Facultad una vez a la semana en grupos de uno hasta cinco integrantes acudirían al centro para ayudar a los alumnos de los ciclos formativos de peluquería, de técnico en animación sociocultural y los del Programa de Cualificación Profesional Inicial. Este último se dirige a los chicos y las chicas que finalizan la etapa de la enseñanza secundaria obligatoria sin haber obtenido el título de graduado, con la finalidad de proporcionarles una formación básica y profesional que facilite su incorporación al mundo laboral o la continuidad del itinerario formativo. Se realizó un total de ocho a diez sesiones de una hora de duración durante los meses de abril hasta finales de mayo.

2.2. Intervención educativa

Una vez concretada la logística y la organización, los estudiantes se desplazan al instituto para ofrecer el servicio: abordar la comprensión lectora a partir de textos que permitan trabajar valores. Por lo que se refiere al formato de la intervención, aunque no existe una agrupación prefijada en relación al número de voluntarios y de alumnado, la mayoría de los grupos cuentan con un número reducido de integrantes. Los jóvenes del instituto configuran un grupo vulnerable con algunas características concretas que no se pueden obviar. Se trata de alumnos con un bajo rendimiento académico, poca motivación, una baja autoestima y un elevado índice de abandono escolar. Poder construir una relación y un vínculo basado en el conocimiento y la confianza resultan claves en la intervención. Y es esta situación cercana y de proximidad la que permite ofrecer una ayuda personalizada a la vez que contribuye a estrechar los lazos afectivos entre ambas partes.

En referencia a la acción de los estudiantes, ésta varía en función de las necesidades y características de los jóvenes, pero por lo general, se combina el refuerzo de la lectura con el uso de algunos recursos y metodologías relacionadas con el trabajo de los valores. Los materiales de lectura son proporcionados por las profesoras del centro y la mayoría tratan sobre contenidos específicos de los ciclos formativos. Durante las primeras sesiones los estudiantes de la facultad plantean dinámicas de presentación y de conocimiento mutuo. Intentan superar la vergüenza y timidez inicial de una forma natural y generalmente lo hacen preguntando sobre las expectativas, los intereses y las inquietudes de los alumnos. Es una manera de empezar la actividad que favorece la aproximación entre participantes en un ambiente distendido a la vez que per-

mite la obtención de información determinante para la correcta adecuación de la propuesta. Las sesiones siguientes se dedican a trabajar la comprensión lectora y capacidades como el diálogo, el autoconocimiento, las habilidades sociales o la comprensión crítica. Finalmente, el último día del aprendizaje-servicio se dedica a cerrar la colaboración con una pequeña celebración y valoración conjunta.

Para ilustrar el tipo de dinámicas que plantean los estudiantes a continuación ofrecemos un ejemplo concreto. La sesión empieza con la lectura de un texto sobre los alimentos grasos, uno de los bloques de contenido que en el ciclo formativo están trabajando en clase y que es necesario repasar. Por indicación de las estudiantes universitarias, las alumnas del instituto leen silenciosamente el documento anotando los conceptos que no entienden. Seguidamente, se trabaja la comprensión global y se ponen en común las palabras recogidas para intentar construir el significado con la ayuda del grupo. Una vez comprendido el texto totalmente se pasa un breve documental televisivo titulado “La comida que tiramos” y se pide a las alumnas que anoten algunas ideas que les llamen la atención. Después del visionado las estudiantes universitarias dinamizan un diálogo y favorecen la reflexión conjunta sobre los temas apuntados.

2.3. Trabajo en el aula

De forma simultánea a la intervención directa en el centro, en la asignatura optativa se destinan algunos espacios a trabajar a propósito de la práctica. Con cierta frecuencia y periodicidad se ofrece la posibilidad de que los participantes puedan poner en común y compartir con los compañeros y compañeras cómo va la experiencia. Intercambiar información sobre qué tipo de actividades se están llevando a cabo, qué dificultades se encuentran en el centro y cómo las resuelven o cómo están viviendo la preparación y desarrollo de las sesiones, aparece como una nueva fuente de conocimiento a la vez que contribuye a mejorar la propia acción educativa. Además, en las clases también se aportan y trabajan algunos conocimientos y recursos concretos fundamentales para el servicio: cómo dinamizar un diálogo moral, qué es la comprensión crítica y cómo se trabaja, cuál es el proceso de discusión de dilemas o qué tipo de ejercicios se pueden plantear al grupo, son algunos ejemplos.

Finalmente, se incluye dentro del trabajo en el aula la última sesión de la asignatura, la cual se destinó a celebrar la buena tarea realizada, valorar conjuntamente la experiencia y ver un vídeo en que los estudiantes hablan sobre el proceso vivido. Una especie de memoria audiovisual que recoge la voz de los protagonistas y que constituye un recuerdo especial, significativo y esperamos que formativo para ellos en el futuro.

2.4. Valoración y evaluación de la experiencia

La valoración del proyecto durante la implementación tiene lugar a través de la comunicación e intercambio de información con todos los participantes, ya sea en el aula, a partir de visitas al centro o a través del correo electrónico. Una vez finalizado, se mantienen reuniones específicas con todos los agentes en las que se reflexiona conjuntamente sobre qué aspectos han funcionado y sobre cuáles es necesario trabajar en el futuro. Mantener lo que ha ido bien y modificar o reajustar lo necesario es fundamental para la consolidación y la optimización de la propuesta. Además también se recoge la opinión de los alumnos del instituto, lo cual aporta ideas y datos sobre cómo ven, han vivido y valoran la propuesta.

En referencia a la evaluación de los aprendizajes, los estudiantes tienen que elaborar dos productos diferenciados. Por un lado, una memoria grupal que sistematice la propuesta de educación moral detallando cuestiones como son las necesidades detectadas, los objetivos generales y específicos para cada sesión, el procedimiento y las actividades, los materiales requeridos o la valoración de cada día de la intervención. Finalmente, también se solicita que añadan en el trabajo una reflexión final destacando los puntos fuertes y débiles del proyecto. Por otro lado, los estudiantes tienen que entregar de forma individual algunos escritos reflexivos sobre temas concretos, como por ejemplo cómo evoluciona el vínculo afectivo, cómo trabajan los valores o qué aprendizajes consideran que están adquiriendo. En síntesis, pensar y escribir sobre la práctica, tomando distancia y conciencia de cuestiones fundamentales.

3. CONCLUSIONES

Tal como apuntábamos con anterioridad, éste ha sido el primer año del proyecto y aunque todavía estamos en la fase de valoración final y no podemos ofrecer un balance sistemático y completo, lo cierto es que sí podemos apuntar una idea general: la experiencia ha sido enriquecedora y positiva para todos los participantes.

Los estudiantes universitarios se muestran muy satisfechos con lo aprendido y valoran muy favorablemente la posibilidad de poder conocer una realidad desconocida así como el intercambio y la relación establecida con los alumnos del instituto. Reconocen que la propuesta les ha permitido vincular teoría y práctica, desarrollar y adquirir competencias profesionales y personales, aprender de forma vivencial y ver los frutos de su intervención. Sin duda una serie de adquisiciones que influyen directamente en los aprendizajes, la motivación, la implicación y la propia autoestima. Desde el centro se valora muy positivamente el proyecto, considerándolo como una manera sencilla y eficaz de abordar algunas problemáticas concretas. Los alumnos reciben una ayuda individualizada, el apoyo de un referente cercano, con todo lo que esto conlleva. En referencia a la asignatura, utilizar la metodología del aprendizaje-servicio ha resultado una experiencia docente muy gratificante. El proyecto ha dotado de vida y de utilidad a los contenidos curriculares. Además los estudiantes con sus intervenciones y reflexiones en el aula han aportado al grupo dudas, interrogantes y conocimientos que han permitido avanzar en la materia. Así, se ha procurado facilitar teoría para ir a la práctica a la vez que la práctica ha enriquecido y actualizado la teoría. Un camino de ida y vuelta imprescindible para la construcción conjunta entre estudiantes y profesores y para el avance profesional y personal.

Finalmente, nos gustaría cerrar el documento con el relato de algunos protagonistas. Cuatro narraciones breves extraídas de las memorias que muestran su opinión personal entorno la experiencia.

“Me ha parecido divertido y me ha servido para muchos problemas que tengo en mi vida los consejos que me habéis dado. Ha sido entretenido. Gracias a vosotros he aprendido muchas cosas que no sabía ni valoraba”. (Alumna del instituto)

“Al principio me pareció un rollo. Fui a hacerlo y me pareció bien, además de leer y saber cosas hemos aprendido el valor de las razones, desilusiones y todo tipo de emociones. Y a pesar de esto hemos hecho amistades que casi son familia. Gente simpática y sociable con buen rollo y buenas intenciones”. (Alumno del instituto)

“Estas prácticas me han servido para ver la importancia y la eficacia de un aprendizaje-servicio. Realmente ha sido tal y como nos lo presentaron al principio. Recuerdo que en las primeras sesiones, cuando hablábamos de qué era un aprendizaje-servicio, se decía que a más de haber un servicio, se producía un aprendizaje recíproco. Y realmente ha sido así, puesto que hemos conseguido que los alumnos aprendan algo a la vez que lo hacíamos nosotros”. (Estudiante universitario)

“El tratamiento de valores, mediante lecturas, dinámicas y conversaciones me ha permitido también reforzar mis valores y aprender e interiorizar otros. Todo ello, por un lado, me ha enseñado a trabajar mejor en equipo, ya que nuestra intervención ha requerido de mucha coordinación y trabajo grupal y, por otro lado, me ha permitido desarrollar más mis habilidades sociales y comunicativas. Este último aspecto ha sido muy importante personalmente, ya que a pesar de no tener dificultades a la hora de relacionarme, siempre que tenido inconvenientes para hablar en público. Por lo tanto, he podido alcanzar más seguridad en mí misma”. (Estudiante universitaria)

AGRADECIMIENTOS

En este punto me gustaría dar las gracias a los estudiantes de Educación moral del curso 2011-2012: por su motivación, su buen trabajo y su ayuda en la realización de este proyecto. También a los referentes y al personal del centro, especialmente a Berta e Isidre, porque sin su colaboración nada de esto hubiese sido posible. Agradecer también la participación de los alumnos del instituto, la razón de ser de la propuesta. Y, para acabar, dar gracias a los compañeros de la Facultad por compartir dudas, inquietudes y apoyarnos mutuamente a avanzar en esta nueva concepción de la educación y de la formación que representa la introducción del aprendizaje-servicio en la Universidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Francisco, A. I Moliner, L. (2010). El Aprendizaje-servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. REIFOP (Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado), número 13 (4), pp. 69-77. http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1291992629.pdf
- Furco, A.; Shelley, H. B. (eds.) (2002). Service-Learning: The Essence of the Pedagogy. Greenwich, Information Age Publishing.
- Martín, X.; Puig, J.M.; Padrós, M.; Rubio, L.; Trilla, J. (2003). Tutoría. Técnicas, recursos y actividades. Madrid. Alianza Editorial.
- Martínez, M. (ed.) (2008). Aprendizaje-servicio y responsabilidad social de las universidades. Barcelona. Octaedro/ICE-UB.
- Martínez, M.; Buxarrais, M. R., y Esteban, F. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético. Revista Iberoamericana de Educación, n.º 29, pp. 17-43. Madrid. OEI.
- Puig, J.M. (coord.) (2009). Aprendizaje-servicio (APS). Educación y compromiso cívico. Barcelona. Graó.
- Puig, J.M. (2003). Prácticas Morales. Una aproximación a la educación moral. Barcelona. Paidós.

ABSTRACT

In this document we present the systematization of a service-learning pilot project implemented in the elective subject of moral education at the Pedagogy degree. In the experience students from the university work the reading comprehension with young people of an institute in the city of Barcelona, developing and implementing a program of values education. The paper comprises three main sections: an introduction, the development of all the phases of the project and the conclusions.

KEYWORDS: moral education, teaching innovation, service learning, higher education.

LAS PASANTÍAS INTERNACIONALES: INTERCAMBIO Y OPTIMIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE APRENDIZAJE-SERVICIO EN EDUCACIÓN SUPERIOR

de la Cerda, M.^{1}; Herrero, M. A.²*

¹ * Facultad de Pedagogía, Universidad de Barcelona. Passeig Vall Hebron, 171, Edifici de Llevant 3^a planta, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, España. maribeldelacerda@ub.edu

² Facultad de Cs. Veterinarias, Universidad de Buenos Aires. Chorroarín 280 (1427), CABA, Argentina.

RESUMEN

La finalidad de este trabajo es presentar las pasantías internacionales como una herramienta que permite enriquecer y optimizar la implementación de experiencias de aprendizaje-servicio en educación superior. Para ello, ofrecemos la síntesis de un estudio realizado en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires durante una estancia que tuvo lugar dentro del período de elaboración de una tesis doctoral. El documento consta de tres puntos fundamentales: una introducción a las motivaciones de la investigación, una breve aproximación al estudio y, finalmente, algunas conclusiones derivadas de la experiencia.

PALABRAS CLAVE: pasantías internacionales, aprendizaje-servicio, prácticas solidarias, educación superior.

1. INTRODUCCIÓN

Hace ya algunos años que en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona se están llevando a cabo varias experiencias de aprendizaje-servicio. La iniciativa surgió con la colaboración de un pequeño grupo de estudiantes en una escuela cercana, en el marco de la asignatura de Teoría de la Educación. Con el transcurso del tiempo la experiencia se ha ido ampliando, consolidando y, además, la difusión de la metodología entre los docentes ha hecho que se reconocieran como proyectos de aprendizaje-servicio algunas actividades que cuentan con cierta tradición. Así, desde el curso 2009-2010 la Facultad ofrece a los estudiantes de los diferentes grados la posibilidad de participar en un programa de aprendizaje-servicio transversal. Los proyectos que lo integran permiten ayudar a alumnos de primaria y secundaria a través de una actividad de refuerzo de la lectura, ofrecer un acompañamiento educativo individual a niños y jóvenes en situación de riesgo social, participar en unas jornadas sociodeportivas con centros penitenciarios y de salud mental o protagonizar un proyecto de información y sensibilización sobre drogas y sexualidad entre los compañeros. Asimismo, cada día son más las asignaturas en las que se utiliza el aprendizaje-servicio como metodología de trabajo, con tipologías de propuestas muy variadas.

En el proceso de institucionalización del aprendizaje-servicio la Facultad ha presentado grandes progresos, entre los que destaca la creación de la Oficina del Aprendizaje-servicio. En la actualidad, los esfuerzos y el trabajo se concentran en torno a algunos retos precisos: instaurar el aprendizaje-servicio como una metodología en la formación de los estudiantes universitarios, incorporando la idea de responsabilidad social y compromiso cívico en la tarea docente y de investigación del profesorado y del alumnado; implantar y extender el aprendizaje-servicio; consolidar la organización de la Oficina; incrementar el nivel de calidad pedagógica de los proyectos transversales y ampliar el número de entidades que configuran la red de partenariado. Los avances en la puesta en práctica, la difusión, el reconocimiento y la

institucionalización del aprendizaje-servicio en la Facultad han sido progresivos, así como el estudio a propósito del uso de la metodología en el ámbito de la Educación Superior. La investigación que presentamos se ubica en esta última línea de trabajo y es que, dada la extensa experiencia y tradición existente en Argentina en relación a la metodología del aprendizaje-servicio en educación superior, se decidió realizar una investigación a través de una pasantía internacional. Con ésta se pretendía alcanzar un doble objetivo: conocer y sistematizar algunas propuestas concretas de aprendizaje-servicio en la Universidad de Buenos Aires (UBA) para enriquecer y optimizar los proyectos de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona (UB).

2. METODOLOGÍA

El trabajo que exponemos se desarrolló en una pasantía durante los meses de julio y agosto del año 2009 realizada gracias a la obtención de una beca para estancias de investigación fuera de Cataluña (BE-DGR2009) de la "Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR)". Para conocer y sistematizar algunas experiencias de aprendizaje-servicio implementadas en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires se revisó la documentación existente, se entrevistó a las personas responsables y luego, en la observación directa, se conoció el abanico de actividades de aprendizaje-servicio implementadas. A la vez, se pretendió sistematizar los proyectos destacando las características principales en relación a algunos aspectos clave. El estudio también comparó la experiencia en materia de aprendizaje-servicio de la Facultad de Veterinaria con las experiencias implementadas en la Facultad de Pedagogía de la UB. A partir de toda la información recopilada se realizó un análisis comparativo con la finalidad de enriquecer el modelo de implantación del aprendizaje-servicio en la Facultad de la UB.

Para realizar la investigación y alcanzar los objetivos planteados se usaron dos métodos cualitativos que a continuación presentamos de forma sintética. Con la finalidad de analizar y describir algunas experiencias de aprendizaje-servicio en educación superior se utilizó la etnografía como método de investigación educativa. A partir de la vinculación con la Universidad de Buenos Aires, se negoció el permiso a conocer, e incluso asistir a, algunas actividades con la finalidad de obtener información representativa para analizar y sistematizar las diferentes prácticas educativas. Una vez recogida la información se procedió a su sistematización, organización y clasificación para la correspondiente triangulación. Y posteriormente, a partir del análisis de los datos recopilados y analizados, se redactó un informe final con algunas características esenciales de las propuestas de aprendizaje-servicio analizadas. Por otro lado, con la pretensión de identificar similitudes y destacar diferencias entre dos modelos de formación universitaria que utilizan el aprendizaje-servicio se utilizó el método comparativo para contrastar las dos propuestas pedagógicas. Los instrumentos de recogida de información fueron la propia observación y sistematización de las características de los proyectos de aprendizaje-servicio de la Universidad de Buenos Aires, así como la revisión bibliográfica sobre el tema y la elaboración de entrevistas a las personas responsables. Respecto de la información de las experiencias de aprendizaje-servicio en la Universidad de Barcelona, ésta se extrajo de algunos documentos existentes. Una vez determinados los aspectos clave a comparar se procedió al proceso de yuxtaposición estableciendo similitudes, diferencias y relaciones clave entre ambos modelos. Finalmente se redactó un informe con las conclusiones.

3. LAS EXPERIENCIAS ANALIZADAS

Desde finales de la década de los 90 en la Facultad de Veterinaria se han ido implementando diversas propuestas de aprendizaje-servicio. Estas prácticas se incluyeron como parte de la propuesta de mejora en la calidad educativa universitaria en el proceso de autoevaluación institucional para la acreditación ante la CONEAU y para la evaluación ante el MERCOSUR. En el año 2009 se decidió la incorporación de las Prácticas Solidarias en el currículum de la Facultad, siendo en este campo una de las pioneras en la UBA, institución que en 2010 ha decidido establecer Prácticas Solidarias en todas las carreras y las

cuales serán de carácter obligatorio a partir de 2013. Fruto de la estancia en la UBA se obtuvo un gran volumen de información en torno a tres experiencias concretas. Además, en aquellos casos en que los proyectos se estaban implementando, se facilitó la posibilidad de acompañar a los protagonistas en el desarrollo de algunas acciones. A partir de los datos recopilados durante la estancia se redactaron tres informes detallados que articulan descripción, narración y análisis para cada una de las experiencias. A continuación, aunque nos gustaría desarrollar cada proyecto detalladamente, por una cuestión de extensión aportamos una síntesis de cada uno:

1. *El problema del agua*. Fue la primera iniciativa que surgió para innovar en el uso de experiencias de enseñanza-aprendizaje con los estudiantes universitarios centradas en la búsqueda de soluciones para la problemática del agua. Apunta a modificar la actitud de los alumnos de grado de la carrera de Veterinaria hacia la resolución de problemas complejos a partir de su interacción con el alumnado de una escuela secundaria agrotécnica y la comunidad involucrada. El proyecto se concretó en el desarrollo de tres experiencias consecutivas en el tiempo desde 1996-2004.

2. *Prácticas pre-Profesionales Solidarias para desarrollar actividades de diagnóstico, prevención y control de enfermedades zoonóticas e implementar medidas de control poblacional y de tenencia responsable de animales de compañía en áreas de riesgo sanitario permanente. "Los Piletones"*. El proyecto está destinado a responder a las demandas y necesidades relacionadas con el control poblacional, la salud animal y las enfermedades que se transmiten a través de los animales de villas carenciadas. La propuesta consta de cinco fases fundamentales: sensibilización, trabajo de campo, evaluación de los aprendizajes desarrollados, análisis y evaluación de resultados del proyecto y celebración.

3. *Asistencia técnica a pequeños productores, artesanos y personas con capacidades especiales para la producción ovina y las artesanías con lana. "El camino de la lana"*. Esta experiencia nació con la pretensión de dar utilidad y sentido a la producción ovina con fines laneros. A partir del contacto con pequeños productores de la zona de San Andrés de Giles surgió la propuesta de generar conjuntamente un proyecto de desarrollo para el área. Así, se planteó como una iniciativa de capacitación y asesoramiento para que los productores de la zona sacasen provecho de sus ovejas. A raíz de las primeras capacitaciones y acciones, el programa se fue ampliando llegando a estar integrado por dos líneas de trabajo. Por un lado, las capacitaciones a productores minifundistas de los partidos de San Andrés de Giles y Baradero. Por el otro, el acompañamiento a personas con discapacidad en un microemprendimiento productivo de artesanía en lana.

4. CONCLUSIONES

En relación al programa de aprendizaje-servicio de la Facultad de Pedagogía, los retos planteados para el futuro oscilan en tres direcciones fundamentales: el impacto, la implementación y la institucionalización. Con impacto del proyecto nos referimos a la voluntad de determinar cuáles son los efectos que provoca esta práctica educativa. El segundo reto se centra en la implementación del proyecto y en él consideramos un interrogante básico: cómo se puede mejorar la experiencia durante su transcurso. El tercer y último reto que emerge es la institucionalización del proyecto: cómo hacer una propuesta sostenible para la institución impulsora, para las entidades colaboradoras y para todos los agentes implicados.

Mediante la pasantía realizada en Buenos Aires se obtuvieron algunas ideas que, una vez pasado el tiempo, podemos afirmar que han contribuido a enriquecer y optimizar la propuesta de la Facultad de Pedagogía. A continuación, adjuntamos un cuadro resumen que muestra algunas de estas cuestiones básicas originadas mediante la comparación.

Nos gustaría finalizar destacando que las pasantías internacionales representan una oportunidad inmejorable para aprovechar la experiencia y el bagaje existente en un contexto determinado en el proceso de enriquecimiento y mejora de otro alejado. En este sentido, la movilidad de los profesores y la

	Facultad de Veterinaria (UBA)	Facultad de Pedagogía (UB)
Interdisciplinariedad y transversalidad	Gran parte de proyectos no sólo se vinculan a una materia concreta sino que permiten establecer conexiones entre diferentes materias de una misma titulación.	Con el tiempo resultaría muy positivo intentar que aquello que se genera con la experiencia del servicio, pudiera trabajarse y aprovecharse en más de una materia.
Flexibilidad y apertura	La mayoría de los proyectos se han ido ampliando y volviendo más complejos con el transcurso de los años. Esto se refleja en el número de personas responsables y las instituciones implicadas, el volumen de alumnos voluntarios o las redes de colaboración establecidas, entre otras cuestiones.	Esta situación también se viene produciendo en los últimos cursos. Así, emerge la necesidad de mantener la atención, la flexibilidad y la apertura para ir ampliando de manera progresiva el proyecto, consolidando lo que funciona, y sobre todo, contemplando las nuevas posibilidades que puedan surgir en el entorno.
Consolidación e institucionalización	En el año 2010 la UBA decidió establecer Prácticas Solidarias en todas las carreras, las cuales serán obligatorias a partir de 2013. Este apoyo institucional conjuntamente con la gran tradición y la variedad de prácticas, resultan dos pilares fundamentales para los proyectos.	El curso 2010-2011 fue el primero en que la experiencia se ofertó a nivel de Facultad. Estudiar el impacto de estas experiencias, facilitar la difusión entre la comunidad universitaria y apoyarlas para que sean propuestas sostenibles, se convierten en algunas cuestiones fundamentales.
Proximidad y pertinencia	De las experiencias estudiadas aparece una cuestión esencial que afecta a los alumnos a nivel de implicación, compromiso y responsabilidad: el tema afectivo y relacional. Los tipos de servicio que se llevan a cabo favorecen que los estudiantes rápidamente se sientan comprometidos con el proyecto.	Más allá del efecto que tiene en los estudiantes la naturaleza del servicio que ofrecen, hemos detectado algunas cuestiones que también favorecen este compromiso: la relación que mantienen con los docentes a cargo de los proyectos, la cual se basa en la proximidad, la confianza y la horizontalidad. También surge el tema de la identidad colectiva: cómo los participantes se sienten parte del proyecto.
Reconocimiento y celebración	De las experiencias estudiadas aparece una cuestión esencial que afecta a los alumnos a nivel de implicación, compromiso y responsabilidad: el tema afectivo y relacional. Los tipos de servicio que se llevan a cabo favorecen que los estudiantes rápidamente se sientan comprometidos con el proyecto.	En el proyecto se ha avanzado mucho en esta cuestión pasando a combinar las celebraciones "íntimas" de cada proyecto, con una fiesta colectiva a nivel de Facultad en que se ponen en común las diferentes iniciativas, y se lleva a cabo un acto académico acompañado de algo más lúdico.

elaboración de estudios en otro terreno, enriquecen enormemente la práctica docente e investigadora. El profesional se encuentra inmerso en otra realidad, lo que le permite adquirir herramientas y recursos, a la vez que facilita el cuestionamiento y la toma de conciencia de los propios. Además, se establecen vínculos de colaboración e intercambio con los compañeros, la cual cosa permite idear y llevar a cabo

propuestas novedosas y construir el conocimiento a través del trabajo conjunto. Reciprocidad, colaboración, optimización, creatividad y reflexión resultan claves en este tipo de trabajos de investigación.

AGRADECIMIENTOS

Aunque elaborar una lista de personas e instituciones siempre conlleva el riesgo de dejar a alguien afuera, nos gustaría dedicar este apartado a algunas personas que nos facilitaron un apoyo y una ayuda imprescindible durante la elaboración del estudio en la pasantía. En primer lugar, a las profesionales de la Facultad de Veterinaria, al equipo de trabajo y a los estudiantes, especialmente a Marcela Coppola y Marcela Martínez, por todo su conocimiento y su manera de hacer en la práctica. En segundo lugar, al equipo de CLAYSS, por facilitarnos tantos recursos y por acogernos durante la estancia. Finalmente, a los compañeros de la UB, especialmente a Josep Puig, por colaborar en la distancia durante la investigación y valorar y reconocer a la vuelta las ideas generadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- de la Cerda, M.; Martín, X.; Puig, J. (2008). Amigos y amigas de lectura. Una experiencia de aprendizaje-servicio en la formación de profesionales de la educación. En: Martínez, M. (ed.) Aprendizaje-servicio y responsabilidad social de las universidades. Barcelona. Octaedro/ICE-UB.
- Francisco, A. I; Moliner, L. (2010). El Aprendizaje-servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. REIFOP (Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, número 13 (4), pp. 69-77. http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1291992629.pdf
- Herrero, M. A. (2002). El problema del agua. Un desafío para incorporar nuevas herramientas pedagógicas en el aula Universitaria. Trabajo final. Especialidad en docencia universitaria. Buenos Aires. Facultad de Ciencias Veterinarias. http://www.fvet.uba.ar/postgrado/especialidad/tesinas/2Tesina_Herrero.pdf
- Puig, J.M., Batlle, R., Bosch, C., Palos, J. (2007). Aprendizaje-servicio. Educar para la ciudadanía. Barcelona. Octaedro.
- Puig, J.M. (coord.) (2009). Aprendizaje-servicio (APS). Educación y compromiso cívico. Barcelona. Graó.
- Tapia, M. N. (2001). La solidaridad como pedagogía. El aprendizaje-servicio en la escuela. Buenos Aires. Ciudad Nueva.

ABSTRACT

The aim of this paper is to present international internships as a tool to enrich and optimize the implementation of service learning experiences in higher education. For this achievement we offer the summary of a study executed in the Faculty of Veterinary Science at the University of Buenos Aires during a stay done in the period of development of a doctoral thesis. The document consists of three main parts: an introduction to the motivations of the research, a brief approach to the study and, finally, some conclusions drawn from the experience.

KEYWORDS: international internships, service learning, solidarity practices, higher education.

APRENDIZAJE—SERVICIO: CAPACITACIÓN PARA EL TRABAJO EN CONTEXTOS DE ALTA VULNERABILIDAD SOCIAL

*De Vincenzi, A.; *Mercadé, S; Doman, A.*

UAI

ariana.devincenzi@uai.edu.ar, silvia.mercade@vaneduc.edu.ar; andrea.doman@uai.edu.ar

UAI Chacabuco 90 4ºp (1069AAB) CABA, Argentina.

011 4342 7788 int 107. silvia.mercade@vaneduc.edu.ar

RESUMEN

Construyendo-Sé es un programa que la UAI desarrolla en escuelas insertas en comunidades de alta vulnerabilidad social con el apoyo de la CICAD—OEA. La crisis socioeconómica agranda la brecha entre estudiantes y comunidades, lo que requiere una capacitación específica. La filosofía que sostiene el Programa se basa en la formación de personas con capacidad de enseñar a asumir derechos propios, empoderando a quien lo hace. Así, Construyendo-Sé constituye una gran red en la que los múltiples actores trabajan sobre sus capacidades personales mientras transfieren el modo de hacerlo. Este trabajo sintetiza la historia de Construyendo-Sé y su estado actual.

PALABRAS CLAVE: promoción de la salud, investigación-acción pedagógica, enseñanza-aprendizaje, responsabilidad social, alteridad.

1. INTRODUCCIÓN

Construyendo-Sé es un programa que la Universidad Abierta Interamericana realiza con el apoyo de la Comisión Interamericana para el Control del Abuso de Drogas de la Organización de Estados Americanos (CICAD—OEA). Las actividades están sostenidas en los principios de aprendizaje-servicio.

Este Programa se fundamenta en bases científicas que evidencian que los programas preventivos escolares, con contenidos que contribuyen a identificar la presión social para consumir y promueven habilidades para lograr su rechazo, son los que permiten alcanzar mayor efectividad en la prevención del uso de sustancias tóxicas entre los jóvenes.

El desarrollo de actividades de aprendizaje-servicio está constituido por prácticas que buscan que los estudiantes apliquen sus conocimientos en algún contexto real. Construyendo-Sé elige desarrollarse en escuelas insertas en comunidades de alta vulnerabilidad social, por entender que son las más afectadas y con menos oportunidades de movilidad social sustentable y sostenible.

Una de las características que trae esta elección es que la brecha que se establece entre los estudiantes que desarrollan el programa en las aulas y los niños y maestros que participan en él es cada vez más grande, producto de la crisis social y económica. Esto hace que la capacitación específica que recibe el estudiante sea fundamental, no sólo por el manejo de contenidos y emociones, sino porque se convierte en una bisagra de la transmisión, que tiene por objetivo que el maestro se interese y se apropie del modo para multiplicarlo en su práctica cotidiana.

La filosofía que sostiene el Programa se basa en la formación de recursos humanos que tengan la capacidad de enseñar a asumir derechos propios, empoderando a quien lo hace. La paradoja es que para

instalar este modelo dentro de un programa es necesario capacitar a los capacitadores para que puedan ejercerlo y transmitirlo. Así, Construyendo-Sé constituye una gran red, en la que los múltiples actores que forman parte de ella trabajan sobre sus múltiples capacidades personales, mientras transfieren el modo de hacerlo desde contenidos educativos y una forma particular de plasmarlos.

El presente trabajo sintetiza la historia de Construyendo-Sé y su estado actual.

2. BREVE HISTORIA DEL PROGRAMA

Para emprender una intervención sobre un problema social prioritario, como es el avance en el uso de sustancias tóxicas en niños, niñas y jóvenes escolarizados provenientes de contextos sociales vulnerables, se tuvo en cuenta que el trabajo debía organizarse desde la interdisciplinariedad y la cooperación, conforme la complejidad de la problemática. Por consiguiente se convocó a investigadores, profesores y estudiantes universitarios, maestros de escuelas, niñas y niños escolarizados, familiares y agentes comunitarios: organizaciones no gubernamentales, gubernamentales y centros asistenciales. Además, con el objetivo de procurar el desarrollo del autocontrol individual y la resistencia colectiva ante la oferta de drogas, se consideró prioritario dejar capacidad instalada en las instituciones educativas y sociales destinatarias.

Construyendo-Sé es un programa para la promoción de estilos de vida saludables y sostenibles, y la prevención del consumo de drogas, que ya tiene dos ediciones completas. Se desarrolló en escuelas de educación primaria de comunidades vulnerables en dos provincias argentinas (Buenos Aires y Santa Fe), entre 2002 y 2009. Participaron 634 niños con sus docentes, así como estudiantes universitarios y sus profesores.

Cada edición del Programa se desarrolla en 3 años, con etapas diferenciadas:

- 1. Etapa inicial:** selección de jurisdicción, elaboración de convenios, convocatoria y selección, y capacitación de estudiantes universitarios, contactos iniciales con las escuelas asignadas, elaboración de diagnóstico por institución, diseño de cronogramas y plan de trabajo. También incluye la adecuación de materiales didácticos, planificaciones e instrumentos específicos para la investigación.
- 2. Etapa de trabajo de campo:** inclusión de los equipos interdisciplinarios de estudiantes universitarios en las escuelas. Desarrollo de las tareas en las aulas, registro de observaciones de clase, relevamiento de datos para investigación.
- 3. Etapa de evaluación de resultados y cierre:** análisis de los datos obtenidos. Conclusiones. Informes de investigación.

Algunas conclusiones obtenidas en la 1° edición (municipios de la provincia de Buenos Aires) y la 2° edición (Rosario) dan cuenta de que la participación de las niñas y niños en el programa tiende a mejorar significativamente su dominio en las áreas en cuestión: "conocimientos sobre sí mismos" (53% de los estudiantes presenta indicadores de mejoría), "cuidados de la salud" (un 73%) y "habilidades para la vida" (un 74%). Al hacerlo según género, se observa que las niñas desarrollaron mejor sus competencias relativas al eje "conocimiento de sí mismo", mientras que los niños mejoraron sus conocimientos relativos a los ejes "cuidados de la salud" y "habilidades para la vida". Los resultados de las dos primeras ediciones se encuentran publicados en revistas con referato.

3. TERCERA EDICIÓN - CIUDAD DE BUENOS AIRES.

En 2011, se inicia en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires la 3° edición de Construyendo-Sé, trabajando con escuelas del Distrito Escolar 05 (Barracas): Escuela Primaria Común N° 11, "República de Haití" y la Escuela Primaria Común N° 12 "Horacio Quiroga". Ambas escuelas tienen 4 secciones por grado, 2 en el turno mañana y 2 en el turno tarde. La población que asiste a estas escuelas vive en contextos de alta vulnerabilidad social.

El perfil de estudiante requerido para participar del Programa requiere buenas competencias comunicacionales, capacidad de empatía, plasticidad para adaptarse a situaciones cambiantes, sensibilidad para comprender a otros sin hacer juicios de valor, facilidad para vincularse con ideas y modos de expresarlas distintas a las propias.

Los contenidos de capacitación incluyen la historia y desarrollo del Programa, el sustento teórico que lo fundamenta y los modos de implementarlo. Para ello se trabaja sobre los contenidos específicos ligados a los tres ejes —“habilidades personales”, “habilidades sociales” y “cuidados de la salud”—, desde la mirada de los factores protectores y factores de riesgo, y se enseñan habilidades específicas para la planificación y la intervención con distintas dinámicas de grupo.

La brecha social que existe entre estudiantes y la comunidad con la que se trabaja requiere de una intervención específica sobre los estudiantes, que los ayude a repensar sus ideas y conceptualizaciones acerca de realidades con las que no tienen contacto para descubrir posibles prejuicios. Hay conceptos específicos que permiten abordar estos aspectos, tales como la noción de alteridad, los riesgos de establecer parámetros de educabilidad, diferencias entre solidaridad, asistencialismo y caridad, y la revisión de las propias matrices de aprendizaje.

La capacitación se estructura de acuerdo a los principios del aprendizaje situado: se caracteriza con mucho detalle el contexto de trabajo y su entorno con ejemplos concretos, relatos de experiencias, fotografías y se invita al estudiante a ponerse en situación de interacción con este contexto, para luego posicionarlo en la perspectiva de la tarea concreta a realizar. Esta interacción permite al estudiante notar su disponibilidad interna para participar de un programa inserto en una comunidad de alta vulnerabilidad social, y decidir si participará o no. Los capacitadores mantienen la escucha activa para trabajar sobre las ideas previas de los estudiantes.

Sobre el final del proceso de capacitación formal, se conforman equipos interdisciplinarios que funcionarán durante todo el año lectivo, compuestos por tres o cuatro estudiantes, respetando sus preferencias y capacidades; se supervisa el armado de actividades y se los capacita para la toma del registro de observaciones. Se destina tiempo de trabajo al fortalecimiento de cada equipo en la asignación de roles y las funciones de apoyo y sostén entre compañeros, así como en la consolidación de todo el equipo que trabaja en cada escuela. Cada equipo interdisciplinario desarrollará actividades durante diecinueve semanas con todos los grupos paralelos del mismo nivel durante el turno tarde.

A lo largo de todo el proceso, se busca la relación entre la teoría aprendida en contextos académicos y la práctica desplegada en contextos reales. Las realidades que presentan estas escuelas son cambiantes, limitan la tarea, requieren alto equilibrio emocional y ponen a prueba la capacidad de adaptación de cada estudiante. Cada semana se desarrollan reuniones de equipo con el coordinador del Programa en la unidad escolar para revisar las prácticas docentes de los estudiantes, revisar estrategias de intervención específicas y corregir las planificaciones.

4. CONCLUSIÓN

La articulación entre la formación académica y el campo en el que se desempeña un profesional es central a la hora de planificar el perfil de un graduado universitario.

La responsabilidad social de la universidad requiere el desarrollo de proyectos enmarcados en el concepto de aprendizaje-servicio, que estimulen al estudiante a comprometerse con la comunidad de la que forma parte, vinculándose desde una faceta pre-profesional que le permita enriquecer su experiencia educativa, al tiempo que aporta a la comunidad algo que ella necesita. La UAI elige hacerlo desde la integración al colectivo social en el que se incluye cada proyecto.

Los estudiantes, docentes y coordinadores que trabajan en cada espacio de Construyendo-Sé lo hacen desde la promoción del empoderamiento, el conocimiento de distintas opciones, el fortalecimiento de la toma de decisiones personales y el aporte a un proyecto colectivo, como modo de enriquecer a las personas y a la sociedad. Construyendo-Sé elige trabajar en comunidades vulnerables de bajos recursos porque es donde la brecha de la vulnerabilidad se hace más profunda, ya que el derecho a elegir no se puede ejercer por falta de opciones.

AGRADECIMIENTOS:

Personal directivo y docente de la Escuela n°12 DE 5.

Personal directivo de la Escuela 11 DE 5.

Dr. Antonio Lapalma.

Lic Verónica Risso Patron.

Dr. Gabriel De Ortúzar.

Lic Sabrina Villanueva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alliaud, Andrea; Antelo, Estanislao (2009). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires. Aique Grupo Editor.
- Becoña Iglesias, Elisardo. (2002). *Bases teóricas que sustentan los programas de prevención de las drogas*. Madrid, Universidad de Santiago de Compostela. Delegación de Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas.
- Comisión Interamericana para el Control del Abuso de Drogas/CICAD (2009-2010): *Informe subregional sobre uso de Drogas en población escolarizada. Segundo Estudio Conjunto Información para el Diseño de las Estrategias Nacionales y Regionales sobre la Problemática de Drogas en Jóvenes*.
- Comisión Interamericana para el Control del Abuso de Drogas/CICAD (2009). *Las Escuelas de Educación Frente al Fenómeno de las Drogas en América Latina y el Caribe*. Washington, D.C.; Buenos Aires, Argentina.
- Cyrułnik, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona. Gedisa.
- Czeresnia, Dina; & Machado de Freitas, Carlos (Orgs.). (2006). *Promoción de la salud. Conceptos, reflexiones, tendencias*. Buenos Aires. Lugar Editorial.
- Skliar, C. (et al) (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires. Homo Sapiens.
- Skliar, C. (2007). *La educación que es del otro*. Buenos Aires. Noveduc.

ABSTRACT

Construyendo-Sé is a program that UAI develops in schools embedded in communities of high social vulnerability, with the support of CICAD-OEA. The socioeconomic crisis widens the gap between students and communities, which requires specific training. The philosophy that supports the Program is based on the formation of people with teaching capability to take own rights, empowering them to do so. So, Construyendo-Sé is a large network in which multiple actors work on their personal skills while transferring the way to do it. This paper summarizes the history of Construyendo-Sé and its current state.

KEYWORDS: health's promotion, pedagogical research action, teaching-learning, social accountability, otherness.

FORMACIÓN DE JÓVENES DESDE LA PERSPECTIVA DE DERECHOS. ACOMPAÑAMIENTO Y ASISTENCIA TÉCNICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LAS ORGANIZACIONES SOCIALES EN EL CONURBANO BONAERENSE

Fournier, M. , Arias, N., Colella, V., Gauto, J., Jaime, D., Natale, D.*

Instituto del Conurbano. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Marisa Fournier: * mfournie@ungs.edu.ar

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo sistematizar las actividades realizadas en el marco del proyecto de Voluntariado Universitario, "Formación de Jóvenes desde la perspectiva de los derechos. Acompañamiento y asistencia técnica para el fortalecimiento de las organizaciones sociales en el Gran Buenos Aires", desarrollado por un equipo de estudiantes y profesores de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). Los principales objetivos de este proyecto se relacionan con la consolidación del vínculo entre la UNGS y sus profesores y estudiantes, con los actores territorialmente situados, con el fin de fortalecer las capacidades de las organizaciones sociales para poner en práctica proyectos destinados a mejorar la calidad de vida de la población, el desarrollo del territorio y la profundización de la democracia.

PALABRAS CLAVE: perspectiva de derechos, conurbano bonaerense, aprendizaje en servicio, universidad y participación.

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo pretende sistematizar las actividades llevadas a cabo en el marco del proyecto de Voluntariado Universitario "Formación de jóvenes desde la perspectiva de derechos. Acompañamiento y asistencia técnica para el fortalecimiento de las organizaciones sociales en el Conurbano Bonaerense", desarrollado por un equipo de estudiantes e investigadores docentes de distintas áreas (Administración Pública, Política Social, Sistemas Económicos Urbanos, Tecnicatura en Sistemas de Información Geográfica, y Urbanismo) del Instituto del Conurbano de la Universidad Nacional de General Sarmiento, y financiado por la Secretaría de Políticas Universitarias.

El proyecto se centró en la formación de jóvenes universitarios, en calidad de futuros profesionales, comprometidos en la promoción del desarrollo territorial en el Conurbano Bonaerense, en base a valores de profundización y ampliación de la democracia en todos sus niveles (económico, político, cultural, social). El proyecto consistió en la conformación de un equipo interdisciplinario de jóvenes estudiantes de la UNGS, que se encuentran en distintas etapas de su formación académica.

Los principales objetivos de la propuesta se relacionaron con profundizar la articulación entre la Universidad Nacional de General Sarmiento y sus investigadores docentes y estudiantes, con su territorio de referencia, con el fin de fortalecer las capacidades de las organizaciones sociales para la implementación de proyectos orientados a mejorar la calidad de vida de la población, el desarrollo territorial y la profundización de la democracia en todos sus niveles, y generar espacios que permitan fortalecer la articulación entre los/as estudiantes de la Universidad con experiencias de trabajo en el territorio, en un escenario de formación profesional comprometido socialmente.

2. LA PROPUESTA

El proyecto de Voluntariado se entendió como una articulación con el curso de formación “Fortalecimiento de actores sociales y el desarrollo integral del territorio en el Conurbano”, y se orientó a formar teórica, práctica y conceptualmente a referentes de organizaciones sociales y a funcionarios y/o técnicos que trabajan de manera directa y articulada con las organizaciones de la sociedad civil. En este curso participaron alrededor de 25 referentes de organizaciones sociales y gobiernos locales y provinciales. Este curso de formación respondió a demandas concretas, realizadas por las organizaciones y por funcionarios y técnicos de los municipios, ligados con a) la falta de herramientas prácticas y conceptuales, y de tiempos destinados exclusivamente a diagnosticar, reflexionar y planificar de manera integral e integrada sobre el territorio en el que trabajan cotidianamente; b) la falta de espacios de interacción entre el Estado y la sociedad civil en los que se pueda pensar juntos el desarrollo territorial y c) la falta de personal calificado en las instituciones locales para el desarrollo de proyectos integrales de desarrollo territorial.

En este contexto, el proyecto de Voluntariado pretendió aportar al fortalecimiento de las organizaciones sociales y de las capacidades locales, por tres vías complementarias:

1º) A partir del acompañamiento que los estudiantes realizaron a los/as referentes de organizaciones y/o técnicos del Estado participantes del curso, en función de las distintas demandas que se fueron presentando para el desarrollo de las capacidades requeridas (minutas de los trabajos en taller, apoyo en el desarrollo de trabajos prácticos, desarrollo de proyectos, información acerca de los usos que las organizaciones podían hacer de la UNGS, búsqueda de información específica, acompañamiento en los diagnósticos locales, etc.). Esta tarea se realizó con el acompañamiento de docentes de la universidad especialmente dedicados a la conformación del grupo de voluntarios.

2º) A partir de la finalización del curso, a través del apoyo técnico que los estudiantes hicieron a Madre Tierra, y de la asistencia y el acompañamiento logístico que hicieron al Culebrón Timbal, dos de las organizaciones sociales que participaron del curso, organizaciones que por su escala, temática, redes y desarrollo territorial podían aportar, al mismo tiempo, a la formación de los estudiantes, así como a generar resultados que pudieran interesar a otras organizaciones.

3º) A partir de la formación misma de un grupo de jóvenes en tanto futuros profesionales comprometidos con el desarrollo del territorio y de las instituciones que lo conforman. Este grupo estaría en condiciones de aportar en la realización de diagnósticos de problemas; en la reflexión sobre sus estrategias institucionales, en la elaboración de mapas con información georreferenciada que les permita tener una lectura del territorio a una escala mayor a la del barrio, en el acompañamiento de procesos de formulación de proyectos con un fuerte componente participativo, entre otros.

3. EL PROCESO

La propuesta consideró algunas actividades en las que participaron todos los voluntarios, y otras realizadas por comisiones de voluntarios con intereses afines.

a. Actividades comunes a todos los voluntarios

Los estudiantes acompañaron a los referentes de las organizaciones sociales y de gobiernos locales y provinciales durante el curso de formación “Fortalecimiento de actores sociales y el desarrollo integral del territorio en el Conurbano”. El curso, de asistencia semanal, durante cuatro meses, fue presencial y gratuito. Este curso tuvo dos tipos de objetivos. Por un lado, la reflexión, problematización y conceptualización de problemas urbanos, sociales y políticos que atraviesa el Conurbano Bonaerense. Por otro, mejorar la articulación entre las organizaciones y el Estado, a partir de la problematización de la estructura institucional de los municipios y el planteamiento de nuevas formas de relación posible entre el

Estado y la comunidad. En ese marco, el grupo de voluntarios participó activa y comprometidamente en la producción de materiales de sistematización de los encuentros. Asimismo, el equipo del voluntariado produjo una serie de cartografía con los problemas identificados por los participantes como más relevantes, a partir de información provista por los censos nacionales y por registros estadísticos provinciales en temas de educación, salud, empleo, infraestructura urbana y medio ambiente, combinados con los diagnósticos elaborados por los actores en el marco de la iniciativa. A partir de estos “mapas de problemas” se avanzó en el diseño del “mapa de los deseos”, que derivó en la elaboración colectiva de un mural, “Todos somos la mancha”, en el que se expresan —simbólicamente— las “líneas de potencia” del conurbano y algunos elementos que, a juicio de los participantes, permitirían el desarrollo de una mejor calidad de vida en este territorio.

b. Actividades de comisión de voluntarios — Culebrón Timbal

En el marco de la presentación de la propuesta de voluntariado, se estipuló el trabajo conjunto con el Culebrón Timbal, para la producción de una serie de cartillas de formación que permitiera la replicabilidad del curso. Sin embargo, la propia dinámica de articulación entre el Curso y el Voluntariado habilitó el dictado de un curso ad hoc, denominado “Jóvenes, territorio y comunicación en el Conurbano Bonaerense”, que se inició pocas semanas después de finalizado el anterior, y del que participaron 56 jóvenes provenientes de organizaciones sociales, estudiantes de la UNGS y de otras universidades, dictado por El Culebrón Timbal. El curso tuvo una duración de cinco encuentros. El último de los encuentros se organizó como una jornada en la que se realizaron diferentes actividades: presentación de los productos desarrollados durante el curso, producción del mural colectivo “Todos somos la mancha”, y el panel debate: “Nuevos paradigmas para la democratización de la Comunicación” (con los autores del libro “La Cocina de la Ley” y referentes de organizaciones sociales). Los temas que surgieron en el desarrollo del curso se centraron en: adiciones, participación política universitaria juvenil y la mirada negativa sobre la misma, la mujer y el trabajo, tolerancia/ diversidad/ desigualdad, maternidad/ paternidad en la adolescencia.

c. Actividades de comisión de voluntarios — Madre Tierra

Un equipo de 7 voluntarios, estudiantes de Política Social, Tecnicatura en SIG y Urbanismo, desarrollaron una sistematización de información y materiales existentes (encuestas, entrevistas, cartografía, artículos periodísticos), con el objetivo de producir un informe de evaluación del proceso de urbanización del Barrio Carlos Gardel, en el Municipio de Morón. Esta actividad tuvo como objetivo generar un espacio de reflexión en torno a los procesos de articulación entre el Estado y la comunidad, desde una perspectiva de derecho a la vivienda y derecho a la ciudad. El equipo de voluntarios está participando de un curso de especialización en ARCGIS, que permitirá la producción de cartografía temática sobre el Conurbano Bonaerense, a partir de información de los censos nacionales de 2001 y 2010. Asimismo, algunos de los voluntarios, junto con parte del equipo docente, están desarrollando una sistematización en torno a datos relacionados a la temática del acceso a la vivienda y a los servicios urbanos, con el objetivo de producir cuadros y cartografía temática sobre datos relevantes para el desarrollo de la práctica de la organización social y otras instituciones relacionadas con el hábitat popular. De esta manera, se espera acercar a los estudiantes a las problemáticas urbanas específicas de la Región Metropolitana desde una perspectiva de la ciudad como un derecho, al mismo tiempo que brindarles competencias para la lectura de datos censales y la producción de cartografía analítica.

Todas las actividades realizadas por las/os voluntarios fueron acompañadas por un equipo de docentes, orientados a generar las condiciones para que se consolide un grupo de estudiantes con capacidad para acompañar a las organizaciones en el desarrollo de sus capacidades de planificación e intervención territorial, desde la perspectiva de los derechos.

4. CONCLUSIONES

Este proyecto consistió en un proceso de formación teórica y práctica para los voluntarios, a fin de acompañar el proceso de fortalecimiento de las capacidades de las organizaciones sociales en las tareas que habitualmente emprenden. El grupo de estudiantes del voluntariado se tornó central en la tarea de continuar el proceso de vinculación con los referentes de las organizaciones sociales, a fin de acompañarlos en las tareas que derivan del proceso de formación actual y sus implicancias posteriores. En este último sentido, el proyecto de voluntariado pretendió mejorar no sólo los problemas específicos que plantean los diferentes actores involucrados, sino que también pretendió aportar a la formación práctica de profesionales comprometidos con la comunidad y el desarrollo integral de los territorios, aumentando las capacidades locales en su conjunto.

El propio proceso constituyó un grupo de jóvenes comprometidos con la Universidad y su territorio. De esta manera, el equipo ha participado en otras actividades de la institución, como la asistencia a la coordinación del Congreso Latinoamericano de Estudios Urbanos, auspiciado por la Universidad Nacional de General Sarmiento, la Universidad Nacional de Quilmes, el Lincoln Institute of Land Policy y la UNAM; la "ExpoUrbanismo 2011: La cuenca del río Reconquista como oportunidad", es un evento anual realizado por la Licenciatura en Urbanismo del Instituto del Conurbano, destinado a estudiantes de instituciones educativas de nivel medio. En este mismo sentido, los voluntarios consideran que el voluntariado y las actividades asociadas se constituyeron en un espacio que les permitió conocer, desde otras perspectivas, la propia institución educativa, sus dinámicas y actores.

El encuentro con el territorio y el contacto con actores reales permitieron adquirir competencias para el desarrollo de la práctica profesional. Además de la adquisición de herramientas específicas, tanto para el análisis como para la transformación del territorio, el trabajo en torno a una actividad concreta en campo permitió que los voluntarios pudieran despegarse de su rol de estudiantes y verse, al menos inicialmente, como profesionales con una responsabilidad social. Al mismo tiempo, los tiempos y actividades conjuntas conformaron un espacio donde los referentes de la organización social pudieron reflexionar, en articulación con los estudiantes, acerca de sus propias prácticas y perspectivas sobre la vivienda y la ciudad como derecho.

Los voluntarios señalan al proyecto de voluntariado como escenario de construcción de saberes. Como parte de un proceso colectivo, fue fortalecido por el intercambio con otros, tanto con pares como con referentes de organizaciones sociales y funcionarios públicos, así como del acompañamiento y orientación del equipo docente. El propio espacio del voluntariado permitió construir saberes de la propia disciplina así como del Conurbano, sus problemas y potencialidades, a partir del intercambio entre los mismos estudiantes, potenciado por la diversidad de procedencia de las disciplinas así como de los distintos niveles de avance en sus respectivas cursadas.

La participación en los distintos cursos de formación permitió el intercambio con una diversidad de actores y organizaciones (públicas y de la sociedad civil). Esta pluralidad de actores sirvió para motorizar los encuentros desde un territorio (Conurbano Bonaerense) o una temática (Juventud) en común. Sumado a este núcleo, se encuentran un número importante de estudiantes de la UNGS y el grupo de voluntarios, para los cuales esta experiencia posibilitó el acercamiento a otro enfoque respecto a distintas formas de abordaje de problemáticas urbanas, sociales y políticas, y el intercambio de realidades y trabajos territoriales de organizaciones sociales, abriendo así el ámbito de posibilidades respecto a sus trayectorias profesionales. En este sentido, se da respuesta a uno de los objetivos propuestos por este proyecto, que es la necesidad de fortalecer la conexión de la Universidad con experiencias de trabajo concreto en un escenario de formación de profesionales comprometidos socialmente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramovich, A, Da Representacao, N; Fournier, M, (coord.) (2012). Aprender haciendo con otros. Una experiencia de formación universitaria con organizaciones sociales. Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires.
- Fournier, M; Graham, M. (2006). Cinco hipótesis para re-pensar la relación entre Universidad y Desarrollo Local. En: Rofman, A. (comp). UNIVERSIDAD Y DESARROLLO LOCAL. APRENDIZAJES Y DESAFÍOS. Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires.
- Schön, D. (1997). La formación de profesionales reflexivos. Barcelona. Editorial Paidós.
- Villasante, T. (2002). La investigación social participativa. Construyendo ciudadanía. Barcelona. Ediciones El viejo topo.

ABSTRACT

This paper aims to systematize the activities carried out under the University Volunteer project "Youth training from a perspective of rights. Support and technical assistance for strengthening social organizations in Greater Buenos Aires", developed by a team of students and professors of the National University of General Sarmiento (UNGS). The main objectives of this project are related to consolidate the link between the UNGS, its professors and students, with the actors of their territory, in order to strengthen the capacities of social organizations, to implement projects aimed at improving the life quality of the population, territorial development and deepening of democracy.

KEYWORDS: rights perspective, Greater Buenos Aires, service-learning, university and participation.

EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE—SERVICIO EN LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y SOCIALES, UNMDP

Huergo, M. C.; Morasso, M. C.*

Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Secretaría de Extensión, Funes 3250 (7600), Mar del Plata, Argentina. * Tel: +54 223 474-9696 int. 303. E-mail: ppc@eco.mdp.edu.ar

RESUMEN

El presente trabajo surge de la sistematización de vivencias de los estudiantes que atravesaron el Seminario de Prácticas Profesionales Comunitarias, de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UNMDP, durante los años 2010 y 2011. El mismo busca recuperar las vivencias, los saberes, y los aprendizajes de los estudiantes en el transcurso de la práctica junto a organizaciones de la sociedad civil, que permitan identificar aspectos puestos en juego en las intervenciones y, al mismo tiempo, poder evaluar sus impactos.

PALABRAS CLAVE: prácticas comunitarias, aprendizaje-servicio, sistematización.

1. INTRODUCCIÓN

Con la Reforma de Planes de Estudio, en el año 2005, se incorporaron en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata las Prácticas Profesionales Comunitarias, como requisito curricular obligatorio de 30hs. de intervención, a ser cumplido por todos los estudiantes de todas las carreras que allí se dictan. La práctica es acompañada por un seminario donde se forman inicialmente en aspectos conceptuales e instrumentales, para luego acceder a una tarea profesional con organizaciones de la comunidad. Su implementación es regida por la O.C.A. N° 1211/09. Hasta la actualidad, han recorrido el Seminario y realizado la Práctica más de 460 estudiantes, que se han involucrado con cerca de 120 organizaciones de la sociedad civil, concretando cerca de 14000 horas de Prácticas con destacados resultados, no sólo en la dimensión del aprendizaje sino también en la intervención comunitaria. La experiencia ha sido presentada en numerosos congresos y galardonada con el Premio Presidencial a Experiencias Solidarias en Educación Superior en el 2010.

Las prácticas comunitarias se sustentan en la metodología del “aprendizaje-servicio”. Ésta ha sido definida como “el servicio solidario desarrollado por los estudiantes, destinado a cubrir necesidades reales de una comunidad, planificado institucionalmente en forma integrada con el currículum, en función del aprendizaje de los estudiantes.” Los practicantes salen a la calle y, de alguna manera, la comunidad se convierte en un aula, una en la que todos podemos aprender. Un lugar en el que hay espacio para todos, para los diferentes ritmos de aprendizaje, para los que tienen talentos diferentes, para los que tienen facilidad y para los que no la tienen, porque estamos trabajando en la realidad y con cuestiones que tienen que ver con la vida. Es la vida misma la que nos va tomando examen en este tipo de proyectos; la vida tiene esa costumbre, además de ser interdisciplinaria.

El presente trabajo ha sido realizado a partir de la sistematización de vivencias de los estudiantes que atravesaron el Seminario de Prácticas Profesionales Comunitarias durante el año 2010 y 2011, teniendo como objetivo particular recuperar vivencias, saberes y aprendizajes de los estudiantes en el transcurso de la práctica, que permitan identificar aspectos puestos en juego en las intervenciones y, al mismo tiempo, evaluar sus impactos.

2. LA EXPERIENCIA ESTUDIANTIL EN LA PRÁCTICA DE APRENDIZAJE Y SERVICIO

Para analizar las experiencias de los estudiantes, se realizó una sistematización en base a cinco criterios de análisis. Se analizó una muestra del 35% de los trabajos de cada una de las cohortes en estudio. Dado que los grupos de trabajo son de parejas de estudiantes de diferentes disciplinas de las carreras de la Facultad de Cs. Económicas y Sociales, estamos analizando intervenciones que involucraron como mínimo 2000 hs. de práctica.

El primero de los criterios analizados tiene que ver con los Objetivos que los estudiantes plantean en sus trabajos; se analizó el nivel de rediseño de los mismos entre la instancia de Informe Inicial y las primeras intervenciones, sus posibles causas así como el grado de cumplimiento de los mismos en relación al Informe Inicial, respecto del Informe Final de la Práctica. El segundo criterio tiene que ver con el vínculo que se desarrolla entre los estudiantes y las organizaciones, en particular el medio a través del cual se lleva adelante, el nivel de confianza y la apertura mostrada en cuanto a la información que se brinda para el desarrollo de las mismas. El tercer criterio está en relación a los aprendizajes puestos en juego por parte de los estudiantes, si los estudiantes identifican o demuestran resignificación de saberes, si les implica un aprendizaje ya sea puramente académico o vinculado a saberes no formales y, por último, si les implicó adquirir hábitos particulares en su práctica profesional comunitaria. El cuarto criterio tiene que ver con el impacto de las intervenciones en las perspectivas de futuro profesional de los estudiantes. Y, por último, en relación a la herramienta institucional, se sitúan las sugerencias para su mejoramiento.

3. DERRIBANDO MUROS

Al llegar al Seminario, los estudiantes demuestran un alto grado de desconocimiento sobre las particularidades del Seminario. Aunque existe en el imaginario colectivo una idea de lo que representa el mismo, presenta las deformaciones propias de la transmisión oral de otros estudiantes.

Comprender la Misión Social de la Universidad, a través de la práctica extensionista, implica tomar un gran sentido de la responsabilidad que esa práctica concreta implica. La seriedad con que debe tomarse una intervención comunitaria es mucha, y eso genera en las personas que se inician en esta actividad temores y, sobre todo, la sensación de no poder fallar, de no hacer quedar mal a la Universidad por una práctica fallida.

Los trabajos analizados tienen como organizaciones asociadas en sus prácticas a organizaciones sociales del denominado tercer sector de la economía o Economía Solidaria, que comparten características comunes. Sus asociados son mayormente familiares o amigos, y presentan grandes inconvenientes en su organización administrativa. Hacen todo de modo manual y muy intuitivamente, y tienen grandes dificultades para tomar decisiones de forma colaborativa. En algunos casos, un liderazgo muy marcado de quienes las conformaron originalmente profundiza las dificultades para el desarrollo de las mismas. El 91% de las intervenciones vio como necesaria la redefinición de los objetivos planteados inicialmente en relación a las demandas de las organizaciones una vez iniciada la intervención. En un 60% de los casos, se encontraron dificultades para concretar los objetivos planteados originalmente, sumado a un 40% de casos donde adicionalmente se relevaron necesidades más urgentes por resolver. En eso se basa el primer aprendizaje: escuchar las necesidades de esas organizaciones, sus miedos, sus dudas, sus problemas personales y, a partir de allí, comprender en qué estado se encuentran, para pensar en conjunto qué hacer. No sólo porque según sus propios relatos les permitió empezar a pensar en conjunto, sino porque además generó vínculos interpersonales, de cercanía, de confianza, en los que les era posible no sólo pensar en la organización sino además pensar en cada asociado como persona.

Los ritmos de trabajo de las organizaciones sociales y los de los estudiantes son muy diferentes, lo que hacía muchas veces que las visitas se frustraran, sumado a la existencia de un cronograma de trabajo

y de cátedra que adiciona factores de presión temporal. Ese tipo de impedimentos lentificó el trabajo y generó la desmoralización en algunos estudiantes y en la organización. En particular, el 85% de los casos analizados reforzó la necesidad de planificar en conjunto y de adecuar sus tiempos y los de las organizaciones para poder concretar las intervenciones. Ese fue el segundo aprendizaje: comprender que la continuidad es fundamental para cualquier vínculo, en especial en este tipo de trabajo, donde las organizaciones abren su intimidad a extraños para permitirse aprender en conjunto.

Cerca del 30% de los estudiantes debieron cambiar la organización con la que pretendían vincularse, en función de las dificultades de organización para trabajar en conjunto. Con ellos, encontramos el tercer aprendizaje: el desgaste de perder un vínculo de trabajo y comenzar otro implica renovar la energía de trabajo y tomar los aprendizajes anteriores para mejorar la práctica, es decir, convertir experiencia en aprendizaje y volver a ponerla en juego. En este sentido, cerca de un 60% de los casos presentó en sus relatos experiencias vivenciales de miembros de las organizaciones, dando cuenta del nivel de vínculo al que llegaron una vez iniciada la intervención. Esto se refleja en los altos niveles de fluidez en la comunicación, la apertura y la confianza al brindar información sobre su intimidad, según lo reflejan el 80% de los relatos analizados.

Los planes de trabajo desarrollados por los estudiantes implican productos concretos tendientes a construir junto a las organizaciones, y a dejar capacidad instalada en las mismas. Sin embargo, el 60% de los estudiantes encuentra grandes dificultades para la concreción de los objetivos de trabajo que se plantean. Estas circunstancias generan desilusión en algunos estudiantes y, en ello, la contención del Seminario y su modalidad de Tutoría de seguimiento es primordial. Y allí aparece un muy significativo cuarto aprendizaje: comprender que las organizaciones no son un bichito de laboratorio sobre las que la universidad prueba, sino que son organismos vivos con sus tiempos y reacciones, y que es indispensable generar un diálogo, una negociación, donde los tiempos del trabajo se construyan en conjunto a través de un proceso de adecuación mutua.

Concluidas sus prácticas, el 40% de los estudiantes reconocen haber buscado formación adicional para responder a las demandas de las organizaciones; habiendo involucrado saberes formales, reconocen como valiosos los aprendizajes de saberes no formales que existen en las organizaciones (desde lo productivo hasta lo personal) y, asimismo, la innegable resignificación de aquellos conocimientos generados en el aula en un proceso de adecuación y puesta en crisis en función de la realidad. En esto consiste el quinto aprendizaje, que es individual y tiene implicancias en el ámbito profesional. Está vinculado a comprender que, más allá de las ganas y el compromiso de ayudar a los demás, debemos aceptar que nuestra formación encuentra límites, y que es preciso pedir colaboración para no defraudar a las organizaciones que depositan mucha confianza en estas intervenciones y, al mismo, tiempo no frustrar la iniciativa individual, como se mencionaba antes; comprender que todos somos personas y que, como tales, estamos cruzados por muchas variables. Y eso significa que lo humano se encuentra por sobre lo profesional, lo cual implica vincularnos como personas y ponernos en juego en la experiencia de intervención, dejando que la realidad inunde nuestra experiencia y partiendo de allí para reconfigurar nuestra formación.

En relación a la herramienta Seminario de Prácticas Profesionales Comunitarias, los estudiantes sugieren que la realización de las mismas implique un mayor número de horas de intervención, ya que las reconocen como insuficientes para una buena intervención comunitaria. Al mismo tiempo, sugieren ampliar el espectro de trabajo, ya que reconocen que las profesiones que se articulan encuentran límites que requieren de estudiantes/profesionales de otras disciplinas y, por último, que este trabajo se abra a la Comunidad en general para ampliar las potencialidades de su impacto, sumar organizaciones y poder contribuir de forma más amplia al mejoramiento de la calidad de vida de las personas de la zona.

4. CONCLUSIONES

Hasta el momento han pasado por el seminario 460 estudiantes de las 4 carreras de grado que se dictan en la facultad y han intervenido profesionalmente en 120 organizaciones, concretando cerca de 14000 horas de intervención. Estos estudiantes han realizado asesoramiento técnico a organizaciones para contribuir al mejoramiento de la gestión de las mismas brindando, además, el acompañamiento para poder realizar una tutoría de las mejoras sugeridas.

Estas acciones planificadas desde la gestión institucional, con un esquema de acompañamiento y tutoría a los estudiantes, muestra el potencial transformador de las universidades cuando buscan poner sus producciones al servicio del empoderamiento de los actores locales y regionales. Por otra parte, potencia la sostenibilidad, al implicar a los futuros profesionales, agentes de transformación y sujetos en formación, en un doble sentido. Por un lado, desde el aspecto pedagógico, en cuanto a la ruptura del paradigma áulico como único productor de conocimiento y por otro, desde el impacto de las intervenciones como prácticas transformadoras, que contribuyen al desarrollo de las organizaciones de economía social y solidaria.

ABSTRACT

This paper is a result of the systematization of student's experiences at the "Community Internship Seminar" given at the Economic and Social Sciences Faculty, belonging to the National University of Mar del Plata, between the years 2010 and 2011. It intends to compile the student's experiences, knowledges and learnings while passing the internship with organizations from civil society, which allows to mark out the main aspects emerged at the interventions and, at the same time, to review its impact.

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE Y SERVICIO PARA LA RECONSTRUCCIÓN POST TERREMOTO 27-F, CHILE

Jiménez Cavieres, R; Muñoz Parra, Carlos***

Escuela de Arquitectura Universidad de Santiago de Chile, Avda. Libertador Bernardo O'Higgins N°3677, Estación Central, Casilla 442 correo 2, Santiago, Chile. Teléfono 56-02-7184333*; rodolfo.jimenez@usach.cl*; 56-02-7184334. carlos.munoz.p@usach.cl**

RESUMEN

Esta experiencia se inscribe dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del Taller de cuarto año de la carrera de Arquitectura en la Universidad de Santiago de Chile. Forma parte de un Proyecto de Innovación Docente patrocinado por la Vicerrectoría Académica. Su objetivo fue el diseño de línea curricular teórico-práctica de la temática del Hábitat Residencial con altas restricciones y sustentabilidad ambiental, bajo la metodología del Aprendizaje + Servicio. Se buscaba integrar las necesidades propias de la formación profesional de nuevos arquitectos con las necesidades de la Comuna de Peralillo, región de O'Higgins, producto del terremoto del 27 de febrero de 2010.

PALABRAS CLAVE: reconstrucción, aprendizaje y servicio, hábitat con altas restricciones, innovación docente.

1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de la arquitectura, como el de muchas profesiones de la práctica, requiere de un proceso de ejercitaciones que abordan actividades propias del desempeño profesional. En las escuelas de arquitectura, es el Taller el espacio donde se adquieren las competencias principales de la profesión mediante el desarrollo de proyectos, los cuales suelen ser encargos que simulan una problemática de la realidad y proponen soluciones arquitectónicas. La metodología de aprendizaje más servicio ofrece, en ese contexto, una oportunidad de abordar problemas no de manera simulada sino respondiendo a necesidades reales y contando con la participación de los actores que forman parte de la situación.

2. HÁBITAT CON ALTAS RESTRICCIONES

En la Escuela de Arquitectura de la Universidad de Santiago de Chile, se aborda, en el IV año de la carrera, la problemática del hábitat residencial y, particularmente, del hábitat popular. Ésta es una temática que habitualmente no es abordada en los talleres y que, cuando se incorpora, suele ser bajo un enfoque academicista, sin un vínculo efectivo con la realidad. En el caso de la Escuela de Arquitectura de la Universidad de Santiago de Chile, desde hace cinco años se han desarrollado experiencias tendientes a la instalación y validación curricular del tema, llegándose a la situación actual donde bajo el soporte conceptual de "Barrio Sustentable", se está desarrollando un taller de diseño arquitectónico (con tres secciones) para estudiantes de los talleres 5 y 6 del IV año de la carrera.

2.1. Contexto académico.

Como parte del proceso de validación curricular de este taller, y con el apoyo de la Vice-Rectoría Académica, se llevo a cabo la "investigación docente para diseño de línea curricular teórico-práctica de la temática del Hábitat Residencial con altas restricciones y sustentabilidad ambiental bajo la metodología del Aprendizaje + Servicio en el marco de la política de responsabilidad social universitaria", que dio como resultado la experiencia que se expone a continuación.

2.2 Contexto nacional.

El terremoto del 27 de febrero de 2010, que alcanzó una magnitud de 8,8 MW, fue una tragedia que dejó 525 fallecidos, cerca de 500 mil viviendas con daño severo y aproximadamente 2 millones de damnificados; fue la peor tragedia natural vivida en Chile desde 1960. Frente a un acontecimiento de tal magnitud, la Universidad no podía permanecer al margen o hacer abstracción de la realidad, por lo cual lo primero fueron las acciones inmediatas post-terremoto, tendientes al apoyo solidario a las víctimas, cuestión que adquirió distintas modalidades, desde recolección y distribución de enseres y alimentos hasta catastro de daño en áreas aledañas a la Universidad.

2.3 Didáctica de la experiencia.

Esta catástrofe constituyó una oportunidad que permitió profundizar en la vinculación del Taller de Arquitectura con problemas de la realidad y poner a prueba en terreno los objetivos que están definidos en el currículo de la carrera para el taller de IV año, los cuales son los siguientes:

Desarrollar en los estudiantes la competencia para identificar problemas del hábitat humano y las condicionantes de sustentabilidad ambiental del diseño arquitectónico.

Desarrollar en los estudiantes las capacidades de:

- Plantear una hipótesis de diseño que cumpla con las condicionantes valóricas, (sociales y culturales), contextual-territoriales, espaciales, político-normativas, técnico-estructurales y formales.
- Acopiar, interpretar y sintetizar los antecedentes previos requeridos para organizar el programa de diseño arquitectónico.
- Interpretar los requerimientos de un encargo: condicionantes normativos, contexto físico y paisajístico, cultural y económico, en función de transformarlo en materia de diseño.

Uno de los desafíos más importantes, en el proceso de instalación curricular de la temática del hábitat residencial con altas restricciones y sustentabilidad ambiental, ha sido la construcción del marco teórico que le diera sustento, y que se ha sintetizado en el concepto de Barrio Sustentable como un enfoque para la formación de nuevos profesionales. La premisa de base sobre la cual trabajamos es que la ciudad constituye de modo fundamental el hábitat humano del presente y del futuro, y que las ciudades son habitadas mayoritariamente por los sectores populares, constituyéndose de este modo un imperativo ético el formar profesionales arquitectos con las competencias para trabajar sobre estos problemas.

3. LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE Y SERVICIO REALIZADA

El Taller de Diseño Arquitectónico de IV año de 2010 se estructuró en dos unidades vinculadas a la temática del terremoto, la primera como una aproximación al manejo de los estudiantes de instrumentos de diagnóstico y evaluación de daños producidos por la catástrofe, junto con el aprendizaje de instrumentos de ordenamiento territorial. Esto permitió que los estudiantes plantearan planes de ordenamiento para la reconstrucción de un sector de la Comuna de Quinta Normal en la Región Metropolitana de Santiago, que sufrió los efectos del terremoto. Dicha experiencia fue la base que permitió abordar la segunda unidad con el ejercicio de Aprendizaje más Servicio desarrollado en la Comuna de Peralillo, VI Región, en el cual se centra el presente trabajo. En esta etapa, se concordaron los términos del convenio de servicio con el Socio Comunitario, el cual establecía los productos esperados y los plazos de entrega, así como las obligaciones de todas las partes participantes.

Teniendo como soporte teórico los ejercicios desarrollados en la primera unidad, básicamente referidos a "Levantamiento de los problemas", "Generar hipótesis de evolución del hábitat", "Conceptualizar la ocupación territorial integralmente sustentable" y "Propuesta de Comuna Sustentable", se consideró hacer una aproximación a nivel comunal de una propuesta de planificación urbana sustentable económica, social, residencial, ambiental y energéticamente eficiente, cuya inserción material

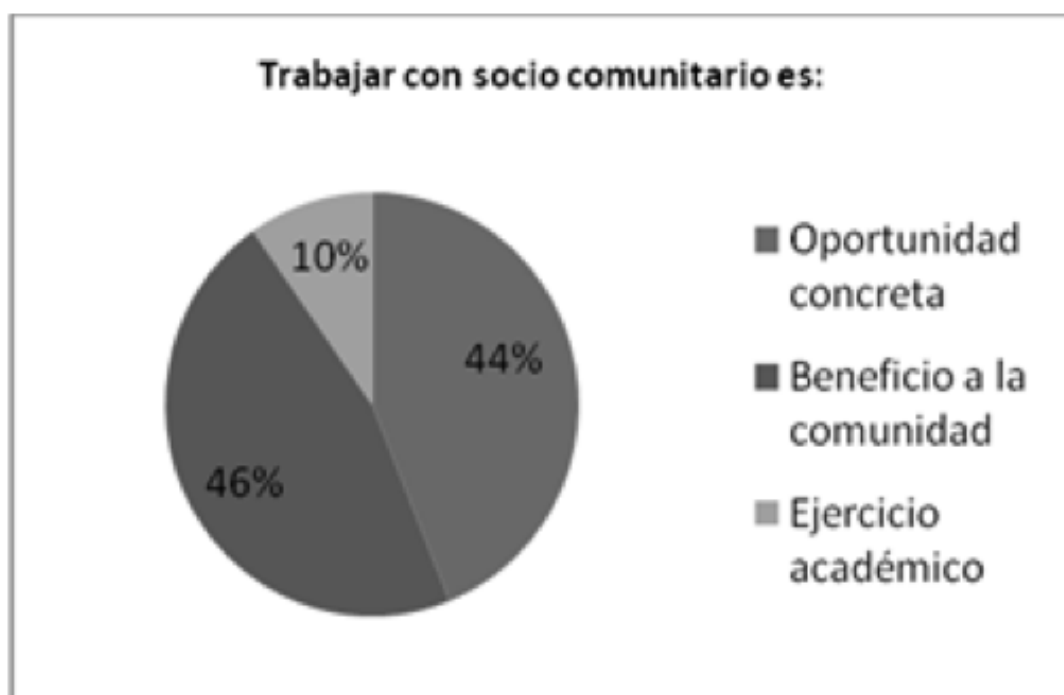
en el territorio urbano de la comuna genera un diseño del hábitat desde el conjunto urbano, donde se construyen escenarios de intervención hasta la escala del edificio. En el marco de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU), se adaptó la metodología de Aprendizaje más Servicio (A+S), comprometiendo las actividades de enseñanza-aprendizaje y sus resultados, en forma de una propuesta de proyectos arquitectónicos y urbanos que se trabajaron en conjunto con las Autoridades Comunales en sus niveles técnicos y políticos, los que actuaron como nuestro "Socio Comunitario", responsable de evaluar la calidad del producto generado.

4. VALIDACIÓN DE LA METODOLOGÍA

Como parte de la investigación docente llevada a cabo se realizó, el 1 de abril del año 2011, una encuesta a estudiantes de 4to año de la carrera que participaron de la experiencia. De un universo de 64 estudiantes separados en 3 secciones de Taller con diferentes profesores, 43 respondieron a la encuesta. De ella, se seleccionaron las respuestas más pertinentes a esta presentación, cuyos resultados son los siguientes:

Preguntas:

1. ¿Con cuál de las siguientes alternativas usted identifica la experiencia del trabajo realizado por el Taller en la comuna de Peralillo? Oportunidad de un trabajo concreto / actividad que beneficia a la comunidad / ejercicio meramente académico.



Para los estudiantes encuestados, la experiencia de trabajar con un socio comunitario en la realización de ejercicios académicos fue, en primer lugar, una experiencia en beneficio de la comunidad y una oportunidad concreta de ejecutar un proyecto real. Solamente un 10 % lo vio como un ejercicio meramente académico.

2. En orden de importancia, ¿cuáles son las herramientas que usó en el desarrollo del ejercicio? La información bibliográfica / la relación y conversaciones con la comunidad y las autoridades / el conocimiento previo que cada uno tiene.



En las respuestas, resulta significativo que mayoritariamente se inclinaron por la relación y conversaciones sostenidas con la comunidad y las autoridades como la principal herramienta aplicada en la realización del ejercicio.

5. CONCLUSIONES

- Esta primera experiencia de desarrollo de un taller de arquitectura en la USACH, bajo la modalidad de Aprendizaje más Servicio, permitió un acercamiento de los estudiantes a temáticas y problemas reales referidas al hábitat, desde lo formativo y académico hasta la solución de los mismos.
- La experiencia fue muy bien recibida por los estudiantes, cuestión que se verificó en el nivel de compromiso expresado y en la dedicación al trabajo encomendado.
- Se produce un acercamiento entre el mundo universitario en sus distintos niveles (estudiantes, funcionarios, académicos y directivos) y el mundo institucional y de las organizaciones sociales de base.
- Validación del equipo y la temática de la construcción social del hábitat dentro del medio académico.
- Hacer de un problema (el terremoto) una oportunidad para llevar a cabo un proceso docente y una investigación sobre el hábitat residencial con altas restricciones en un contexto real.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo fue posible realizarlo gracias al apoyo de la Vicerrectoría Académica de la Universidad de Santiago de Chile y su Programa de apoyo a la Innovación Docente, lo cual permitió contar con recursos económicos y administrativos para consultorías especializadas, ayudantías, equipamiento complementario y material fungible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Banerjee H.; De Graaf, E. (1996). "Problem-Based Learning in Architecture: Problems of Integration of Technical Disciplines". *European Journal of Engineering Education*, vol. 21.
- Clayss (2011). Manual para docentes y estudiantes solidarios.
http://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/Natura2011.pdf
- Jiménez Rodolfo; Muñoz Carlos (2010). Innovación académica en la Formación para la Gestión Social del Hábitat.
<http://www.subdere.gov.cl/1510/article-68439.html>
- Kingston Wm. Heath. (2009). "Vernacular architecture and regional design: Cultural Process and environmental response". Elsevier Ltd. Published by ElsevierLtd.
- Mac Donald Joan; Jordán, Ricardo (coautor); Simioni, Daniela (coautor) (2003). "Pobreza y ciudad en América Latina y el Caribe". Santiago: CEPAL.
- MINEDUC Argentina (2011). Orientaciones para el Desarrollo Institucional de Propuestas de Enseñanza Sociocomunitarias Solidarias.
http://www.me.gov.ar/edusol/archivos/2011_orientaciones.pdf<http://www.aprenentatgeservei.org>
- Montero Patricio. (2001). "Diseñando un medio o recurso de aprendizaje para la clase". Documento de Trabajo, EDU, PROGRAMAS EDUCACIONALES CHILE LTDA.
- Núñez Luis (2001). La escuela tiene la palabra. Madrid.
- Ochoa Enrique (2010). Documento de Trabajo, Taller Aprendiendo juntos: Fortalecimiento del capital social entre la universidad y la comunidad.
- Programa Nacional Educación Solidaria (2007). Antología 1997-2007. Seminarios Internacionales "Aprendizaje y Servicio Solidario". República Argentina.
- Programa Nacional Educación Solidaria (2007). Educación Solidaria. Actas del 9no. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario". República Argentina.
- Rogério Paulo; Azevedo Moreira; Silva, Gómez. (2009). "Ecobairro, um conceito para o desenho urbano". Universidade de Aveiro, Seccao autonoma de Ciencias Juridicas e Politicas. Tesis de Magíster en Planeamiento Territorial. Lisboa, Portugal.
- Schön Donald. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Barcelona. Paidós.
- Servicio Cívico y Voluntariado en América Latina (2007). Service Enquiry, vol. 2, Buenos Aires.
- Tapia M. N. "Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles". (2006) Buenos Aires. Ciudad Nueva.

ABSTRACT

This experience is part of the teaching-learning Workshop for the students of fourth year at Architecture School of the University of Santiago, Chile. It is Part of a Teaching Innovation Project sponsored by the Academic Vice Chancellor. Its aim was to design online curriculum theory and practice of the theme of Residential Habitat with high restrictions and environmental sustainability, under the methodology of Learning- & Service. It sought to integrate the needs of training new architects, with the needs of the population of Peralillo at O'Higgins Region, product of the earthquake of February 27, 2010.

KEYWORDS: recreation, service learning, habitat with high restrictions, teaching innovation.

EMPRENDEDORES SOCIALES: COMUNIDADES EDUCATIVAS QUE CONSTRUYEN CIUDADANÍA

Mena, L.G.

Civitas Venezuela. Av. Andrés Eloy Blanco, Edif. Cámara de Caracas, piso 07, oficina 7-A.
Caracas 1050 / Venezuela. Email: lgmena@gmail.com

RESUMEN

Se sistematiza la experiencia sobre la incorporación del aprendizaje-servicio en la implementación del programa educativo "Proyecto Ciudadano: herramienta pedagógica y de aplicación de los Derechos Humanos", en treinta y tres escuelas municipales en Petare-Venezuela. Se busca resaltar la importancia de educar en la ciudadanía desde el aporte del aprendizaje-servicio. Se describen las estrategias utilizadas en la formación de los maestros. Se explica el fomento de competencias ciudadanas en la búsqueda de respuestas a las situaciones problemáticas que identificaron los niños y niñas en sus comunidades y cómo las solucionaron.

PALABRAS CLAVES: competencias ciudadanas, aprendizaje-servicio, sistematización, valores.

1. FORMAR PARA LA CIUDADANÍA... ¡SÍ ES POSIBLE! LO QUE NECESITAMOS SABER Y SABER HACER

El aprendizaje-servicio es una pedagogía que fortalece el ejercicio efectivo de la ciudadanía en los niños y niñas de instituciones educativas y organizaciones sociales. Así lo confirman los treinta y cinco proyectos ciudadanos que, asociando el aprendizaje curricular con un servicio solidario efectivo, han contribuido a la calidad educativa de un municipio en Venezuela. La educación en ciudadanía desde edades tempranas deja huellas imborrables que irán fructificando a lo largo de nuestra vida en los diferentes ámbitos por los que transitemos.

Por eso hoy, desde Civitas Venezuela, queremos hacer un aporte en este sentido, desde nuestra experiencia de estar en permanente contacto con los niños, niñas y adolescentes que protagonizan experiencias educativas solidarias. Y que tuvieron la posibilidad de hacerlo porque un maestro les dio la oportunidad. Estos maestros creyeron en sus estudiantes y permitieron que la comunidad toda se transformara en aula, donde los estudiantes pudieran practicar aquello que ellos, con vocación y compromiso, les estaban enseñando.

Esta ponencia tiene dos objetivos claros: por un lado, reflexionar acerca del fomento de competencias ciudadanas, las diferentes aristas de las mismas y su inclusión en las instituciones educativas. Por otro lado, identificar los componentes del aprendizaje-servicio en el desarrollo del programa educativo "Proyecto Ciudadano: herramienta pedagógica y de aplicación de los Derechos Humanos" en treinta y tres escuelas municipales del Municipio Sucre-Petare / Venezuela; brindando herramientas para elaborar proyectos que combinen aprendizaje-servicio y ciudadanía.

La ciudadanía no está dada por una tarjeta o por vivir entre carros y semáforos; ciudadanos y ciudadanas somos todos, pues con la participación y trabajo cada uno puede transformar la realidad de la comunidad en la que habita. La ciudadanía es una característica de todos los que pertenecen a una comunidad y tienen derechos y deberes dentro de ella.

Formar para la ciudadanía es una necesidad indiscutible en cualquier nación, pero en las circunstancias actuales de Venezuela se constituye en un desafío inaplazable que convoca a toda la sociedad. Sin lugar a dudas, el hogar y la escuela son lugares privilegiados para desarrollar esta tarea, porque allí el ejercicio de convivir con los demás se pone en práctica todos los días. Por supuesto, como todo proceso educativo, se requiere de unos principios orientadores y de unas herramientas básicas. Las páginas que siguen son el resultado de la formulación de competencias ciudadanas desde el aprendizaje-servicio y pretenden servir de guía tanto a los maestros como a los padres de familia sobre ese conjunto de principios con el fin de que todos podamos sumarnos al proyecto con metas claras y compartidas.

Proyecto Ciudadano es un proyecto pedagógico de aula de aprendizaje-servicio con enfoque constructivista a través del cual los participantes: identifican problemas comunitarios y priorizan uno para su abordaje; investigan el problema, su historia, evolución e impacto en los ciudadanos; identifican las instancias gubernamentales encargadas de solucionar ese problema; aportan ideas para analizar políticas públicas existentes y alternativas frente al problema; investigan e identifican mejores prácticas en otras ciudades, regiones o países para atender la problemática seleccionada; formulan propuestas de políticas pública y respuestas efectivas; desarrollan planes de acción para incidir en la agenda de políticas públicas local; preparan estrategias de comunicación y presentaciones ante actores relevantes. Además de desarrollar en los niños y niñas el valor de participar y las habilidades de análisis, reflexión, pensamiento crítico, investigación y comunicación, por ser Proyecto Ciudadano una actividad colectiva, durante el desarrollo del proyecto los participantes adquieren competencias para trabajar en equipo, dialogar y negociar con diversidad de actores. La metodología también propicia la reflexión sobre los alcances de la responsabilidad del Estado y de los ciudadanos en los asuntos de interés público.

De esta manera, se desarrollan competencias de todo orden, tales como:

- **Conocimientos:** a través de su proceso investigativo, los estudiantes conocen y entienden cuáles son sus derechos y deberes constitucionales, reconocen la estructura del Estado (en particular en el nivel local) y desarrollan conocimientos específicos sobre su problema de investigación.
- **Competencias cognitivas:** los estudiantes desarrollan competencias para la toma de perspectiva, la metacognición, la generación de opciones, la consideración de consecuencias, el análisis, la síntesis y el pensamiento crítico.
- **Competencias emocionales:** a partir de su interacción con las situaciones que afectan a su comunidad, los estudiantes desarrollan la empatía. Del mismo modo, por tener elementos de aprendizaje en servicio, Proyecto Ciudadano contribuye a promover la formación de identidad y la auto-confianza.
- **Competencias comunicativas:** se interviene sobre las habilidades de lectura, escritura, escucha activa y expresión oral. Así mismo, se desarrolla la asertividad y la argumentación.
- **Competencias integradoras:** por involucrar trabajo en equipos constante para el desarrollo de tareas, se desarrollan competencias para el manejo constructivo de conflictos y la promoción del liderazgo estudiantil.

De modo que se describe el itinerario del aprendizaje-servicio y las estrategias aplicadas para implementar esta experiencia en treinta y tres escuelas del municipio Sucre-Petare (el barrio más grande de toda Sudamérica, en uno los sectores más frágiles y violentos en Venezuela), contribuyendo al fortalecimiento del tejido social, al diálogo con el gobierno local y la participación activa consciente y eficaz de 3.320 estudiantes y 170 educadores en los asuntos públicos. Los estudiantes, a partir de la metodología de aprendizaje-servicio, identificaron las problemáticas que afectan la comunidad, las instancias gubernamentales responsables de darles solución, las políticas públicas existentes para el manejo de las mismas y, a partir de allí, diseñaron 87 soluciones de política pública para que el Alcalde las implementara.

2. RESULTADOS — IMPACTO

La realización de Proyecto Ciudadano ha generado nuevas estrategias y modos de interacción entre las

comunidades en la formulación de las políticas educativas con enfoque en DDHH. Esto ha contribuido asegurar la prestación de un servicio educativo de calidad a través de una gerencia mancomunada, centrada en la persona humana y la participación comunitaria, de carácter democrático, que acompañe al personal a su cargo y demás actores educativos en la tarea de constituirse en promotores en DDHH.

3. ALCANCES Y RETOS

a. Las características del proceso de implementación variaron considerablemente en los distintos establecimientos educacionales, de acuerdo a su modelo de gestión institucional, al compromiso pedagógico de sus docentes y directivos y a la cultura escolar que desarrollan. En establecimientos con equipos directivos cohesionados e involucrados en lo pedagógico, el proyecto fue potenciado, facilitando las supervisiones y valorando los recursos didácticos. Por el contrario, en establecimientos donde los directivos presentaban baja motivación y un marcado acento administrativo y en la situación de violencia del entorno escolar, el proyecto se vio obstaculizado e incluso presentó desmotivación por parte de los docentes. Esta dispersión es representativa de la realidad escolar y por tanto contribuye a la objetividad del análisis.

b. La metodología efectivamente promueve objetivos y contenidos curriculares, lo que constituye una de las principales características y logros de este proyecto. La formación valórica y ciudadana se vincula directamente con la formación cognitiva o académica de los subsectores trabajados. Los docentes que comprendieron este sentido y se involucraron en el proyecto no sintieron una sobrecarga laboral ya que incorporaron los diferentes materiales didácticos a su quehacer cotidiano en la escuela, obteniendo considerables mejoras en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

c. Las habilidades que desarrollan son la base para ser unos buenos ciudadanos, capaces de intervenir, proponer y transformar los problemas de comunidades más grandes, como la que conforma su barrio, su municipio o su ciudad.

d. Al finalizar el curso "desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio" de Clayss se desprende que no siempre es sencillo diferenciar las prácticas de aprendizaje-servicio en sentido estricto de otras actividades de intervención comunitaria desarrolladas en ámbitos educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Derechos humanos: herramientas pedagógicas para su enseñanza y aplicación. Guía para educadores de América Latina y El Caribe (2012). Civitas Latinoamérica.
- Educación en la ciudadanía. El aporte del aprendizaje-servicio (2011). Buenos Aires, Clayss.
- Manual integral para la participación solidaria de los jóvenes en proyectos de aprendizaje-servicio. Paso Joven (2010). BID-Clayss.
- Manual para docentes y estudiantes solidarios (2010). Buenos Aires. Clayss.

ABSTRACT

This paper systematizes the experience on the incorporation of service learning in implementing the educational program "Project Citizen: a pedagogical tool and application of Human Rights", in 33 local schools in Petaluma, Venezuela. It seeks to highlight the importance of educating the citizenry from the contribution of service learning. It describes the strategies used in teacher training. It explains the development of citizenship skills in finding answers to problematic situations encountered by children in their communities and how to be solved.

KEYWORDS: citizenship skills, service learning, systematization, values.

APRENDIZAJE Y SERVICIO: UNA METODOLOGÍA DE ESPERANZA EN UN MUNDO DE DESESPERANZA

Navarro, J.L.

Instituto de Estudios Teológicos, Universidad Católica de Temuco. Manuel Montt 56 (4813302), Temuco, Chile. Tel. 56-45-205489 Email: jnavarro@uct.cl

RESUMEN

El presente trabajo corresponde a una primera parte (detección de necesidades), de práctica de Aprendizaje y Servicio en la carrera de Agronomía, a través de un curso identitario de la Universidad Católica de Temuco; Proyecto Cristiano la Vida, el cual pretende fortalecer competencias genéricas como trabajo en equipo y respeto por la diversidad, todo ello plasmado en un contenido específico como parte del currículum: sentido de vida, en donde se insta a los estudiantes a descubrir su propio sentido de vida a nivel personal y profesional, para luego poder ayudar a otros a encontrar su sentido de vida desde su propia cotidianeidad.

PALABRAS CLAVE: Agronomía, Proyecto Cristiano, Sentido de Vida, Aprendizaje y Servicio.

1. INTRODUCCIÓN

Es bien sabido, como señala Bermeosolo (2007), que el aprendizaje no es una variable observable, sino más bien el comprobar que frente a una situación o estímulo el individuo responde o se comporta.

Es por ello que, en esta línea, la metodología de Aprendizaje y Servicio, comprendida como pedagogía, propone y responde a una manera de vinculación pedagógica, en la que el docente y el estudiante aprenden juntos de la realidad, comprometiéndose ambos en su transformación, desde un aprendizaje más real, vivencial y funcional, pudiendo servir de estímulo a los estudiantes frente a una situación determinada, en este caso un socio comunitario que presente necesidades concretas y factibles de realizar.

Por tanto, un buen proyecto de Aprendizaje y Servicio debe tener muchos ingredientes que tributen a plasmar un buen servicio comunitario, entre ellos -y uno de los más importantes-, la solidaridad como elemento trascendental a la hora de ayudar a otros. Tal cual lo estipula Juan Pablo II, al argumentar que "la solidaridad no es un sentimiento superficial, sino la determinación firme y perseverante de empeñarse por el bien común, es decir, el bien de todos y cada uno para que todos seamos realmente responsables de todos".

En este sentido, la carrera de Agronomía de la Universidad Católica de Temuco se ha empeñado por el bien común estableciendo, en algunos de sus cursos, este tipo de metodología, la cual ha sido un aliciente para los futuros ingenieros agrónomos, asumiendo desde su profesión un grado de responsabilidad y protagonismo hacia familias rurales vulnerables las cuales, sin duda alguna, presentan necesidades humanas concretas en el contexto agrícola, no olvidando que "la familia es importante y central en relación a la persona. En esta cuna de la vida y del amor, el hombre nace y muere" (Consejo pontificio Justicia y Paz 2008).

Es en este escenario que la carrera de Agronomía, al igual que todas las otras carreras, toma un curso identitario de la Universidad llamado "Proyecto Cristiano: la vida", dictado por el Instituto de Estudios Teológicos de la misma Universidad, el cual este semestre ha querido trabajar con la metodología de Aprendizaje y Servicio.

2. APRENDIZAJE Y SERVICIO EN AGRONOMÍA, UN PROYECTO CRISTIANO POSIBLE

El curso “Proyecto Cristiano: la vida” se orienta a enriquecer la formación personal y profesional de todos los estudiantes que ingresan a nuestra casa de estudios, a partir del desafío de construir y participar de una sociedad multirreligiosa y multicultural, sin violencia ni discriminación por razones de género, etnia, religión o procedencia social, lo que reclama opciones personales y competencias profesionales que se trabajan en el desarrollo del curso, tales como: trabajo en equipo y respeto por la diversidad.

En ese contexto, este curso propicia la reflexión crítica de la realidad y sus procesos socioculturales, particularmente el fenómeno religioso y su importancia en la vida de las personas y de la sociedad, situando la experiencia cristiana en un diálogo abierto con su propia experiencia creyente y sentido de vida, buscando una aproximación a la persona de Jesús y su propuesta del Reino como referente significativo para la construcción de un proyecto de vida social, profesional y personal.

Uno de los aprendizajes esperados más importantes se relaciona con que el estudiante formule sus propias opciones valóricas y religiosas, utilizando argumentos teológicos y psicosociales, para descubrir desafíos en su propio sentido de vida y en el de los demás desde su propia profesión.

Por ello, para fomentar y fortalecer este desafío, se utilizó la metodología de Aprendizaje con el fin de dar respuestas a las verdaderas necesidades humanas de un grupo humano específico a partir de su propio contexto, en el cual el tema de sentido de vida, manifestado explícitamente como un contenido del curso, cobra una relevancia fundamental a la hora de poder ayudar a otros y, en especial, ayudarse a sí mismos, primordialmente en sus proyectos de vida.

2.1 El sentido de la vida. Una búsqueda constante del hombre y de la mujer actual

Actualmente, es posible afirmar que tanto el hombre como la mujer viven una crisis de sentido, la cual muchas veces conlleva a tomar decisiones equivocadas, vacíos internos o insatisfacciones personales, que hacen que su vida muchas veces no tenga sentido.

Desde este marco referencial, el curso “Proyecto Cristiano: la vida” pretende brindar los espacios necesarios para reflexionar y discutir contenidos explícitos, como es el de sentido de vida, generando preguntas e intervenciones claves en los estudiantes que pueden desencadenar en procesos de discernimiento personal y comunitarios más conscientes y significativos a partir de su propia vocación.

Sin embargo, para que estos procesos de reflexión sean más pertinentes y coherentes con su propio proyecto de vida personal y profesional, es que se plantean estrategias de intervención en terreno, las cuales son una herramienta crucial para abordar el tema de sentido de vida, a través del Aprendizaje y Servicio, el cual logra insertar a un grupo de estudiantes al servicio de una comunidad, haciendo de su aprendizaje un proceso más significativo y funcional.

2.2 Manos a la obra

Así pues, se gestó la idea junto a otros colegas de trabajo de la Escuela de Agronomía, de lograr insertar a los estudiantes a través de un proyecto social, el cual lógicamente estaría dentro de nuestros contenidos del curso, desde el ámbito de la Introducción a los Recursos Naturales, otra colega con Botánica y en lo personal, por medio del curso Proyecto Cristiano, a través de la unidad de Sentido de vida, entendida como un llamado al encuentro y a la comunicación, es decir, el sentido abarcando más que el significado y revelándose cuando se contempla una u otra acción en una trama de acciones concretas (López, 2004).

Desde esta perspectiva, es que se quiso abrir un camino de sentido a los estudiantes llevándolos a terreno, concretamente a visitar a familias rurales vulnerables para detectar sus reales necesidades. En coherencia, con lo señalado por Frankl (1994) sobre la búsqueda de sentido del hombre, “vivir significa

asumir la responsabilidad de encontrar la respuesta correcta a los problemas que ello plantea y cumplir las tareas que la vida asigna a cada individuo”.

De esta manera, se llegó al campo a dar respuesta a algunas problemáticas, y se encontraron necesidades puntuales como, por ejemplo, dueñas de casa enfermas físicamente y con depresión, lo que conlleva poca preocupación por las tareas de la tierra, tales como huertas con pastizales o mantención de plantas y hortalizas, entre otras. Ello dio pie, de inmediato, a organizarse para la próxima visita, la cual será a fines de junio, con los insumos o herramientas necesarias para prestar un servicio a estas dueñas de casa que tanto lo requieren desde el punto de vista agrícola y personal, en el sentido de que los propios estudiantes se den cuenta que ellos mismos pueden darle un sentido a su vida, superando muchas veces el vacío existencial que presentan los jóvenes de hoy y, a su vez, fomentando en otros un sentido de vida más pleno y feliz, con acciones concretas que trasciendan a nivel personal y comunitario.

3. CONCLUSIONES

En consecuencia, la metodología de Aprendizaje y Servicio puede llegar a ser un verdadero camino de sentido para los estudiantes, una esperanza en un mundo de desesperanza. Sólo basta la disposición, apertura y trabajo en equipo, para que los docentes y estudiantes podamos generar estos nichos de solidaridad. *“Casi todos los trabajadores y obreros como nosotros al salir de nuestros hogares, llevamos nosotros los alimentos del día; si juntamos todos nuestros alimentos o todo lo que nos queda de ellos, tenemos más que si comiéramos individualmente, pudiendo así darles un poco de alimento a nuestros compañeros que no tienen nada; por eso tenemos un milagro colectivo y se llama SOLIDARIDAD”* (Zorrilla 1999).

Tal vez con este tipo de metodología no se logre cambiar el mundo de la noche a la mañana, pero sin lugar a dudas podremos sembrar en los jóvenes esta semilla llamada solidaridad, a través de un servicio real a socios comunitarios, de manera significativa y organizada, desde el ámbito personal y de cada una de las profesiones impartidas en las universidades y, en especial, en las universidades católicas, las cuales poseen una inspiración cristiana, cuya misión es develar al mundo las semillas del Verbo Encarnado en las personas que más lo necesitan.

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría darle mis agradecimientos a la escuela de Agronomía, que constantemente se preocupa por formar futuros profesionales de manera integral, considerando siempre que no basta sólo con prepararlos cognitivamente sino también humanamente, lo que ha conllevado una valoración y apoyo hacia el curso identitario de la Universidad Católica de Temuco, ofrecido desde el Instituto de Estudios Teológicos de la misma casa de estudios, como parte importante en su formación de Ingenieros para la Vida.

Es así que desde este marco, tres cursos con sus respectivos contenidos se han unido para formar ingenieros agrónomos especialistas en su área y en especial como ingenieros para la vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bermeosolo J. (2005). *Cómo aprenden los seres humanos*. Santiago de Chile. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Consejo Pontificio Justicia y Paz (2008). *Compendio de la Doctrina Social de la Iglesia*. Italia. Conferencia Episcopal Chile; San Pablo.
- Frankl V. (1994). *El hombre en búsqueda del sentido*. Barcelona. Herder.
- López A. (2004). Necesidad de dar Sentido a la Vida. *Revista Misión Joven*, número 324-325, pp. 7-8.
- Zorrilla D. (1999). *El Milagro de la Solidaridad*. Servicios Koinonia. Página Neobiblica
<http://www.servicioskoinonia.org/neobiblicas/articulo.php?num=006>

CONSTRUCCIÓN DE APRENDIZAJES EN ÁMBITOS VULNERABLES: INTERVENCIONES DESDE LO INTERDISCIPLINARIO

Paolicchi, G.; Martínez Vivot, M.; Barandiarán, S.; Abreu, L.*

Facultad de Psicología: Hipólito Yrigoyen 3242, Facultad de Veterinaria: Av. Chorroarín 280.

Facultad de Cs. Sociales: Santiago del Estero 1029. Universidad de Buenos Aires, Argentina.

* Tel: 116-607-4183. E mail gpaolicchi@fibertel.com.ar

RESUMEN

El propósito del presente trabajo se centra en exponer una experiencia pedagógica colaborativa que involucra el compromiso de varios equipos pertenecientes a diferentes Facultades de la Universidad de Buenos Aires, los cuales desarrollan un Proyecto de intervención en terreno desde 2009, destinado a una población en riesgo, bajo el formato de aprendizaje-servicio. El trabajo interdisciplinario con docentes y estudiantes permite la diversidad de aportes desde distintas disciplinas, para potenciar el arribo a los objetivos propuestos: mejorar la calidad de vida de las comunidades carenciadas de Villa Soldati, promoviendo en los estudiantes universitarios competencias, valores y comportamientos prosociales.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje-servicio, interdisciplina, vulnerabilidad, construcción social.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo expone una tarea interdisciplinaria que se lleva a cabo en contextos de vulnerabilidad. Las condiciones ligadas a la privación de ambiente emocional, las necesidades básicas insatisfechas, la precarización del trabajo, la fragilidad relacional y la pertenencia a grupos de inmigrantes conducen hacia posicionamientos de exclusión social creciente, e inciden en las prácticas de crianza y en la producción de subjetividades. El niño, como sujeto productor de sentido, se constituye y resignifica en el mismo acto en el que surgen sus representaciones, posibilitadas por los vínculos afectivos primarios. Esas primeras relaciones -en el mundo familiar y escolar- cimentan los procesos de identificación y socialización. El marco teórico destaca la reapropiación de todos los aspectos expresivos que posibilitan la simbolización.

El trabajo de campo se desarrolla en ámbitos escolares y comunitarios, y es realizado por un equipo de docentes y estudiantes de: Facultad de Psicología (Psicología y Terapia Ocupacional), Facultad de Veterinaria, Facultad de Ciencias Sociales (Ciencias de la Comunicación) y Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (Diseño de Indumentaria y Textil) de la Universidad de Buenos Aires. Los dispositivos de observación participante, entrevistas, talleres y actividades lúdicas contribuyen a la conceptualización de escenas significativas y al establecimiento de diferentes miradas sobre el contexto de intervención.

2. TRABAJO INTERDISCIPLINARIO

El disparador que motivó la realización de este proyecto fue la necesidad de responder a una demanda concreta de la comunidad del barrio "Los Piletos" de Villa Soldati. A partir de esta instancia, se comenzó un análisis profundo de las demandas recibidas, a través de entrevistas en profundidad con referentes de la comunidad, profesionales de la salud, docentes del jardín de Infantes San Cayetano y personal de cocina del comedor.

Las partes participaron del proyecto a través de las siguientes acciones: la Facultad de Ciencias Veterinarias desarrolló actividades interdisciplinarias vinculadas con la promoción de la salud, enfocadas hacia la prevención de enfermedades que se transmiten de los animales a los seres humanos, de riesgo hídrico, transmitidas por alimentos y hacia la calidad ambiental. Por su parte, la Facultad de Psicología (carrera de Psicología y carrera de Terapia Ocupacional) colaboraron con el asesoramiento en las actividades lúdicas dirigidas a los niños de sala de cuatro y cinco años, realizando actividades de promoción para la salud. Se organizaron un teatro de títeres interactivo con los niños -incluyendo temáticas de zoonosis, tenencia responsable de mascotas y hábitos de higiene-, una juegoteca barrial y talleres de asesoramiento a padres y vecinos. La Facultad de Ciencias Sociales (carrera de Ciencias de la Comunicación) realizó el plan de comunicación de la tarea de la Facultad de Ciencias Veterinarias, para ser transmitida óptimamente a los niños y familias de la comunidad. Las ciencias sociales se presentan con el fin de generar un conocimiento capaz de articular lo múltiple, en un relato que aporte a la investigación social. Y, por último, la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (carrera de Diseño de Indumentaria y Textil) confeccionó los títeres y trajes para los niños que se utilizaron en las actividades lúdicas nombradas anteriormente.

El objetivo general fue mejorar la salud, el bienestar y la calidad de vida de la comunidad carenciada del barrio mencionado, que está en un área de “riesgo sanitario permanente”, promoviendo en los estudiantes universitarios prácticas pre-profesionales solidarias, valores y actitudes prosociales, partiendo de la concepción de que el trabajo asociado y multidisciplinario enriquece todo proyecto de desarrollo comunitario.

3. PRÁCTICAS PRE-PROFESIONALES

Se realizó un trabajo en el que intervinieron docentes y alumnos universitarios, llevando a cabo una propuesta basada en el trabajo con los niños, luego de la presentación del tema en relación a la prevención de zoonosis. Como metodología, se utilizaron diversos recursos lúdicos, gráficos y verbales. En este sentido, se establecieron diálogos entre miembros del equipo y los niños, para estimular y recrear las vivencias que fueron objeto de la presentación. Se trató de establecer lazos y conexiones con las propias experiencias, apelando a un discurso que llegara a la cotidianeidad, con la intención de que se integrara y fuera parte del hábitat, de su lugar y, por lo tanto, aceptado. Se implementó un diseño colaborativo, en acuerdo con los referentes institucionales, en función de responder a los temas y problemas objeto de interés. Este trabajo en terreno dio luego, como resultado, respuestas que se podrían evaluar como indicadores de factores protectores presentes en las intervenciones; por tal motivo, la tarea se centró en propiciar la comprensión en profundidad del sentido del cuidado responsable de la propia salud en los diferentes momentos del ciclo vital.

En cuanto a la intervención de los estudiantes asumiendo el rol de animadores lúdicos —cuya función fue la de acompañar y facilitar el juego de los pequeños— debieron entender y darle sentido a la compleja trama del juego de un niño; de lo contrario, era posible que dicha circunstancia obstaculizara e incluso contrariara la meta de su labor. Por ello, se recurrió a estrategias tales como la escritura (de crónicas de la experiencia), la lectura (de textos académicos) y los intercambios permanentes entre los estudiantes y los profesionales del equipo, con el fin de ir tejiendo un dispositivo tendente a pensar y elaborar la tarea de acompañar, en sus juegos, a los pequeños infantes que asisten al Jardín de Infantes y abordar, por medio de aquellos, la vital importancia del aprendizaje del cuidado corporal.

Se considera al juego como la primera manifestación de una experiencia cultural que se desarrolla en un espacio potencial entre el individuo y el ambiente. A diferencia de lo que suele creerse, el juego infantil puede albergar elementos terroríficos y su puesta en escena, desde el punto de vista de la psicología, podría desorientar a animadores lúdicos desprevenidos de no recurrir al trabajo interdisciplinario. Por este motivo, como la actividad incluía títeres, juegos didácticos, estudiantes disfrazados personificando

superhéroes, etc., se seleccionó a niños de cuatro y cinco años, ya que en los niños menores a esa edad, la incorporación de lo diseñado para este proyecto puede impactar de forma no esperada. Los modelos en el sentido de superhéroes, por sus particularidades de fortaleza e indestructibilidad, proveen recursos protectores que funcionan adecuadamente en referencia a temores habituales en el desarrollo infantil. Son verdaderos acompañantes y, en ese sentido, se utilizaron para vehicular los aspectos y los contenidos preventivos que se buscaba transmitir.

4. TALLERES A PADRES

En los talleres destinados a padres, las temáticas que surgieron con mayor frecuencia fueron las dificultades en la crianza, las malas palabras, los enojos, las peleas, la agresividad, la puesta de límites y sus dificultades para sostenerlos, y la construcción de legalidades entre otros. Todos estos temas, siempre presentes en los talleres, desafían a seguir pensando en la construcción de intervenciones, alternativas y lecturas desde los equipos universitarios. Todo este proceso cuenta con la participación de las maestras -quienes se involucran en las distintas propuestas y cuyos aportes denotan el compromiso con la institución- y con la gratitud de los padres. Los estudiantes tienen la posibilidad de establecer articulaciones teórico-prácticas, realizar observaciones, registros de campo, elaborar crónicas reconstruidas con posterioridad a las intervenciones, interactuar con los niños y participar de la transmisión de conocimientos de cuidados corporales, por medio de actividades lúdicas especialmente diseñadas para las edades mencionadas. Colaboraron estos aspectos en la adquisición de competencias generales y específicas, que profundizaron lo aprendido en el aula universitaria, enriqueciéndose los aprendizajes con la labor comunitaria y constituyendo un aporte a los niños -y sus familias- que habitan zonas vulnerables.

5. CONCLUSIONES

Para finalizar, es importante mencionar que, si bien los estudiantes que se integran a los Programas de Extensión Universitaria suelen conocer los desarrollos teóricos, la utilización de estos conocimientos académicos para resolver problemas en la praxis no es sencilla ni espontánea, dado que requiere de un trabajo constante de integración y de elaboración. En consecuencia, se considera que acompañar y apuntalar la delicada tarea que los estudiantes (en su rol de animadores lúdicos) despliegan al colaborar en la juegoteca, incluye ofrecer un espacio para compartir y repensar los obstáculos que se van identificando. Se considera que este apuntalamiento tiene la potencia de constituirse en factor protector ya que, a la vez que preserva el deseo de saber y de investigar, preserva el deseo mismo de facilitar el juego. Se trata de deseos que promueven la creación de una zona de juego personal del niño, cuyo ofrecimiento podrá abrir la oportunidad de que pueda crearse allí el juego espontáneo.

Vale mencionar que se cumplieron dos factores fundamentales de los proyectos de aprendizaje-servicio que se precian de calidad: el protagonismo de los estudiantes que participaron activamente y las instancias de reflexión sobre los problemas reales de la práctica. Se pudo observar, en el trabajo interdisciplinario, la presencia de las formas más frecuentes y relevantes de aprendizajes duraderos como subproductos de otras actividades, que fueron efectos secundarios de la participación voluntaria en actividades comunitarias, individual o grupalmente, en forma pre-profesional. Asimismo, se llevó adelante la propuesta del cambio de paradigma educativo, que supone el pasaje de una formación centrada en la enseñanza del profesor a otra centrada en el aprendizaje del alumno, denominado enseñanza centrada en el aprendiz. Los docentes del equipo universitario pasaron a ser guías u orientadores del aprendizaje del alumnado, promoviendo así su autonomía. Desde el punto de vista pedagógico, sin métodos no hay educación, ya que los avances de la educación y de la sociedad en todo el mundo dependen del desarrollo de métodos adecuados para capacitar y formar a los individuos en diferentes contextos. Finalmente, se destaca que los resultados revelan que el método competencial, articulado con el aprendizaje en servicio, ha promovido el desarrollo de competencias genéricas, como la capacidad de trabajar en grupos interdisciplinarios, la creatividad y la automotivación, así como también la responsabilidad social.

AGRADECIMIENTOS

A la Sra. Margarita Barrientos y a cada uno de sus colaboradores de la Fundación que ella dirige, a las maestras del Jardín de Infantes San Cayetano, a los vecinos de la comunidad del barrio Los Piletones y a todos los alumnos y docentes de las unidades académicas que participaron e hicieron posible este proyecto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beard, C. y Wilson, J. (2002). *The power of experiential Learning*. Londres. Kogan Page Limited.
- Calzetta, J.; Cerdá, M.; Paolicchi, G. (2005). *La Juegoteca, niñez en riesgo y prevención*. Bs.As. Lumen.
- Edusol (2005). Programa Nacional Educación Solidaria. Unidad de Programas Especiales Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latino-americanos. Actas del 7mo. Seminario Internacional. Aprendizaje y Servicio Solidario. República Argentina
- Freud, S. (1907). *El creador literario y el fantaseo en Obras Completas*. Bs.As: Amorrortu Ediciones (1982)
- Gimeno Sacristán, J. (comp) (2008). *Educación por competencias, ¿Qué hay de nuevo?* Madrid. Morata
- Mollis, M. (2001) *La Universidad Argentina en tránsito*. Buenos Aires-México: Fondo de Cultura Económica.
- Pérez Lindo, A. (2010). *¿Para qué educamos hoy? Filosofía de la educación para un nuevo mundo*. Buenos Aires. Biblos.
- Tapia, M. N. (2003). "Servicio" and "solidaridad" in South American Spanish. In H. Perold, M. Sherraden, and S. Stroud (Eds), *Service Enquiry: Service in the 21st Century*, First Edition, Johannesburg: Global Service Institute, USA and Volunteer and Service Enquiry Southern Africa, 2003. <http://www.service-enquiry.co.za>.
- Tapia, M. N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Bs.As. Ciudad Nueva
- Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje Basado en Competencias: Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Universidad de Deusto. Bilbao. España. Ediciones Mensajero
- Winnicott, D. (1971). *Realidad y Juego*. Barcelona. Gedisa

ABSTRACT

The purpose of this work focuses on exposing a collaborative learning experience that involves the commitment of several teams from different faculties of the University of Buenos Aires, which develop an intervention project in the field since 2009, intended for a population at risk under the service-learning format. Interdisciplinary work with teachers and students allows the diversity of contributions from different disciplines to enhance the arrival to the proposed objectives: improving the life quality of poor communities from Villa Soldati's neighborhood, promoting skills in college students, values and pro-social behavior.

KEYWORDS: service-learning, interdisciplinarity, vulnerability, social construction

EL DESAFÍO DE HACER RENTABLE UNA EMPRESA DE MENOR TAMAÑO: DETERMINACIÓN DE COSTOS POR MEDIO DE CURSOS DE A+S

Pizarro, V. y Jerez, O.*

Departamento Control de Gestión y Sistemas de Información, Facultad de Economía y Negocios de la Universidad de Chile, Diagonal Paraguay # 257, Piso 13, Santiago, Chile (Código Postal: 8330015)

*Tel: (56-2) 978 3575 E mail vpizarro@fen.uchile.cl

RESUMEN

Las pequeñas y medianas empresas son un pilar fundamental dentro de la economía de un país. Por ello, en vista de los requerimientos de la comunidad, y en función del aprendizaje de sus estudiantes, la Facultad de Economía y Negocios de la Universidad de Chile (en sus carreras de Ingeniería en Información y Control de Gestión y/o Contador Auditor), desarrolla la cátedra de Fundamentos de Costos, vinculada a emprendedores de menor tamaño, logrando así desarrollar una comunidad de aprendizaje entre el estudiante, el emprendedor y la docencia, esencial a la hora de entender la Responsabilidad Social Universitaria.

PALABRAS CLAVE: emprendedores, comunidad de aprendizajes, motivación, aprendizaje-servicio.

1. INTRODUCCIÓN

Las pequeñas y medianas empresas (PYMES) en Chile son un segmento generador de empleos e ingresos en la clase media y en los sectores más vulnerables de nuestra sociedad. Es así como constituyen un elemento estabilizador de la estructura social y económica del país. A su vez, la experiencia señala que muchas de las PYMES, además de generar empleos, ayudan a desarrollar nuevas tecnologías y conocimiento socialmente útil (Solimano, Pollack, Wainer & Wurgaft, 2007). En numerosas ocasiones, el emprendedor tiene la motivación y la experiencia necesaria para mantener su negocio pero, en otras, tanto la inexperiencia como el desconocimiento de elementos técnicos en la conducción de su iniciativa empresarial se convierten en un obstáculo para lograr el éxito y el desarrollo de su emprendimiento.

Es por esto que la Universidad de Chile, respondiendo a su responsabilidad con la comunidad y atendiendo a su vocación de servicio público, busca la manera de responder a las necesidades de la comunidad en la cual se inserta. Para ello, la Facultad de Economía y Negocios (en sus carreras de Ingeniería en Información y Control de Gestión y Contador Auditor) requiere aprender a generar costos para unidades de negocios. Es así que, vinculando el requerimiento formativo con las necesidades de la comunidad, se logra el binomio propicio para una vinculación exitosa entre la comunidad universitaria y la sociedad. Sin embargo, esto no basta; ya que se debió innovar en la forma de dictar la cátedra de Fundamentos de Costos para responder a las interrogantes que presenta la comunidad, no sólo poniendo el foco en la formación de los futuros profesionales, sino sobre todo en la formación de ciudadanos comprometidos con su entorno (Bara, Buxarrais & Martínez M, 2002).

A través del curso de Fundamentos de Costos, se genera una aproximación real al sector productivo de las empresas de menor tamaño, contemplando tanto los desafíos del mercado como las implicancias sociales y personales asociadas a estas organizaciones. Lo anterior permite al estudiante conocer la realidad en su contexto integrando los aprendizajes disciplinarios, generar soluciones creativas, movilizar un sinnúmero de habilidades y recursos personales y, a la vez, impulsar el intercambio de experiencias desde el empen-

dedor hacia el estudiante, junto con la instalación de capacidades en cada una de las unidades de negocios. En síntesis, se generan sinergias conjuntas entre los actores.

2. LA VINCULACIÓN DE MICROEMPREENDEDORES CON LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LOS NEGOCIOS

2.1 Las características de los emprendedores de menor tamaño y su importancia en la formación ciudadana de los estudiantes

El perfil de los emprendedores es relevante en el desarrollo del curso, pues propicia mejores condiciones para llevar adelante una iniciativa de este tipo. Los participantes se caracterizan por reconocerse como personas de “mucho esfuerzo” (son el resultado de sus emprendimientos personales), trabajar todos los días de la semana sin horarios específicos, utilizar comúnmente sus propios hogares como lugar de trabajo y depender de sus unidades de negocios como el sostén económico de la familia. Sus rubros de producción varían desde la fabricación de quesos, la elaboración y venta de productos derivados del chocolate, y la manufactura de muebles en madera, hasta la elaboración y venta de alimentos gourmet a pequeña escala, entre otros. El elemento común que comparten los emprendedores es el desconocimiento en el ordenar, estructurar y determinar los costos (materias primas, mano de obra y costos indirectos de fabricación) en el producto o servicio final.

Para lograr el impacto de la vinculación comunidad-universidad, es requisito fundamental que los emprendedores participantes tengan las nociones básicas de cómo llevar un emprendimiento, más bien por “instinto” que por el dominio técnico de la disciplina. Se considera que mientras menos estructurada esté la unidad de negocio, mayor será el impacto de la iniciativa.

Estas características propias de la realidad del emprendedor permiten a los estudiantes ampliar su visión de mundo, comprometiéndose no sólo a nivel intelectual, sino sobre todo en el desarrollo e importancia del compromiso social (Astorga, Gutiérrez & Jerez, 2011). Los contextos de vulnerabilidad favorecen el desarrollo del compromiso cívico, así como generar un impacto significativo al interior de la comunidad. Lo anterior, no es un proceso fácil, a causa de las eventuales dificultades en las relaciones entre empresario, estudiante y contexto. Aún así, observamos a ambos actores motivados frente a esta iniciativa.

2.2 Metodologías

La experiencia de aprendizaje y servicio en el curso Fundamentos de Costos se desarrolla a través de siete fases relevantes:

a) Vinculación con los microempresarios: esta fase tiene como propósito identificar y establecer relaciones con los microempresarios “en su contexto”, para identificar los requerimientos de asesoría que solicitan y las expectativas del trabajo conjunto. Posteriormente, dependiendo del perfil de los postulantes a la asesoría, se escoge a aquellos que demuestran mayor compromiso y motivación frente a la consultoría (actitud, motivación, compromiso, responsabilidad y empeño). Estos atributos permiten motivar a los estudiantes frente al desafío que significa desarrollar un proyecto vinculado con la comunidad que genere impacto.

b) Contextualización: esta etapa consiste en ayudar al estudiante a comprender cuál es el desafío de esta comunidad de microempresarios en su trabajo, motivándolos para abordar las tareas y definiendo las etapas de implementación del proyecto.

c) Gestión de equipos: el propósito de esta fase tiene relación con el desarrollo de estrategias para la asignación de tareas y la resolución de conflictos. La designación del microempresario y el grupo se realiza por sorteo. Luego, los estudiantes tienen la posibilidad de modificar los resultados de la selección, escogiendo aquellos emprendimientos con mayores niveles de identificación, según las características de cada grupo y,

así, propiciar el compromiso y vinculación emocional entre el grupo participante y el emprendedor.

d) Compromisos: en esta instancia, se reúnen los empresarios seleccionados con los grupos de estudiantes para reiterar los objetivos de la asesoría y firmar la carta de compromiso, donde se establecen las fechas de visitas de los estudiantes a la unidad de negocios y de los empresarios a la universidad.

e) Inmersión: esta etapa tiene como propósito desarrollar acciones para que los estudiantes socialicen la experiencia con los empresarios, por medio de diversas actividades. A partir de mesas redondas, analizan, proponen, preguntan y comentan acerca del primer encuentro con los empresarios. Durante esta etapa, elaboran un pre-informe donde realizan una descripción del negocio, de los productos, del entorno, de los objetivos a desarrollar, y eventuales propuestas de solución. Además, se establecen las estrategias necesarias para mejorar la gestión de trabajo con el emprendedor.

f) Comunicación: esta fase tiene como propósito comunicar los resultados del proyecto de la consultoría. Ya efectuadas las visitas y establecidas las líneas de trabajo por equipo de estudiantes, se indica a los *emprendedores las propuestas de mejora al negocio, en base a las correcciones hechas por el docente.*

g) Generación de capacidades: esta etapa tiene relación con capacitar al emprendedor en relación a la propuesta efectuada por los estudiantes. Los microempresarios asisten a la universidad para formarse en la elaboración de un presupuesto de costos en base al programa. Al finalizar la capacitación, los microempresarios evalúan la actividad de los grupos, lo cual forma parte de un porcentaje de la nota de evaluación de los estudiantes.

3. EFECTOS Y CONCLUSIONES DE LA INICIATIVA

El efecto de esta experiencia se puede observar a través de dos impactos:

a) ¿Qué desarrolla el emprendedor? Este primer efecto tiene relación directa con el socio comunitario, a través de un objetivo técnico y ético, es decir, que el emprendedor logre determinar los costos del producto o servicio que ofrece, de manera rentable y justa. En forma paralela, aprende cómo se organiza la unidad de negocios, a la vez que monitorea el control adecuado de aquellos costos que no contemplaba en la elaboración de los productos o servicios que salen a la venta.

b) ¿Qué aprende el estudiante? El segundo impacto está enfocado en los aprendizajes de los estudiantes al interior de su proceso formativo, en múltiples ámbitos. El primero tiene relación con el desarrollo de competencias clave que permiten interactuar en ambientes laborales reales, tales como trabajo en equipo, liderazgo, organización, pensamiento crítico y de negociación (González, Wagenaar & Beneitone, 2004), entre otras. Además, están obligados, por el contexto, a desarrollar soluciones creativas a las problemáticas, que en una clase teórica no se logran obtener. El segundo efecto tiene relación con la dimensión social. Los estudiantes deben valorar e interpretar la realidad de los microempresarios, donde el esfuerzo diario y las dificultades provocan el comprometerse emocionalmente con el trabajo desarrollado por el emprendedor.

En resumen, la experiencia favorece la generación de una comunidad de aprendizajes, conformada por una triada de actores que se nutren dinámicamente: el emprendedor, el estudiante y el docente. El emprendedor entrega su experiencia como aprendizaje en el mundo del emprendimiento. El estudiante comparte sus aprendizajes con el emprendedor, por medio de la generación de soluciones creativas y, a la vez, construye su propia experiencia de aprendizaje en base al proceso de "aprender haciendo". Por último, el docente propicia e implementa las acciones de aprendizaje pertinentes para la experiencia, considerando los elementos técnicos de la especialidad, las normas en que se ejecuta la iniciática y el monitoreo del servicio entregado al empresario. En el proceso, el docente monitorea de manera continua y permanente cómo el estudiante aprende, y en qué forma y con qué grado de efectividad está llevando adelante el proyecto a desarrollar. El docente aprende del empresario los nuevos desafíos y contextos en donde se ejecuta la

disciplina, permitiendo ajustar y actualizar la propuesta formativa.

Vínculos	¿Qué aprendemos del otro?
Estudiante-docente	<ul style="list-style-type: none"> - La estructura teórica que el docente puede compartir con los estudiantes. - La aplicación de la disciplina en contextos reales de trabajo. - La creatividad en la generación de soluciones que realizan los estudiantes. - El valor que demuestran en el compromiso los estudiantes hacia emprendedores.
Docente-emprendedor	<ul style="list-style-type: none"> - La creatividad del empresario y cómo soluciona sus desafíos. - El esfuerzo que los empresarios manifiestan en la unidad de negocios sin contar con los conocimientos técnicos. - Experiencia de vida propia del emprendimiento. - La manera en que el empresario puede dar razones y soluciones técnicas sobre su quehacer. - La valoración del trabajo justo y bien hecho, traducido en costos efectivos en su producto o servicio, de manera autónoma.
Emprendedor-estudiante	<ul style="list-style-type: none"> - La motivación que el emprendedor demuestra en su unidad, más allá de las dificultades. - La capacidad de innovar del empresario. - La motivación de aprender y emprender del empresario. - La manera en que los estudiantes generan soluciones creativas. - El compromiso que demuestra el estudiante, más allá del tiempo asignado.

Tabla 1: Comunidad de aprendizaje en base a tres ejes: “emprendedores”, “docentes”, “estudiantes”

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Astorga, L., Gutiérrez, S., Jerez, O. (2011). Barómetro de las Prácticas Docentes en la Universidad de Chile: Una Herramienta Basada en las Características Relevantes de la Docencia en la Educación Superior. In C. Godoy (Ed.), *Redes de Colaboración para la Innovación en la Docencia Universitaria* (1st ed., pp. 361-377). Talca. Universidad Católica del Maule.
- Bara, F., Buxarrais, M., Martínez M. (2002). La Universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Ibero-americana de Educación*, 29. Retrieved from <http://www.rieoei.org/rie29a01.htm>
- González, J., Wagenaar, R., Beneitone, P. (2004). Tuning-América Latina: Un Proyecto de las Universidades. *Revista Ibero-americana de Educación*, 35, 151-164.
- Solimano, A., Pollack, M., Wainer, U., Wurgaft, J. (2007). *Micro Empresas, PyMes y Desarrollo Económico. Chile y la Experiencia Internacional*. Santiago de Chile. Retrieved from <http://ciglob.org/documents/WP03 - Solimano, Pollack, Wainer, Wurgaft - Micro Empresas, PyMEs y Desarrollo Econ.pdf>

ABSTRACT

Small and medium enterprises are fundamental in any country's economy. For this purpose, under the consideration of the community's requirements and depending on the students learning, the Economics and Business Faculty at the University of Chile (through their careers in Information Engineer, and Management Control and Public Accountant), develops the chair of Fundamentals Costs, associated with smaller entrepreneurs. This experience creates a learning community between the student, the entrepreneur and the teachers, which is essential for understanding University Social Responsibility.

KEYWORDS: entrepreneurs, community of learning, motivation, service-learning.

APRENDIZAJE-SERVICIO EN LENGUA EXTRANJERA. REFLECTING IN ENGLISH TO AID COMMUNITY TRANSFORMATION: PROYECTO REACT

Roldán, V. B. , Villanueva, J. L. y Álvarez, C. M.*

*Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales Pontificia Universidad Javeriana, Calle 18 No. 118-250 Pance — Cali, Colombia.

Tel +57 — 2 -3218200 ext. 510. E mail broldan@javerianacali.edu.co

RESUMEN

Este proyecto sistematiza una experiencia de aprendizaje-servicio en lengua extranjera en un curso de educación superior, en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, Colombia. Los estudiantes universitarios elaboran juegos didácticos en inglés, que se implementan con los estudiantes de básica primaria de un colegio público con amplias necesidades en el área de lengua extranjera. La metodología en la que se sustenta es cualitativa, con un enfoque interpretativo, en el que la reflexión y el significado de la experiencia para los jóvenes es importante para determinar, a través del análisis del discurso, las percepciones, los cambios y los aprendizajes que los estudiantes vivieron durante la experiencia.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje-servicio (ApS); english as a foreign language (EFL); english language teaching (ELT); Responsabilidad Social Universitaria (RSU); diseño de materiales en EFL; project based learning (PBL).

1. INTRODUCCIÓN

El carácter integral del proceso educativo en la Pontificia Universidad Javeriana se refleja en su vocación por la docencia, la investigación y el servicio, que se constituyen en los pilares institucionales para la formación y desempeño de su comunidad educativa. Es a través de la Oficina de Responsabilidad Social que se ha promovido el surgimiento de proyectos que tengan incidencia en el contexto de ciudad y de región: REACT es uno de ellos.

Reflecting in English to Aid Community Transformation, (en adelante REACT PROJECT) es una propuesta de aprendizaje-servicio en lengua extranjera, que integra la lúdica y la didáctica, con el propósito de generar aprendizajes en lo cognitivo, lo procedimental y lo social, a través de interacciones. Este proyecto de aprendizaje-servicio se realiza entre el Colegio Fe y Alegría de la comuna 15 de Cali y La Pontificia Universidad Javeriana, las cuales son instituciones hermanadas por sus orígenes jesuíticos y por el servicio a la comunidad desde la educación: la primera de ellas dedicada a la educación básica primaria-secundaria, y la segunda a la educación superior.

2. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO REACT

El proyecto tiene cuatro etapas de ejecución.

1. Definición: en esta primera etapa, los estudiantes participan en la selección de los contenidos que se van a desarrollar, con base en los programas curriculares de ambas instituciones, y se determina el tipo de juego a elaborar.

2. Elaboración de los juegos didácticos: teniendo en cuenta las especificaciones hechas alrededor de la pertinencia pedagógica, la corrección en el lenguaje, la claridad de las instrucciones y reglas, además de la calidad del material a emplear, se procede a su elaboración. Se hace una demostración previa a la interacción con la comunidad, para identificar y corregir posibles errores de diseño o de elaboración.
3. Interacción: se lleva a cabo durante la visita a la comunidad, para la aplicación de los juegos y el desarrollo de la dinámica de aprendizaje a partir de los mismos. Cada momento de la interacción es observado y registrado.
4. Reflexión: en un informe escrito en la lengua extranjera, los estudiantes consignan sus impresiones sobre la experiencia en cada una de sus fases.

3. OBJETIVOS

1. Generar espacios para el aprendizaje basado en interacciones, entre los estudiantes de inglés de la Pontificia Universidad Javeriana y los niños de Fe y Alegría, por medio del diseño, elaboración e implementación de materiales didácticos.
2. Lograr que los estudiantes javerianos reflexionen sobre su propia realidad, y la realidad de los niños del Centro Educativo Fe y Alegría de la comuna 15 del Distrito de Aguablanca, en Cali, y determinen acciones enfocadas al intercambio de sus conocimientos para apoyar a los niños en su proceso de aprendizaje del idioma inglés.

4. POBLACIÓN BENEFICIADA

1. Estudiantes de la Pontificia Universidad Javeriana: jóvenes estudiantes de la Pontificia Universidad Javeriana, institución privada confesional católica. Los jóvenes se encuentran en un rango de edad entre 16 y 22 años y pertenecen a dos de los cuatro niveles de Inglés de la Universidad: nivel I (38 estudiantes) y nivel II (22 estudiantes). Los estudiantes están inscritos en diferentes semestres de carreras como: Derecho, Administración, Economía, Ingenierías, Medicina, Psicología y Comunicación, entre otras.
2. Niños del Colegio de Fe y Alegría: niños y niñas que cursan Educación Básica Primaria, caracterizados de la siguiente manera: 40 estudiantes entre 7 y 8 años en Grado Segundo, y 40 estudiantes entre 10 y 11 años de Grado Quinto. Forman parte de grupos sociales vulnerables en la institución educativa Fe y Alegría, adjunta al Centro de Desarrollo Comunitario (CDC), ubicado en el Barrio Laureano Gómez de la Comuna 15 de la ciudad de Cali.

5. LUGAR DE EJECUCIÓN

El Proyecto ha sido ejecutado en las instalaciones de las dos instituciones educativas: el Centro de Desarrollo Comunitario de Fe y Alegría, en el Barrio Laureano Gómez, situado en la comuna 15 en el Distrito de Aguablanca (antiguos asentamientos subnormales) de la ciudad de Cali, catalogado por la Alcaldía de la ciudad como un estrato socio-económico bajo; y la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, situada en la comuna 22, que limita con las zonas rurales de la Buitrera, Pance, El Hormiguero y el municipio de Jamundí, estratificada como un nivel 6, o alto-alto.

6. METODOLOGÍA

El presente texto documenta una sistematización sobre una experiencia de aprendizaje-servicio en lengua extranjera (inglés), que se enmarca dentro de un paradigma cualitativo interpretativo. Para tal efecto, se ha dividido en cuatro etapas de desarrollo en las que se han combinado, de acuerdo con cada mo-

mento, diferentes estrategias metodológicas. En la primera etapa, o de Definición, se realiza un análisis documental de textos institucionales de carácter obligatorio dentro del sistema educativo colombiano (Proyecto Educativo Institucional - Plan Curricular). A partir de ese análisis, se realizan entrevistas de tipo informal con el director y la profesora de Inglés del Colegio. Con base en lo anterior, se elabora un análisis comparativo por temáticas en el que coinciden los temas en el curso de la Universidad y, a partir de ahí, con los estudiantes, se escogen los temas pertinentes para trabajar durante ese semestre. En la segunda etapa, o de Elaboración de los juegos; se realiza un foro virtual con base en una película cuyo tema es el servicio, se estudian los contenidos para el período académico y los estudiantes escogen tanto el tema como el tipo de juego didáctico a elaborar en grupos. Luego, los estudiantes toman como base unas rúbricas descriptoras para hacer sus presentaciones orales y demostraciones con cada juego frente a sus compañeros. En esta etapa, los estudiantes responden a una encuesta previa a la experiencia, con preguntas abiertas (que sirven luego de insumo para analizar sus expectativas). Después, se prepara la primera visita al centro educativo, que se cambia para que los niños del centro visiten la Universidad con los jóvenes como anfitriones. En la tercera etapa, o de Interacción, es el momento de la visita o encuentro con los niños de Fe y Alegría, en el que los jóvenes completan formatos de interacción donde se anotan los nombres y edades, con una descripción de la experiencia con cada grupo de invitados. En la clase posterior, los jóvenes completan un cuestionario de reflexión con preguntas abiertas, en donde sus introspecciones y observaciones cobran vital importancia en el desarrollo del proyecto como parte de la evaluación.

En la última etapa, o de Sistematización, se hace un estudio de análisis del discurso con base en las apreciaciones de los estudiantes con respecto a su participación, sus pre-conceptos y sus reflexiones. Se elabora un cuadro comparativo de las categorías generadas por las respuestas más frecuentes dadas por los estudiantes, se extraen las temáticas de mayor relevancia sugeridas en sus valoraciones y se realiza en Excel un gráfico de barras identificando las frecuencias de repetición; y, ya con los resultados, se explica en qué aspectos se generaron aprendizajes a partir de esta experiencia.

7. RESULTADOS

Se clasificaron y sistematizaron los resultados de los formatos de interacción de un total de 60 estudiantes de la Universidad Javeriana, entregados después de la visita a la comunidad. De ellos, hubo treinta y ocho sondeos diligenciados en su gran mayoría (excepto por 4) en inglés. Tras la lectura y clasificación de estos documentos, de acuerdo con las temáticas de mayor frecuencia registradas en las opiniones y argumentos de las respuestas, se elaboraron las siguientes categorías (las tablas en Excel no se incluyen por espacio).

7.1 Opinión de la experiencia:

Las percepciones de los estudiantes universitarios, reflejadas en sus respuestas, permiten determinar que las categorías de Enseñanza-Aprendizaje, Experiencia o Interacción, y Gusto por compartir retoman el significado del aprendizaje experiencial durante la interacción y reconocen la importancia de la interacción y de las actividades desarrolladas, a la vez que toman en cuenta el hecho de compartir como un acto que deja huella en sus vidas. En cuanto a la categoría de Actitud de los niños, destacan la respuesta de los niños hacia la actividad, mientras que la de Juegos didácticos le da sentido al hecho de involucrar la lúdica dentro de la interacción. En las categorías de Felicidad y Desagrado e Indisposición de los niños para aprender, se describe el hecho de que este tipo de proyectos incorporan aspectos emocionales, tanto para sí mismos como para aquéllos con quienes interactúan.

7.2 Confirmación de las expectativas y cambios

A través de las categorías en las que ellos confirman sus expectativas de poder lograr Enseñar a otros y que los niños puedan aprender, se ratifica el propósito didáctico de la experiencia con los niños de Fe y Alegría. Al igual que en la categoría de Aprendizaje del Inglés, especialmente para quienes su desem-

peño académico es bajo y logran realizar su tarea consigo mismo y con los niños. En las respuestas que se clasificaron dentro de las categorías de Compartir, Felicidad de los niños, Experiencia e Ideas de sí mismos, se destacan especialmente los aprendizajes de tipo emocional, y cómo sus expectativas e ideas previas, de alguna manera negativas, tuvieron un giro positivo durante la interacción. Asimismo, hubo un Cambio en los preconceptos sobre los niños, tanto por la actitud que fueran a tener como por el contexto social en donde se encuentra ubicada la institución de Fe y Alegría.

7.3 Reflexión

En sus reflexiones se tocan diferentes perspectivas, tales como “enseñanza”, “aprendizaje” y “oportunidades para los niños de Fe y Alegría”, en las que se relacionan el derecho a una educación de calidad y a tener más experiencias de interacción, en las que ayuden a otros a aprender. Por otro lado, los estudiantes se refirieron a “aprendizaje Social” y a “Ayuda a otros”, queriendo significar, en primer lugar, que se desvinculan del aspecto material y lo revierten desde la perspectiva espiritual. En otras palabras, dar más de ellos, de lo que son y de lo que saben, y que sus capacidades individuales se pueden compartir. Para otros, la “experiencia positiva de compartir a través de Juegos didácticos la hace digna de repetir” pues la consideran “innovadora”. En sus documentos, se ponen de manifiesto tanto los conocimientos adquiridos para compartirlos con los niños como lo que pudieron ellos aprender de la experiencia.

8. CONCLUSIONES

Se ha encontrado que este ejercicio de aprendizaje-servicio en el curso de inglés como lengua extranjera en la Pontificia Universidad Javeriana les ha dado la oportunidad de encontrar un sentido de participación ciudadana en el contexto del Centro de Desarrollo Comunitario de Fe y Alegría del barrio Laureano Gómez en la Comuna 15 de la Ciudad de Cali y de encontrar un significado social al aprendizaje de inglés en educación superior. Se hace un énfasis en la intencionalidad pedagógica como en la intención solidaria del proyecto, se articulan los conocimientos y competencias adquiridas por los estudiantes en el aula de clase con los contenidos específicos de la disciplina y las características humanas de la comunidad atendida como lo afirma TAPIA, M. N. (2006) en su texto “La solidaridad como pedagogía”.

La reflexión es, entonces, lo que permite a los estudiantes aprender por ellos mismos, como lo manifiesta COOPER, M.(2004), siendo un conjunto de competencias que involucra observar, interrogar y articular hechos, ideas y experiencias, para sumarles nuevos significados que consolidan su aprendizaje. Esta metodología capacita a los jóvenes a mirar interiormente, partiendo de la huella que deja una experiencia o conjunto de experiencias en la propia vida, como lo afirman CONRAD, D. y HEDIN, D. (1987).

Se toma el aprendizaje del inglés no en la vivencia de la aculturación física ni virtual, sino como un medio para la resignificación de su idiosincrasia y de sus elementos culturales, que pueden ser expresados en la polifonía de voces a nivel global.

El aula, el conocimiento, los estudiantes, los objetivos y la visión del docente se redefinen, acercándolos a la concepción integral de educación jesuita, más allá de lo académico, involucrando los valores y el aprendizaje para la vida, alcanzando un lugar que ya no tiene marcha atrás, y que jalona iniciativas de investigación a partir de experiencias de clase y que, por ende, conllevan a que las vivencias y la formación cambien.

En el ámbito docente, el proyecto ha ampliado el espectro del énfasis en contenidos lingüísticos a la implementación del conocimiento con un propósito social, que implica movilizaciones en conceptos y en apreciaciones individuales o colectivas. La realidad y la utilidad del conocimiento se evidencian en la interacción y en la ayuda al otro. El idioma extranjero cobra sentido ya no como medio de colonización, sino para fomentar el desarrollo de comunidad y ser medio de expresión de su propia identidad.

AGRADECIMIENTOS

Gilberto Eduardo Gutiérrez, Director del Departamento de Comunicación y Lenguaje Pontificia, Universidad Javeriana Cali.

Claudia Lucia Mora Motta, Directora de la Oficina de Responsabilidad Social Pontificia, Universidad Javeriana.

Jorge Correa, Director del Colegio Fé y Alegría, Comuna 15 Cali.

Jair Moreno, Docente de Inglés del Colegio Fé y Alegría, Comuna 15 Cali.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Conrad, D. y Hedin, D. (1987). A guidebook for developing and operating effective programs. Washington, DC. Independent Sector.

Cooper, M. (2004). Reflection: Getting Learning out of Serving. <http://www.fiu.edu/~time4chg/library/ideas>

Eyler, J., Gikes, J.D. y Schmiede, A. (1996). A Practitioner's Guide to Reflection in Service-Learning. Nashville, TN. Vanderbilt University.

Giraldo, B. y Mora, C. (2007). Políticas de Responsabilidad Social Universitaria para la PUJ Cali. Cali. Pontificia Universidad Javeriana. Págs. 3-4.

Kolb, D. A. (1984). Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall, Inc.

Lenon, T. (2009). Service Learning and Hispanic students: What works in the field. Education Commission of the States. Pág. 4

Phillips, G. (1991). Ideas for Impact Educational Techniques. Cit. en Willits — Claim, R. — Kielsmeir,

Tapia, M. N. (2006). La solidaridad como pedagogía: El aprendizaje servicio en la escuela. Buenos Aires. Editorial Ciudad Nueva. Págs. 7,10,11,12.

LA SINERGIA DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA Y EL APRENDIZAJE-SERVICIO

*Saravia, F.; Lorenzi, G.**

* Facultad de Ciencias Económicas (FCE), Universidad de Buenos Aires (UBA). Córdoba 2122 (1120), CABA, Argentina. Tel 15-6881-3546 E mail: glorenzi@cbc.uba.ar

RESUMEN

La Responsabilidad Social de las organizaciones se ha convertido en una cuestión de agenda y, por lo tanto, de reflexión permanente. Se quiere presentar una de las experiencias de la Secretaría de Bienestar Estudiantil de la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la UBA, en tanto organización pública entendida como institución socialmente responsable, considerando a la Responsabilidad Social Universitaria como agente fundamental en los procesos de cambio social. Se parte de la Responsabilidad Social Universitaria para arribar a acciones concretas de sinergia, bajo la modalidad pedagógica de aprendizaje-servicio, en diferentes instancias del Programa de Prácticas Sociales y Voluntarias (PPSV).

PALABRAS CLAVE: Responsabilidad Social (RS), organizaciones, Responsabilidad Social Universitaria (RSU), universidad pública.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo parte de la noción de RS (Saravia & Escobar, 2010), concebida como la posibilidad de apertura por parte de las organizaciones respecto de las necesidades de las comunidades con las que vinculan su actividad. De esta manera, la RS contribuye a mejorar la calidad de vida de la comunidad de la que la organización es parte, sólo si es asumida y expresada en acciones que se manifiestan en hechos concretos.

Por su desempeño en contextos organizacionales, quienes toman las decisiones están llamados tanto a asumir como a impulsar la implementación de la RS, concientizándose respecto del lugar que ocupan en la escala social, tanto del individuo dentro de la organización como de la organización misma en sus distintos contextos. Se habla del lugar que se ocupa, sea en el marco de su actividad en las cadenas de valor (Drucker, 1970: 217) en las que interviene, o bien en los mercados donde participa, es decir, el papel que juegan en la interacción con su entorno físico, social, económico, político y cultural.

En la génesis histórica de la RS, se encuentra una demanda que respondió a condiciones específicas de emergencia, como respuesta a los abusos de posición dominante por parte de las grandes empresas que fueron surgiendo al fragor del industrialismo y en el apogeo de la fábrica como modelo organizacional. El nivel de RS se ve mayormente determinado por lo que las comunidades reclaman de sus organizaciones en tanto nace como una demanda social. En ese sentido, la RS es una práctica continua de articulación con los condicionantes fácticos, culturales o institucionales propios de cada organización y de cada individuo.

2. ACERCA DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL

La emergencia y desarrollo de la RS como demanda de las poblaciones se fue acentuando en las últimas décadas del siglo XX, a medida que se universalizaba el mercado como sistema social, y se daba impulso al neoliberalismo. De forma paralela, y también como efecto de la ola neoliberal, se iba restringiendo severamente el ámbito y alcance de lo estatal y, de manera concomitante, el campo de acción de la política

frente a la hegemonía de la economía, convertida en el dogma del nuevo orden mundial. La mutilación de las funciones de los Estados —que fueron llevados a su mínima expresión (Oszlak, 2000)— no significó una mayor libertad para el despliegue de la sociedad. Por el contrario, hizo de la anomia un creciente factor de fragmentación en las comunidades.

La noción de RS, aplicada a individuos y organizaciones, en correlación con su posición relativa en la sociedad, permite una articulación sustentable entre democracia, sociedad y mercado, en tanto humaniza la dinámica económica, incorporando la consideración por sus efectos —tanto inmediatos como estratégicos— en las poblaciones sobre las que impacta. Promover, entonces, la RS en individuos y organizaciones implica una actitud y una decisión políticas en el sentido de ocuparse de las cuestiones de la comunidad, buscando lograr equidad, inclusión y sustentabilidad.

Desde una perspectiva de RS, de lo que se trata es de algo tan elemental como ocuparse de las cuestiones de la comunidad. Hacerse cargo. Comprometerse. Dar respuesta. Asumir la responsabilidad compartida y que, sin embargo, corresponde a cada uno como parte de un conjunto que nos lo trasciende. En ese sentido, se asume a la empresa, otrora eje central, protagonista único y en soledad del planteo neoliberal, como una de los tipos de organizaciones responsables de la calidad de vida de las personas en el siglo XXI, que necesita articular sus tareas y acciones con los otros actores sociales y participantes organizacionales de la vida contemporánea para, entre todos, generar mejoras concretas a la calidad de vida de la comunidad que nos aloja.

3. ACERCA DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA

Como se mencionara anteriormente, la RS surge de conjugar responsabilidades individuales con responsabilidades institucionales, comprendiendo la responsabilidad relativa de los individuos que integran cada organización. De esta manera, la perspectiva de la RS permite definir y determinar el nivel de contribución efectiva al bienestar del conjunto que corresponde a los distintos actores sociales involucrados, a título individual y colectivo. Por otra parte, la RS difiere en su naturaleza y manifestaciones si la organización es empresarial, estatal o social, porque el sentido de la actividad que éstas desarrollan es distinto: cumplen distintas funciones en la dinámica social, con diferentes impactos en los diversos públicos con los que se vinculan en el marco de la comunidad.

En lo que respecta a la universidad pública, cabe destacar que su RS está determinada integralmente por el hecho de ser un organismo que forma parte de una estructura mayor que es el Estado nacional, cuya acción, en democracia, debe orientarse —por mandato de la sociedad de la que surge su legitimidad— al bien común que nuestra Constitución Nacional entiende, desde su Preámbulo, en términos de bienestar general. De allí que lo producido por la universidad pública deba orientarse imperativamente hacia la construcción de ese bien común, en la medida que de donde provienen los recursos— para que sea posible contar con un ámbito de libertad donde generar conocimiento, reflexión e investigación— es de la comunidad que nos aloja, incluido el aporte de los sectores más postergados.

La comunidad universitaria es el lugar de pertenencia de miles de personas, a parte de cuyas vidas aporta sentido, en la medida en que forja una identidad compartida. Estas personas se integran de manera diversa, en consonancia con las funciones que asumen en su marco institucional, sea como profesores, estudiantes en carrera o graduados, como no-docentes o como funcionarios.

Esa percepción de la pertenencia de toda organización a la comunidad en la que se inserta es el punto de partida para asumir un nuevo y necesario compromiso fundacional. Este compromiso implica asumir la RS que corresponde a cada uno, y la manera en que se articula con las organizaciones en las que participa, que debe necesariamente manifestarse en los distintos aspectos que hacen a la actividad institucional. Estos principios encuentran sus bases en el estatuto Universitario de la UBA, cuando se define

a la misma como: "...una entidad de derecho público que tiene como fines la promoción, la difusión y la preservación de la cultura. Cumple este propósito en contacto directo permanente con el pensamiento universal y presta particular atención a los problemas argentinos...".

4. LA EXPERIENCIA DE LA FCE Y SU COMPROMISO CON LA RSU

La FCE es una de las unidades académicas más numerosas de América Latina, considerando que son 70 mil las personas que desarrollan de manera cotidiana sus actividades allí. El desafío es desarrollar el potencial solidario de la FCE y sus capacidades constructivas, con relación al entorno social que le da sentido. Se trata de un factor indispensable para contribuir a la construcción del futuro deseado para el conjunto nacional. La relevancia que ocupa esta casa de altos estudios en la sociedad argentina implica una responsabilidad para con el conjunto social, para con el entorno que brinda encarnadura y razón de ser a la actividad universitaria y a sus instituciones.

La FCE se relaciona de manera articulada con otras instituciones educativas del continente, para intercambiar experiencias y mejorar sus prácticas orientadas de RS. La implementación de esas acciones, en lo que respecta al caso específico de la FCE, parte de asumir la responsabilidad agregada que le corresponde por formar parte de la universidad pública, lo que determina —en gran medida— una mayor apertura a la comunidad y la configuración de canales de complementación entre el Estado, las grandes empresas, las cooperativas, las organizaciones de la sociedad civil, los sindicatos, las Pymes, y demás organizaciones responsables de la calidad de vida del conjunto en el que están insertas.

5. DIVERSAS PRÁCTICAS SOCIALES Y VOLUNTARIAS LLEVADAS ADELANTE

La FCE viene trabajando desde 2006 con diversas estrategias para abordar la RSU. Lo que se quiere mostrar en esta ocasión es el concepto de sinergia, bajo el cual se ha creado el Programa de Prácticas Sociales Educativas. A continuación, sólo se mencionan algunas de las acciones implementadas.

En 2006 se crea el Centro Nacional de Responsabilidad Social Empresarial y Capital Social (CENARSECS) según Res.CD 830/06, y se institucionaliza el Programa de Voluntariado Universitario (Res.CD 457/06). En 2007 se crea una materia para las carreras de Licenciado en Administración y Contador Público, cuya denominación es Seminario de Integración y Aplicación en Proyectos Sociales (Res.CD 291/07), que propone la elaboración de proyectos comunitarios bajo la modalidad de aprendizaje-servicio.

En 2008 se crea el Programa Amartya Sen (Res.CD 3047/08 y 3168/08), un programa de extensión y de formación en ética para el desarrollo, para estudiantes avanzados y graduados recientes de la FCE-UBA. Su finalidad central es formar una nueva generación docente, con los más altos niveles de excelencia en nuevas áreas del conocimiento sobre el desarrollo y las ciencias gerenciales, con perspectiva ética y de RS, e implementando una serie de trabajos de campo bajo el modelo de aprendizaje-servicio (Tapia, 2000).

Bajo la misma modalidad pedagógica de aprendizaje-servicio, se crea en 2010 la materia optativa para todas las carreras de la FCE, denominada Cátedra de Honor Dr. Bernardo Kliksberg "Prácticas para la Inclusión Social" (Res.CD 291/10), que tiene el objetivo de involucrar a los estudiantes en intervenciones sociales concretas, donde utilicen herramientas y conocimientos aprendidos en sus carreras. Los egresados del Programa Amartya Sen acompañan a los estudiantes en todo el proceso de trabajo y en la generación de conclusiones de la experiencia.

6. PROGRAMA DE PRÁCTICAS SOCIALES Y VOLUNTARIAS

Las acciones desarticuladas perdían su potencial. Es por ello que, con el objetivo de fortalecer y afianzar

el rol de Extensión Universitaria de la Facultad, se crea el Programa de Prácticas Sociales y Voluntarias (PPSV) (Res.CD 334/10), que formaliza y articula los espacios de trabajo de las Secretarías de Bienestar Estudiantil y Extensión Universitaria que tienen vinculación con los proyectos sociales, a saber: el Programa de Voluntariado Universitario; el Seminario de Integración y Aplicación con orientación en proyectos sociales; la Cátedra de Honor Dr. Bernardo Kliksberg "Prácticas para la Inclusión Social"; el Programa Nacional Premio Amartya Sen; el Centro de Desarrollo Emprendedor GEN 21; la Oficina de Asistencia Integral a Pequeñas y Medianas Empresas y Organizaciones de la Sociedad Civil; el Museo de la Deuda Externa y el Programa de Vinculación con Colegios Secundarios. Lo que se intenta potenciar es la necesidad de una acción mancomunada entre la enseñanza, la extensión y la investigación, bajo un efecto sinérgico en el marco del modelo pedagógico de aprendizaje- servicio para fortalecer la RSU.

El PPSV articula diversas acciones que se retroalimentan constantemente, en un efecto positivo tanto en los estudiantes como en los docentes y las organizaciones en las que se interviene, así como el público en general. En los proyectos de trabajo con la sociedad, participan estudiantes, graduados, docentes y no docentes, quienes por medio de la metodología del aprendizaje- servicio ponen en funcionamiento sus conocimientos en práctica y acciones solidarias, en beneficio de la comunidad, generando impactos positivos por medio de la extensión. Estas acciones buscan la promoción de la ética y RS, para generar y formar profesionales, reconocidos no sólo por la calidad de su educación técnica, sino también por su compromiso social, potenciando así la acción formativa de la Facultad.

Por medio de sus distintas actividades, la Secretaría de Bienestar Estudiantil y todo su cuerpo de colaboradores agrega a su oferta para los estudiantes y graduados de la Facultad una manera diferente de abordar la formación profesional, incluyendo en ella un nuevo espacio práctico en contacto con la realidad más cercana, donde no sólo se aplican los conocimientos adquiridos durante la carrera, sino que también se contribuye a la generación de profesionales preocupados y comprometidos con la problemática social de la comunidad de la que forman parte.

7. A MODO DE CIERRE

Nuestro presente se encuentra signado por un nuevo desafío de cara al futuro: el ejercicio de la RS puesto al servicio de la sustentabilidad democrática. Es clave asumir el rol protagónico de la universidad en los procesos de cambio sociales, en tanto institución generadora de conocimientos. La RSU ha dado el marco adecuado para diseñar y llevar adelante actividades que han permitido establecer vínculos de solidaridad con la sociedad de la que forma parte la Facultad.

El desafío consiste en asumir el paradigma de la RSU como eje de los proyectos de extensión y de las propuestas de docencia en la currícula, generando sinergia entre ambos ámbitos de trabajo. El objetivo que funciona como faro es formar profesionales comprometidos con la sociedad y con responsabilidad ética en sus acciones. en tanto los jóvenes de hoy serán los futuros dirigentes del mañana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires (2006). Creación del Centro Nacional de Responsabilidad Social Empresarial y Capital Social (CENARSECS). Nro. 830/06 y Creación del Programa de Voluntariado Universitario. Nro.457/06.
(2007). Creación de la Asignatura Seminario de Integración y Aplicación en Proyectos Sociales. Nro. 291/07.
(2008) Creación del Programa Amartya Sen. Nro. 3047/08 y 3168/08.
(2010). Creación de la Asignatura optativa para todas las carreras de la FCE, denominada Cátedra de Honor Dr. Bernardo Kliksberg Prácticas para la Inclusión Social. Nro.291/10.
(2010). Creación del Programa de Prácticas Sociales y Voluntarias (PPSV). Nro. 334/10.
Constitución de la Nación Argentina (2000). Buenos Aires. Editorial A-Z.

- Drucker P. (1970). *La era de la discontinuidad*. México DF. Editorial Roble.
- (1970). *La gran ruptura. Hacia una teoría de las organizaciones*. México. Editorial Roble.
- Estatuto Universitario de la Universidad de Buenos Aires (2008).
- Kliksberg B. (2003). *Hacia una economía con rostro humano*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- (2004). *Más ética, más desarrollo*. Buenos Aires. Temas Grupo Editorial.
- (2005). *La agenda ética pendiente de América Latina*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica, Banco Interamericano de Desarrollo.
- Oszlak O. (2000). *El mito del Estado mínimo: una década de reforma en Argentina*. Congreso Internacional del CLAD sobre Reforma del estado y la Administración Pública. Santo Domingo.
- Saravia F. & Escobar J. (2010). *Hacia una democracia socialmente responsable. Una reflexión desde la Universidad pública*. Buenos Aires. Prometeo Libros.
- Saravia F. (2012). *La Responsabilidad Social de las organizaciones. El rol de la universidad*. En *Responsabilidad Social Universitaria. Desarrollo y gestión de proyectos*. Saravia F. (Comp.), Buenos Aires. Secretaría de Bienestar estudiantil, Universidad de Buenos Aires.
- (2008). *Responsabilidad Social. El sector comprometido de la economía*. En *Economía Social*. Ministerio de Educación, Buenos Aires.
- Tapia M. (2000). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires. Editorial Ciudad Nueva.

ABSTRACT

Social Responsibility of organizations has become an agenda item and, thus, a subject of permanent reflection. Our purpose is to make a presentation of one of the experiences of the Student Welfare Secretariat, Economics School, University of Buenos Aires, as a public organization understood as a socially responsible institution; considering University Social Responsibility as the key agent in the processes of social change.

University Social Responsibility is the starting point to come to concrete synergy actions under the pedagogical model of learning—service, in different stages of the Program of Social and Voluntary Practices.

KEYWORDS: Social Responsibility, organizations, University Social Responsibility, volunteering, public university.

EN UN DIÁLOGO DE SABERES: ORGANIZACIONES SOCIALES, UNIVERSIDAD, ECONOMÍA SOCIAL Y SOLIDARIA

Sena, S.; Baliño, G; Martínez, M.*

Universidad Nacional de Quilmes, Roque Saenz Peña 352, Bernal (1079), Buenos Aires, Argentina.

*Tel (011) 15 3219 4414. E-mail selva_sena@yahoo.com.ar

RESUMEN

Este trabajo nos propone compartir una experiencia formativa en economía social y solidaria realizada desde el proyecto CREES (Construyendo Redes Emprendedoras en Economía Social) de la Universidad Nacional de Quilmes, en articulación con los Ministerios nacionales de Educación y Desarrollo Social. Resaltamos el desafío que implicó garantizar un trayecto formativo a integrantes de organizaciones sociales que se conformaban en cooperativas de trabajo realizando una experiencia académica de calidad que aporta al fortalecimiento de la organización territorial, al campo de la Economía social y solidaria, a las políticas públicas de inclusión a través del trabajo, y fuertemente a una universidad inclusiva.

PALABRAS CLAVE: economía social y solidaria, trabajo, comunidad de aprendizaje

1. INTRODUCCIÓN

A la luz de este trabajo queremos reflexionar sobre el Diploma de Operador Socio-Educativo en Economía Social y Solidaria (DOSESS) como una experiencia de aprendizaje-servicio que articula un proyecto educativo institucional a modo de respuesta a una necesidad detectada en el trabajo conjunto entre las organizaciones sociales del campo de la economía social y solidaria (emprendedoras, cooperativas, etc.) y la universidad. En este sentido, esta propuesta, de la mano de nuestro proyecto de extensión universitaria Construyendo Redes Emprendedoras en Economía Social y Solidaria (CRESS), se basa en una práctica que busca la interrelación de la extensión universitaria con otras funciones sustantivas como la docencia y la investigación.

2. LOS ORÍGENES

Desde 2006, impulsamos propuestas para el fortalecimiento y desarrollo de la Economía Social y Solidaria. Trabajamos de manera articulada en proyectos de extensión, investigación y formación con destacados desempeños y resultados, promoviendo la formación en el territorio y prácticas educativas solidarias de estudiantes, graduados y docentes de la Universidad Nacional de Quilmes en servicios comunitarios vinculados a sus recorridos académicos. El proyecto que enmarca dichas acciones y nos da una identidad dentro del ámbito universitario, que hoy ha devenido en el programa de extensión universitaria CREES - ICOTEA, supone tres objetivos específicos:

1. Impulsar prácticas universitarias de aprendizaje y servicio solidario que fortalezcan los procesos de gestión asociada y redes organizacionales en ESS.
2. Promover prácticas universitarias solidarias que impulsen el desarrollo de experiencias de cooperación social.
3. Favorecer la formación de agentes, promotores y dirigentes en ESS.

3. PROYECTO CREES / EXPERIENCIA DOSESS

La presencia de la temática de la Economía Social en la agenda pública de Argentina ha sido creciente en los últimos años, con una variedad de políticas, programas y nuevas normativas específicas. Las mismas han buscado promover el desarrollo y fortalecimiento de emprendimientos de economía social y solidaria (ESS) con políticas sociales orientadas a la inclusión social y la generación de puestos de trabajo, promoviendo la articulación de distintos niveles jurisdiccionales (Nación, provincias y gobiernos locales). Este crecimiento del sector y de las políticas públicas hacia el mismo, requiere ser acompañado por ofertas de formación profesional apropiadas para los operadores y actores intervinientes del sector, en particular por ofertas de formación en extensión universitaria que avancen más allá de los cursos sueltos.

Como se hizo referencia en la introducción, el Diploma de Operador Socioeducativo en Economía Social y Solidaria de la Universidad Nacional de Quilmes, se enmarca en el Proyecto de Extensión Universitaria CREES.

A partir de las diferentes prácticas que se venían realizando desde el proyecto, surge la necesidad y oportunidad de formalizar esta propuesta integral que da cuenta del trabajo que se estaba llevando a cabo en los territorios vinculados a la formación de dirigentes en economía social y solidaria.

En su primera etapa, se vinculó al Programa Argentina Trabaja, con articulación entre las siguientes Instituciones: Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, Ministerio de Educación de la Nación y la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), desde 2010 y 2011, capacitando a 800 cooperativistas distribuidos en veinticinco sedes del Gran Buenos Aires, emplazadas en universidades públicas e institutos de formación superior.

Esta propuesta es un camino de respuesta institucional hacia una creciente demanda social de capacitación operativa integral surgida de las propias experiencias de trabajo autogestivo y de las políticas públicas de fomento y apoyo a la economía social. Esto implicó un desafío en cuanto al planteo pedagógico a realizarse con esta población. Nos resultó, en ese sentido, muy apropiado el dispositivo de la Comunidad de Aprendizaje como forma de intervención a la hora de construir conocimientos y prácticas en este campo.

El Diploma es una trayectoria de formación operativa en la temática que articula un conjunto de módulos de capacitación (320 horas) y de prácticas profesionalizantes (180 horas), que resulta pertinente para atender a las demandas de formación profesional del sector en articulación a las políticas públicas en la ESS. Está planteado como un proceso de formación que parte de las prácticas socioeconómicas que los actores participantes vienen realizando en sus espacios socio-ocupacionales, con el objetivo de ofrecer encuadres de intervención y herramientas socioeconómicas y de educación social específicas que contribuyan a fortalecer dichas prácticas.

Dado el objetivo de formación desde y para las prácticas socioeconómicas, para acceder al programa de formación en extensión no resulta necesario poseer un nivel particular de educación formal. De allí que se considera que esta propuesta implica un avance de consideración en relación a otros antecedentes en este tipo de capacitación en economía social, pues se propone avanzar más allá de un curso puntual de extensión, para ofrecer un itinerario de formación operativa (Diploma de Extensión).

4. LAS PRÁCTICAS PROFESIONALIZANTES

Estas prácticas socio-educativas se planificaron en el marco de las 180 horas de la materia Educación Social y Comunidad de Aprendizaje. Fueron realizadas por los estudiantes organizados en parejas o en grupos de hasta seis o siete integrantes. Cada uno de estos grupos contó con el apoyo de un docente tutor, quien estuvo presente en al menos tres reuniones o visitas de acompañamiento en el territorio.

Las temáticas desplegadas en las diferentes prácticas fueron muy variadas (salud, identidad, problemáticas de género, capacitación legal para la conformación de cooperativas, valores cooperativos, valorización del trabajo, problemáticas históricas recientes, etc.) y la elección de los temas para las intervenciones estuvo totalmente a cargo de los diferentes grupos que tomaron decisión sobre este punto una vez que hubieron realizado un diagnóstico de la comunidad en donde iban a realizarse dichas prácticas. Por lo tanto, las temáticas surgieron de las propias necesidades o carencias de la comunidad.

Las prácticas siguieron el siguiente esquema:

- Primera parte: Diagnóstico-observación (mapeos colectivos, triple autodiagnóstico, FODA, etc.). Elaboración escrita del diagnóstico.
- Segunda parte: Planificación de la práctica (considerando objetivos de la intervención, lugar, tareas a realizar, etc.).
- Tercera parte: Realización y acompañamiento de las prácticas.
- Cuarta parte: Evaluación de la práctica y sistematización de experiencias.

El punto sobresaliente a destacar de esta tarea es que los estudiantes asumieron el compromiso de llevar adelante el diseño de sus propias intervenciones, tomando el protagonismo de las variadas situaciones de enseñanza-aprendizaje que se replicaron en el territorio. Rescataron y resignificaron las diferentes herramientas que habían sido puestas a prueba en la práctica de los diferentes espacios curriculares por los docentes, y las llevaron, junto con todo un nuevo corpus de herramientas pedagógicas diseñadas por ellos, a sus propias prácticas en territorio para conseguir resultados específicos. En esta compleja experiencia, plena de sentido, los estudiantes se descubrieron a sí mismos como sujetos activos capaces de guiar y coordinar una situación de aprendizaje, al mismo tiempo que produjeron diferentes impactos y transformaciones en su comunidad y en sus equipos de trabajo. El resultado fue un empoderamiento de su rol como Operadores Socioeducativos, que permitió revalorizar sus saberes y ganar confianza en las dinámicas imperantes en sus relaciones territoriales.

Al término de las intervenciones, cada grupo trabajó en su sistematización, proceso fundamental que permitió dejar asentada las bases para un mejoramiento de las prácticas a partir de haber confrontado el diseño de éstas con la realidad de su ejecución y su posterior debate crítico en el interior del grupo.

5. POR QUÉ EL DOSESS ES APRENDIZAJE-SERVICIO

“Definidas como experiencias que ofrecen simultáneamente una alta calidad de servicio y un alto grado de integración con los aprendizajes formales, este tipo de prácticas implican la misma continuidad en el tiempo y el mismo compromiso institucional del servicio comunitario estudiantil, pero le suman la articulación explícita de las actividades con los objetivos del aprendizaje académico que caracterizan a los trabajos de campo”. (Cecchi, 2006)

En ese sentido cabe rescatar un aspecto que caracterizó a este espacio formativo: el dispositivo pedagógico de la comunidad de aprendizaje, donde se reconoce el trabajo y la experiencia de cada uno de los participantes.

La comunidad de aprendizaje pretende ser un proyecto de transformación cultural, social y educativa y su especificidad responde a características propias. Es una propuesta educativa donde los protagonistas son los mismos participantes que intervienen de manera responsable y solidaria aportando desde sus propias experiencias vitales como saberes valiosos, heterogéneos y enriquecedores del espacio.

Estos grupos son coordinados por parejas pedagógicas en donde se resalta la función del equipo docente, en tanto que uno de los integrantes de la pareja tiene la función de tutorizar al grupo durante todo el recorrido en el trayecto formativo, acompañando la constitución de un nuevo sujeto de aprendizaje

atravesado por su característica de trabajador y militante. El otro integrante de la pareja pedagógica, el docente curricular, se suma en la etapa particular donde se desarrolla el módulo correspondiente a su materia, teniendo en este encuentro la responsabilidad de planificar y llevar adelante los diversos contenidos.

La comunidad de aprendizaje, en el DOSESS, se compuso de la siguiente manera:

- Estudiantes: 800 cooperativistas; 25 comisiones de trabajo, distribuidas en todo el conurbano bonaerense, organizado por regiones (Norte — Oeste — Sur).
- Docentes: 120 aproximadamente, dispuestos por parejas pedagógicas (docente tutor — docente curricular).
- Equipo de coordinación interinstitucional.

Esta propuesta, es coherente con la experiencia del aprendizaje-servicio ya que implica, entre otras cosas:

- Jóvenes y adultos como actores principales. Los estudiantes del DOSESS, docentes y gestores de la propuesta fueron los actores principales de cada espacio, quienes apostaron a la construcción del mismo en clave de comunidad de aprendizaje. Esta diversidad en la construcción de las “comunidades de aprendizajes” fue un desafío importante y a la vez enriquecedor, ya que permitió transitar las diferentes tensiones propias de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Procesos participativos en el diseño, ejecución y evaluación del plan educativo. A partir de los diferentes programas diseñados por los propios equipos docentes curriculares, las diferentes parejas pedagógicas (docente tutor y docente curricular) planifican cada clase acorde a las características específicas del grupo, poniendo especial énfasis en partir de las prácticas socio-educativas y adaptando las planificaciones a los emergentes que traen los actores del territorio.
- Intervención sistémica y búsqueda de articulaciones. Las alianzas surgen de la interrelación que se da entre las distintas instituciones participantes, quienes por ejemplo, proponen docentes provenientes de sus equipos de trabajo, dándose de esta manera la oportunidad de establecer redes entre la universidad y los diferentes actores en los distintos territorios.
- Sistematización, evaluación y difusión de la experiencia. En este sentido, podemos pensar esta práctica en dos momentos. Durante la experiencia del DOSESS, en el marco de la planificación de las prácticas profesionalizantes y de la materia Educación social y Comunidad de Aprendizaje como proceso de apropiación social de aprendizajes, disponía las acciones que permitieron recuperar los trayectos colectivos. En un segundo momento, luego de haber finalizado la experiencia docente, a partir de los instrumentos de registro de las prácticas de los estudiantes en conjunto con las planificaciones y memorias de las clases dictadas durante todo el año y de las encuestas realizadas a los docentes sobre su experiencia en el Diploma, se conforma el equipo de investigación que está desarrollando la sistematización, el análisis y reflexión sobre la experiencia. Su objetivo es reformular las prácticas docentes y abonar nuevas experiencias de formación desarrolladas desde el equipo del programa.
- Continuidad y sustentabilidad de los esfuerzos. Se plantea esta experiencia no como una acción puntual sino como un proyecto que establece relaciones perdurables y transformadoras sobre la comunidad universitaria (equipo de docentes) y los diferentes actores del territorio (alumnos y diferentes organizaciones participantes).
- Orientación hacia el aprendizaje y énfasis sobre la innovación pedagógica. Se busca continuamente el perfeccionamiento en la tarea a través de la reflexión dialéctica sobre las prácticas para enriquecerlas y superarlas.

6. CONCLUSIONES

Si bien se registran experiencias de interés en capacitación para el sector desarrolladas desde el ámbito universitario, por lo general como cursos dependientes de las secretarías de extensión, la originalidad de esta propuesta es que esta es una carrera de extensión universitaria articulada con una oferta académica

en la carrera de pregrado TUESS (Tecnatura Universitaria en Economía Social y Solidaria). En ese sentido, el DOSESS aportó una metodología específica de trabajo con integrantes de las organizaciones caracterizada por el aporte permanente de las prácticas. Por tanto, se hizo necesario y fundamental el trabajo en pareja pedagógica desde el dispositivo de comunidad de aprendizaje. Pudimos incluir en nuestra universidad una nueva forma de trabajar con implicancias organizativas de gestión y presupuestarias, rompiendo con esquemas escolarizados, priorizando mantener el rol de trabajador en la búsqueda de transformar las prácticas académicas tradicionales.

Elegimos concluir este trabajo con la voz de una de las protagonistas de esta experiencia: “La Diplomatura lo que hace es educarnos para lo que viene. Estar formándonos de esta manera es algo que nos va a quedar. Y eso es un Estado presente, que te incluye, te enseña y te da herramientas de trabajo. Para que, si mañana no está, nosotros con lo que aprendimos sepamos construir otras herramientas, otras formas de trabajo. Es un Estado que nos forma y nos educa, para enfrentar otras situaciones”. Antonia Aquino (31). Avellaneda.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a quienes formaron parte de esta experiencia de formación, especialmente a los equipos docentes. A Guillermina Mendy y a las personas de las cooperativas, hoy operadores socio educativos en economía social y solidaria, por haberse atrevido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cecchi, N. (2006). Aprendizaje-Servicio en Educación Superior. La Experiencia Latinoamericana Seminario Internacional Responsabilidad Social Universitaria: Aprendizaje Servicio. Área Capacitación Universitaria. Caracas. Centro Latinoamericano Aprendizaje Servicio Solidario.
- Coll, S. C. (2004). Las comunidades de aprendizaje. Universidad de Barcelona. En www.tafor.net/psicoaula/campus/master/master/experto1/unidad16_images/ca.pdf.
- Fals Borda, O. (1993). Vigencias de las utopías en América Latina en “El corazón del arco iris: lecturas sobre nuevos paradigmas en educación y desarrollo”. Santiago de Chile. CEAAL
- Freire, P. (2009). Cartas a quien pretende enseñar. México. Editores Siglo Veintiuno.
- Hinkelammert y Giménez, M., (2009). Economía, sociedad y vida humana: preludio a una segunda crítica de la economía política. 1º edición. Buenos Aires. Altamira.
- Souto, M. (1993). Hacia una didáctica de lo grupal. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Souza Santos de, B. (2007). Para ampliar el canon de la producción. En Revista Otra Economía, N° 1, Vol. 1, Revista digital. UNGS Argentina. <http://www.riless.org/>
- Tenti Fanfani, E. (comp.) (2007). El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Torres, R. M. (2004). Comunidad de aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje. Simposio Internacional sobre CA. Barcelona.

APRENDIZAJE-SERVICIO: AYUDANDO A LAS EMPRESAS DE MENOR TAMAÑO A TOMAR DECISIONES JURÍDICAS Y DE NEGOCIOS A PARTIR DE DIAGNÓSTICOS

Valenzuela, G.^{1}; Jerez, O²; y Bobadilla, A.³*

1* Unidad de Responsabilidad Social Universitaria (NexoRSU), Escuela de Pregrado, Facultad de Economía y Negocios de la Universidad de Chile, Diagonal Paraguay # 257, Edificio Z, 2º Piso, Santiago de Chile (Código Postal: 8330015) Tel: 56-2 9783566. gvalenzu@fen.uchile.cl

2. Centro de Enseñanza y Aprendizaje Facultad de Economía y Negocios de la Universidad de Chile, Diagonal Paraguay # 257, Edificio Z, 2º Piso, Santiago de Chile.

3. Facultad de Derecho, Universidad de Chile, Pío Nono 1, Santiago de Chile

RESUMEN

Las micro, pequeñas y medianas empresas (MIPYMES) representan un alto porcentaje de la fuerza de trabajo de Chile (Ferraro & Stumpo, 2010). Es por esta razón que el “Programa Clínico Conjunto de Asesoría Jurídica y de Negocios a Micro y Pequeñas Empresas” desarrollado entre la Facultad de Derecho y la Facultad de Economía y Negocios de la Universidad de Chile, ha implementado herramientas como el Diagnóstico Jurídico y de Negocios destinadas a pequeños empresarios, en el contexto de una asesoría interdisciplinaria. Estas permiten que ellos puedan tomar decisiones informadas respecto de la solución de las situaciones o problemas de relevancia jurídica o de negocios presentes en sus unidades de negocio de modo de ir superando aquellos escollos que les impiden crecer, desarrollarse y constituirse en un aporte a la economía y desarrollo del país.

PALABRAS CLAVE: situaciones o problemas de relevancia jurídica y de negocios, gestión de negocios, asesoría jurídica, pequeños empresarios, programa clínico conjunto.

1. INTRODUCCIÓN

Las necesidades de una empresa no se presentan en forma simple o pura. La implementación de una buena gestión del negocio hace la diferencia a la hora de lograr el éxito de un emprendimiento. Y el ámbito de la gestión, no sólo involucra la dimensión económica del negocio, sino también su dimensión jurídica. En esta última perspectiva, es de una evidencia empírica que el proceso de formalización de una empresa y toda la normativa relacionada, resultan para el pequeño empresario confusas al momento de tomar decisiones. Es así que un emprendedor puede enfrentarse a dos tipos de problemas o desafíos al momento de iniciar, optimizar o potenciar su negocio: uno en función de la normativa vigente y otro relacionado a cómo se están gestionando y tomando las decisiones del negocio. A partir de esta problemática, y respondiendo a sus bases fundacionales, la Universidad de Chile como institución pública, busca dar respuesta a los requerimientos de este sector de la comunidad nacional.

Es así como la Facultad de Derecho, desde el año 2000 implementa la “Clínica de Asesoría Jurídica a la Gestión de Empresas de Menor Tamaño”, centrándose en aspectos como la educación jurídica, la asesoría en elementos estatutarios y en normas básicas que regulan la vida de una empresa, tales como las normas tributarias, las normas administrativas, las normas sanitarias, las normas laborales, de seguridad social, etc. enfocada principalmente a resolver las dudas que presenta un emprendedor. En la misma línea, la Facultad de Economía y Negocios, en 2007 comenzó su curso de “Clínica de Microempresas”,

dedicada a asesorar a microempresarios desde la perspectiva de la gestión de negocios, observando en forma recurrente la necesidad de formalizar los emprendimientos de los microempresarios.

No obstante, estas clínicas trabajaban en forma separada. Tiempo después, surgió la necesidad de realizar un trabajo conjunto entre Facultades, con el propósito de ofertar un servicio integral a la comunidad de micro y pequeños empresarios. Así nació el “Programa Clínico Conjunto de Asesoría Jurídica y de Negocios a Micro y Pequeñas Empresas”, que consiste en una asesoría entregada por equipos consultores, en los que participan estudiantes de Derecho y de Negocios, quienes asesoran a micro y pequeños empresarios en los problemas o situaciones que afectan a la empresa. Los asesores lo hacen tanto desde sus perspectivas disciplinarias como también entregando una visión en la que convergen ambas disciplinas, lo que posibilita priorizar estratégicamente las mejores vías de solución a las situaciones o problemas identificados.

Como se ha dicho, los estudiantes de ambas disciplinas conforman equipos consultores, que entran en interacción con el micro o pequeño empresario durante un semestre académico. En el proceso, los estudiantes son acompañados por el equipo de docentes (profesores y ayudantes) para llegar a formular una propuesta estratégica o un plan de trabajo para la solución de las situaciones o problemas que afectan a cada empresario. Es clave el proceso que realizan semanalmente, en las horas de clases, en tutorías o en terreno, ya que permite una integración de los aprendizajes a partir de su relación con el contexto, además de atribuir valor a la vinculación con la sociedad (Astorga, Gutiérrez, & Jerez, 2011). Específicamente, en este artículo vamos a presentar aspectos relacionados con la elaboración del diagnóstico jurídico y de negocios y como éste constituye una herramienta clave para la formulación del plan de trabajo, sobre la base de las decisiones estratégicas que el empresario adopta en conjunto con el equipo asesor y con el acompañamiento del equipo docente.

2. EL PROCESO DE ELABORACIÓN DEL DIAGNÓSTICO JURÍDICO Y DE NEGOCIOS

El proceso se inicia generando confianza con el empresario. Esto se logra por medio de una Ceremonia de Inicio de la asesoría, en donde se invita a los empresarios que concurran a las dependencias de la universidad, evidenciando el respaldo institucional en la iniciativa. En dicha ocasión el equipo de estudiantes, se encuentra con el empresario para firmar una carta de compromiso y dar inicio al proceso de la asesoría, en donde se establecen los compromisos de cada una de las partes (equipo docente, estudiantes y empresarios). Una vez realizada esta acción, se genera una instancia de intercambio en función de las expectativas de cada actor, que sienta las bases para desarrollar adecuadamente la asesoría. La confianza mutua entre estudiantes y empresarios es vital en la experiencia, ya que permite que el emprendedor confíe en el trabajo de los primeros y comprenda sus propósitos de aprendizaje. A su vez, el estudiante comprende el contexto y la necesidad de proyectar y mejorar el negocio del empresario.

Posteriormente, en las primeras sesiones de la cátedra, por medio de actividades que facilitan la integración de los aprendizajes previos generados a lo largo de la formación y se ponen al servicio de la experiencia, los estudiantes deben visualizar la empresa como un foco de convergencia jurídica y de negocios, como una realidad compleja y multidisciplinaria. Adicionalmente, las organizaciones son caracterizadas con el propósito de aproximarse a la realidad y contexto en donde se desarrollan las empresas de menor tamaño en Chile.

El siguiente paso consiste en que los equipos consultores, formados en general por dos estudiantes de Derecho y dos estudiantes de Negocios, deben elaborar, con una activa participación del empresario asesorado, un diagnóstico sobre la base a un conjunto de criterios preestablecidos por el equipo docente, y que se plasman en una pauta orientadora para la recolección de la información necesaria, a partir de una observación activa. Una vez reunida la información, los profesionales en formación, según

área disciplinar, generan una primera aproximación diagnóstica. En el ámbito jurídico, comparan las evidencias recolectadas y detectadas en terreno, con la normativa reguladora de la actividad de una pequeña empresa, de modo de identificar las brechas de incumplimiento o las situaciones de relevancia jurídica, en materia organizacional, de autorizaciones sanitarias, materias tributarias, laborales, de propiedad intelectual, de derecho administrativo. Para negocios, aplican un conjunto de criterios mínimos de calidad de la gestión. Simultáneamente, el equipo dialoga con el empresario con el objetivo de identificar sus percepciones en torno a los problemas que con mayor urgencia requieren ser resueltos. Una vez recogida ambas miradas, se priorizan los problemas identificados a partir una tabla de doble entrada. En la primera columna, se listan los problemas identificados, y en la primera fila, los criterios de urgencia, relevancia y factibilidad, los cuales se evalúan en una escala de 0 a 3. El criterio de urgencia se relaciona con aquellos desafíos que requieren mayor atención de acuerdo a su impacto en el funcionamiento de la empresa y/o preferencias del empresario respecto de los problemas que él elige resolver. El de relevancia se refiere a aquellos problemas u oportunidades de mejora que desde el punto de vista de su solución representan un impacto sustantivo en el funcionamiento o gestión de la empresa. Finalmente, el criterio de factibilidad se relaciona con aquellos puntos que la empresa efectivamente puede resolver según el tiempo y recursos existentes durante la asesoría. Finalmente cada problema alcanza una puntuación que se obtiene de la suma de los valores asignados en cada criterio.

Problema / Oportunidad de Mejora	Urgencia	Relevancia	Factibilidad	Total
Misión y Visión no definida	3	2	3	8
Desorden contable y patrimonial	3	3	2	8
No existe una metodología para determinar los costos y precios	2	2	1	5
Estructura o forma empresarial inexistente o inadecuada	3	3	2	8
Desconocimiento e incumplimiento de la normativa laboral	3	3	2	8
Falta de protección a la marca comercial	1	1	2	4

Tabla 1: Tabla de doble entrada para priorizar problemas identificados en una empresa

A continuación, se seleccionan los problemas con mayor puntuación para ser abordados en la asesoría, a fin de proyectar posibles alternativas de solución para cada uno de ellos, en base a otros tres criterios: costos, beneficios y factibilidad. Con esta información, se reúnen el equipo docente, los estudiantes y el empresario, para apoyar a este último en su toma de decisiones en relación a los pasos a seguir con su unidad de negocios. La experiencia continúa con la confección e implementación de un Plan de Trabajo, en un proceso altamente participativo.

3. RESULTADOS DESDE LAS PERCEPCIONES

Los efectos sobre el empresario se pueden identificar en la instalación de capacidades relacionadas a la toma de decisiones sobre la gestión y funcionamiento de su empresa. Esto se evidencia en la encuesta de seguimiento de los empresarios que se toma dos años después de haber sido asesorados. Asimismo, mejora su percepción y conciencia de la función del contador externo en relación a su empresa, pues éste ha sido el problema recurrente en estos años de implementación de la experiencia. Finalmente, los empresarios logran identificar el verdadero rol del empleador y el valor de contar con remuneraciones y acceso a la seguridad social.

En los estudiantes podemos observar la valoración que realizan sobre los empresarios y a sus esfuerzos por emprender y mantener a sus familias, teniendo en cuenta el contexto de vulnerabilidad e inestabilidad en el que se encuentran. Por otra parte, el estudiante es capaz de desarrollar habilidades de

observación activa, es decir, la recolección de información por medio de respaldos. Asimismo, se observa un desarrollo de las habilidades interpersonales, comunicacionales y trabajo en equipo, tanto en el interior del grupo como en la relación con el empresario y entes relacionados con la empresa, integrando plenamente la metodología de aprendizaje-servicio en la experiencia (Vallaey, De la Cruz, & Sasia, 2009). Finalmente, se ven potenciados los procesos de integración disciplinaria e interdisciplinaria en función de una empresa de menor tamaño. Son capaces no solo de visualizar complejamente la unidad de negocios desde su ámbito de acción, sino que además incorporan los efectos de la otra disciplina en su propio quehacer.

AGRADECIMIENTOS

Nuestros agradecimientos a todos los pequeños empresarios que han decidido integrarse a esta experiencia, abriendo las puertas de sus unidades de negocios, y que han participado en ella activamente y con gran compromiso, posibilitando a partir de estas vivencias que nuestros alumnos constaten cómo los conocimientos teóricos que han aprendido a lo largo de su formación actúan en la realidad. Esto es, para los estudiantes de Derecho, ver al “derecho en acción”, y para los estudiantes de Negocios, constatar cómo se encarnan los conceptos abstractos en la realidad de una pequeña empresa. También nuestros agradecimientos a todas las personas que han colaborado para que esta experiencia innovadora docente se haya podido concretar, superando los temores que todo lo nuevo produce.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Astorga, L., Gutiérrez, S., & Jerez, O. (2011). Barómetro de las Prácticas Docentes en la Universidad de Chile: Una Herramienta Basada en las Características Relevantes de la Docencia en la Educación Superior. In C. Godoy (Ed.), *Redes de Colaboración para la Innovación en la Docencia Universitaria* (1st ed., pp. 361-377). Talca. Universidad Católica del Maule.
- Ferraro, C.; Stumpo, G. (2010). Políticas de apoyo a las Pymes en América Latina. (S. Malchik, Ed.) (1st ed., p. 392). Santiago de Chile: United Nations. Retrieved from http://www.superacionpobreza.cl/biblioteca-archivos/politicas_de_apoyo.pdf#page=18
- Vallaey, F., De la Cruz, C.; Sasia, P. (2009). *Responsabilidad Social Universitaria: manual de primeros pasos*. (S. A. de C.V. McGraw-Hill Interamericana Editores, Ed.) (Primera., p. 84). México D.F. McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V.

APRENDIZAJE-SERVICIO EN POLITICAS DE INCLUSIÓN SOCIAL

Fernández, C. P.^{1} y Vargas, B. E.^{2*}*

^{1*} Centro de Proyección Social y Egresados, Vicerrectoría Académica de la Fundación, Bogotá Colombia. Calle 71 No. 13-21 PBX: (1) 3466660. Email: cfernandez@areandina.edu.co

^{2*} Centro de Proyección Social y Egresados, Vicerrectoría Académica de la Fundación Universitaria del Área Andina, Bogotá, Colombia. Calle 71 No. 13-21 PBX: (1) 3466660. Email: bvargas@areandina.edu.co

RESUMEN

El aprendizaje-servicio como una estrategia pedagógica desarrollada en beneficio de las comunidades permite articular la academia con el territorio bajo ejercicios que son consolidados desde el trabajo solidario. En este contexto, los estudiantes de diferentes programas académicos de la Fundación Universitaria del Área Andina adelantan nuevas reconfiguraciones de valores alrededor de las comunidades históricamente excluidas como la de Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transgeneristas e Intersexuales (LGBTI). Además, fortalecen diferentes habilidades de trabajo puestas en ejercicio desde los espacios de práctica estudiantil, sirviendo a otros, y con la posibilidad de cualificarse a nivel curricular desde las competencias ciudadanas.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje-servicio, competencias ciudadanas, inclusión social, LGBTI.

1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje-servicio desarrollado como estrategia pedagógica para el beneficio de las comunidades, permite articular la academia con el contexto, en ejercicios que se consolidan desde el trabajo solidario. De la misma forma, los estudiantes de los diferentes programas ganan no solo en la reconfiguración de valores, sino en la consolidación de sus competencias laborales, que se ponen en marcha en los “espacios de práctica”, al servicio de los demás y con la posibilidad de cualificarse. Esto se desarrolla cuando de manera concreta estudiantes del programa de diseño se incluyen en semilleros de investigación y despliegan propuestas desde el campo concreto de la moda destinadas a una comunidad específica, para este caso la comunidad transgénero, leyendo una necesidad concreta de la población y convirtiendo la misma en una pregunta de investigación. Es así como resulta no solo la integración del conocimiento a favor de una problemática particular, sino también la posibilidad de formar a los estudiantes desde la disciplina y desde varias competencias y valores dentro de los cuales es necesario enfatizar la consideración del otro u otra como sujeto par. Es decir, se responde de manera solidaria desde la formación disciplinar en un ejercicio interdisciplinar.

Los programas para el servicio a las comunidades diseñados en la Fundación Universitaria del Área Andina desde el Centro de Proyección Social y Egresados junto con los programas han permitido desarrollar desde las competencias institucionales el reconocimiento del “otro u otra” desde la diferencia, la alteridad y la posibilidad de la individualidad como potencial de participación y democracia.

En consecuencia se ha venido desarrollando un trabajo desde los territorios, específicamente en la localidad de Chapinero, con la comunidad de Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transgeneristas e Intersexuales (en adelante, LGBTI), junto a varios grupos de estudiantes, confluyendo en distintos procesos: investigaciones en torno a la población transgenerista, participación desde las entidades de gobierno distrital para la concreción de la política pública y elaboración de propuestas para la inclusión social. Asimismo se logra la integración de varias competencias sociales como suma a la formación integral.

2. LA FUNDACIÓN UNIVERSITARIA DEL ÁREA ANDINA: UNA INSTITUCIÓN COMPROMETIDA CON EL APRENDIZAJE-SERVICIO

La Fundación Universitaria del Área Andina en Bogotá, Colombia, es una institución de educación superior con una trayectoria superior a los veinticinco años de excelencia académica, los que la han posicionado como una de las instituciones abanderadas en políticas de inclusión social en el país.

Durante los últimos cinco años, como forma de responder a las necesidades contextuales y bajo presupuestos filosóficos del horizonte institucional, la Fundación Universitaria del Área Andina ha adelantado acciones tendientes a materializar las políticas de inclusión social desde diversos proyectos institucionales con vinculación e impacto directo en la localidad de Chapinero en la ciudad de Bogotá. Éste es un territorio con aproximadamente 150.000 habitantes y con más de dos millones de visitantes al día por asuntos de negocios y estudio, lo que la convierte en un escenario donde divergen singularidades e intersubjetividades alrededor de lo público.

Sumado a lo anterior, la localidad de Chapinero es considerada la localidad “gay” de la ciudad por los atractivos que presenta para la comunidad LGBTI a nivel cultural y social, en especial por su variada oferta en bienes y servicios. Es así como, más del 60% de los bares, discotecas y centros de acopio de la comunidad de LGBTI se encuentran ubicados en esta localidad, al igual que el primer Centro Comunitario para este colectivo, el cual concreta acciones bajo diversos programas de atención.

Este espacio se ha configurado como una oportunidad para la Fundación Universitaria del Área Andina en materia de políticas de inclusión social institucional, en especial por su relación directa con el contexto y las respuestas que durante años la institución ha constituido alrededor de las necesidades de la comunidad.

Así, la institución, desde el Centro de Proyección Social y Egresados, como forma de dar respuesta a las particularidades y singularidades del contexto inmediato, ha configurado procesos de formación para los estudiantes de pregrado desde la Escuela de Formación política y Moderna Ciudadanía a lo largo de tres años. En éstos se establece una apuesta pedagógica que propende hacia el aprendizaje-servicio bajo la premisa de la solidaridad, como una instancia que permitirá a los futuros profesionales en diversas áreas como la salud, el diseño y la moda, desarrollar conocimiento y competencias a través de una práctica de servicio solidario a la comunidad (Tapia, 2010). Este escenario solidario se ejemplifica bajo acciones puntuales como la consecución de espacios participativos en la construcción de consejos locales de juventud y cabildos distritales para la construcción del Plan de Desarrollo Bogotá Humana 2012-2016 del actual gobierno de la ciudad.

Lo anterior, además de ser un escenario para la formación política y ciudadana en el mundo contemporáneo, se instaura como una posibilidad para el aprendizaje desde el servicio a la comunidad, desde el servicio participativo (Tapia, 2000). Es más, se trata de fortalecer los procesos formativos desde las acciones tendientes a mejorar la calidad de vida, especialmente desde prácticas políticas. Es así como los estudiantes de los diferentes programas ofertados por la Fundación se incluyen en semilleros de investigación que bajo un trabajo sistemático desarrollan procesos que impactan en las comunidades.

Sumado a lo anterior, otro escenario igualmente importante para la consecución de aprendizaje-servicio ha sido la configuración de proyectos alrededor de la comunidad LGBTI, en especial, de la comunidad de transgeneristas de la localidad de Chapinero. Allí la comunidad académica areandina ha centrado sus esfuerzos en la consecución de estrategias vinculantes de colectivos excluidos históricamente a partir de la investigación, para dar respuesta a las necesidades de las transgeneristas alrededor de sus estéticas diversas. En este sentido, el resultado de años de trabajo respondiendo a los imperativos y a los objetivos misionales de nuestra institución pueden observarse en distintas acciones: la participación

durante los últimos tres años en Bogotrans, en el Marco de la Semana Internacional de la Moda de Bogotá a cargo de estudiantes diseñadores de moda de la Fundación Universitaria del Área Andina; la cualificación académica de transgeneristas a partir de diplomados ofertados por la Universidad; y un sinnúmero de participaciones institucionales en eventos de inclusión y respeto por la diferencia y por las sexualidades diversas.

2.1. Experiencias de aprendizaje-servicio

Con lo expuesto anteriormente, una de las experiencias de aprendizaje-servicio sin lugar a dudas se ha establecido alrededor de la comunidad de LGBTI de la localidad de Chapinero, en la ciudad de Bogotá, en especial desde el trabajo adelantado a partir de las competencias ciudadanas y el impacto de este a nivel curricular en todos los programas académicos de la institución.

De ahí que la formación integral de los egresados de la Fundación Universitaria del Área Andina en su proceso educativo guarda como imperativos el respeto a la diferencia, lo que se logra desde la inclusión de opciones de grado bajo proyectos que buscan impactar a las comunidades y territorios. Vale la pena resaltar que varios estudiantes han logrado no solo posicionar sus trabajos de grado en el ámbito investigativo, sino también demostrar el fuerte vínculo entre el aprendizaje-servicio y los currículos.

3. CONCLUSIONES

1. Implementar una estrategia que converja en resultados para las tres funciones de la educación superior, con un saldo social, es la intención de la educación misma y el reclamo del mundo globalizado en situaciones locales de carácter universal.
2. El trabajo con los colectivos de jóvenes LGBTI y de estudiantes permite evidenciar espacios incluyentes y con posibilidades de aprendizaje permanente.
3. La posibilidad del trabajo desde las competencias sociales y o ciudadanas y en torno a la individualidad reconoce a los demás y los visibiliza.
4. Los estudiantes en su trabajo de aprendizaje-servicio desarrollan las competencias específicas de su disciplina, las laborales, integran las ciudadanas y desarrollan varias competencias de orden axiológico.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos al Dr. Fernando Laverde Morales, Rector Nacional de la Fundación Universitaria del Área Andina, a la Dra. Claudia Fernández, Directora Centro de Proyección Social y Egresados, a las directivas de todos los programas de la Fundación, al Dr. José Raúl Ruiz, Asesor pedagógico del CPSE, a los representantes del Gobierno Distrital, como la Secretaria de Desarrollo Económico, la Dirección de Diversidad Sexual del Distrito, a la Dra. Marina Avendaño, subdirectora local de la Secretaria de Integración Social, a la Dra. Tatiana Piñeros, Directora Corporativa de la Secretaria de Integración Social, a las directivas del Centro Comunitario LGBTI de la Localidad de Chapinero, a las directivas de las Universidades que conforman el Comité Interuniversitario y Empresarial (CIUE), al Grupo Fusión Juvenil del CIUE, a todos los estudiantes que han aportado a los procesos investigativos desde el Semillero de investigación Alquimistas, y a todos los integrantes del sector LGBTI que han sido protagonistas del aprendizaje servicio desde la academia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. (2008). Ficha básica de Chapinero. Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deportes. Observatorio de culturas. Bogotá. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Tapia, M. N. (2010). Aprendizaje y servicio solidario. En el sistema educativo y las organizaciones juveniles. Buenos Aires. Ciudad Nueva.
- Tapia, M. N. (2000). La solidaridad como pedagogía. Buenos Aires. Ciudad Nueva.

ABSTRACT

Service-learning as a pedagogical strategy developed for the benefit of communities, can articulate the academy with the context, exercises that are consolidated from the solidarity work. Likewise, students of different programs gain not only in the reconfiguration of values, but in building job skills, which are implemented in practice spaces, serving others and with the possibility to qualify.

KEYWORDS: service learning, citizenships skills, social inclusion, LGBTI.

EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE-SERVICIO EN UNA CÁTEDRA PARA LA FORMACIÓN TEMPRANA DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

Volpe, S.M.; Sardi, G.; Gutierrez, G.; Herrero, M.A.*

Facultad de Cs. Veterinarias, Universidad de Buenos Aires. Chorroarín 280 (1427), CABA, Argentina
Tel (011) 4524-8415. E mail svolpe@fvvet.uba.ar

RESUMEN

Se describen experiencias desarrolladas durante dieciséis años utilizando el aprendizaje-servicio en la formación de docentes auxiliares, haciendo hincapié en las modificaciones de la visión del docente desde su inicio (ayudante-alumno), hasta su participación en el diseño de los proyectos de la cátedra como graduado. Estas actividades demostraron conectar las prácticas solidarias con las actividades profesionales. El aprendizaje-servicio como herramienta de formación fue de suma utilidad, no solo para que los estudiantes se comprometieran socialmente, sino para cambiar la propuesta de formación de los ayudantes-alumnos. Esta experiencia demostró que se puede dar continuidad en la implementación de actividades de aprendizaje-servicio.

PALABRAS CLAVE: conciencia social, ayudantes-alumnos, experiencias docentes solidarias, formación docente.

1. INTRODUCCIÓN

El rol fundamental de la universidad no es solo la formación educativa y la producción de conocimientos, sino además responder a las necesidades de la sociedad. El futuro profesional necesita comprender que deberá desempeñarse en una realidad compleja, poseer un fuerte componente de compromiso social, y priorizar una transferencia de los conocimientos genuina que responda a las necesidades locales. Por otra parte, y para lograr estos objetivos, es importante capacitar a los futuros docentes con una sólida formación científico-técnica, con capacidad pedagógica y con un compromiso social suficiente para poder transmitir esta forma de enseñar y aprender a las futuras generaciones de profesionales.

Lograr el perfil docente planteado no es fácil; sin embargo, se pueden desarrollar estrategias en la formación de los alumnos ayudantes que puedan facilitar estos procesos. El aprendizaje-servicio, como herramienta pedagógica en la formación universitaria, puede dar una solución, combinando la reflexión y su relación con el servicio comunitario, con oportunidades de aprendizaje. Los proyectos de aprendizaje-servicio pueden desarrollarse en todos los niveles de enseñanza y en todos los sectores sociales, existiendo diferentes modelos para la educación superior que fueron categorizados por diferentes autores. Estos modelos presentan ventajas y desventajas claramente definidas, que deberían ser consideradas para lograr el objetivo a alcanzar.

La preocupación por crear oportunidades que permitan vincular todos los aspectos señalados anteriormente, dio origen a una serie de experiencias realizadas por docentes de la cátedra de Bases Agrícolas (BAPA), perteneciente al nivel inicial del tronco común de la carrera de Veterinaria de la UBA.

En 1990 se realizó la primera incorporación de ayudantes-alumnos a la cátedra provenientes del nuevo plan de estudio. Los ayudantes veían la necesidad de profundizar su formación para participar mejor de los nuevos teórico-prácticos que debían implementarse en el aula. Estas demandas motivaron el desa-

rollo de un proyecto de capacitación de docentes auxiliares. Los objetivos principales fueron asegurar y profundizar los conocimientos, integrando la teoría y la práctica de campo y además lograr que se inicien en los trabajos de investigación científica que se realizaban en la cátedra. Una de las estrategias para combinar la formación docente, tanto en el aprendizaje de los temas del programa, como en la producción de conocimientos, fue el desarrollo de un proyecto que priorizase como metodología el aprendizaje-servicio.

El presente trabajo busca describir una serie de experiencias desarrolladas durante dieciséis años utilizando el aprendizaje-servicio en la formación de docentes auxiliares, haciendo hincapié en las modificaciones de la visión del docente desde su formación inicial (ayudante-alumno), hasta su participación y compromiso en el diseño de los proyectos de la cátedra ya como docente graduado.

2. EXPERIENCIAS REALIZADAS

2.1 Experiencia 1

Se desarrolló en tres etapas. La Etapa 1 fue “Conociendo la calidad del agua en el partido de Arrecifes”, de 1996 a 1998. Fue organizada dentro de la Escuela de ayudantes como una primera aproximación al medio rural en un tema en que la cátedra ya venía desarrollando trabajos de investigación. Se comenzó con actividades en la Escuela Agropecuaria y en la comunidad del municipio de Arrecifes (Buenos Aires). Estas actividades sirvieron como disparadores de otras que se continuaron hasta el año 2004.

En esta etapa participaron todos los aspirantes a ayudantes (treinta) y colaboraron en la construcción de un mapa de calidad de agua local, junto a los alumnos de la escuela. Los resultados obtenidos motivaron a los estudiantes, que finalmente continuaron como ayudantes-alumnos de BAPA, y además participaron con un mayor compromiso, trabajando en la investigación de problemas locales.

En la Etapa 2, “Los factores de riesgo de contaminación del agua, como eje del problema detectado”, de 1999 a 2000, un grupo más reducido de alumnos (doce), llevaron adelante la investigación con la comunidad. Trabajaron sobre aquellos problemas de construcción y manejo de perforaciones que pudieran ocasionar la contaminación de las fuentes de agua subterránea.

Por último, la Etapa 3 incluye “Agua e integración socio productiva regional” y el cierre del proyecto consolidado “Agua y escuela rural”, de 2001 a 2004. En esta etapa, además de la motivación de la comunidad que ayudó a que se avanzase en la detección de las causas de la contaminación hallada, resultó fundamental el compromiso de los diez ayudantes-alumnos que llevaron adelante el proyecto. El proyecto inicial se fue reconfigurando a un proyecto de gestión del agua en áreas rurales, con diversas líneas de investigación en las cuales participaron productores, alumnos y docentes de escuelas rurales, médicos y autoridades municipales.

A lo largo de todas las etapas del proyecto participaron: diez docentes investigadores y treinta estudiantes de la carrera de veterinaria de la UBA, pertenecientes al grupo de ayudantes-alumnos de la cátedra, trescientos alumnos y docentes de escuelas agrotécnicas y cuatrocientos maestros y alumnos de escuelas primarias rurales, todos localizados en el partido de Arrecifes, provincia de Buenos Aires. Se sumaron además, ciento cincuenta productores rurales nucleados en la Asociación de productores locales.

Los logros técnicos y de generación de conocimientos para la comunidad, obtenidos durante más de ocho años de trabajo de investigación, fueron variados. Entre ellos, se pueden destacar la comprensión de las causas de contaminación del agua en la región y el desarrollo de prácticas para su

monitoreo y prevención, la instalación de un laboratorio de aguas en una escuela secundaria y la implementación de actividades de capacitación para productores y docentes, actividades que luego se fueron replicando a lo largo de toda la provincia de Buenos Aires.

Sin embargo, estos resultados fueron acompañados de otros logros en los ayudantes-alumnos, entre los cuales se destacan: el aumento del compromiso con el proyecto y su valorización como herramienta idónea para la formación profesional, el sentimiento de pertenencia a la institución y el crecimiento personal asociado a los desafíos que sintieron al ponerse a prueba ante las exigencias de la resolución de problemas reales. Cuatro ayudantes alumnos que participaron de ésta experiencia, luego de graduarse, continuaron en la cátedra al incorporarse como docentes auxiliares.

2.2 Experiencia 2

Se lleva a cabo desde el 2007 y continúa en cada cohorte de alumnos que cursan y promocionan la materia de Bases Agrícolas para la Producción Animal (BAPA). Se busca un acercamiento temprano a la práctica profesional veterinaria a partir del asesoramiento a pequeños productores que poseen ovinos acerca de la calidad de forraje y la posible ocurrencia de intoxicaciones.

Una de las necesidades que impulsó la elaboración de esta actividad fue que alrededor del noventa por ciento de los estudiantes que cursan BAPA tienen poco contacto con la realidad rural, dado que la facultad está localizada en un ámbito urbano (Ciudad de Buenos Aires) convirtiéndose en un desafío docente al momento de transmitir conceptos de producción animal. En la búsqueda de disminuir la brecha entre el objeto de estudio y la realidad cotidiana del alumno, se comenzó a trabajar en conjunto con la cátedra de Producción de ovinos. Esta realiza un proyecto de Voluntariado Universitario denominado "Producción ovina en un proyecto de desarrollo rural". Aprovechando estas circunstancias, se diseñó una actividad integradora de evaluación final para los alumnos de BAPA en los establecimientos de producción ovina que participan del proyecto, ubicados en la provincia de Buenos Aires. De esta manera el alumno se posiciona en el rol de profesional veterinario en forma temprana integrando los conocimientos adquiridos en el aula, convirtiéndose en protagonista de prácticas solidarias planificadas integradas con la currícula (aprendizaje-servicio), destinadas a atender de forma específica necesidades reales de la comunidad.

El mayor desafío fue la elaboración de materiales de extensión, orientados a la prevención y manejo de las enfermedades, para lo cual los estudiantes diseñaron en forma original atractivos folletos explicativos específicos para cada problemática en particular, de fácil lectura y con el vocabulario apropiado al público destinatario (productores).

La experiencia fue enriquecedora tanto para los alumnos, al ubicarse en el rol del profesional veterinario, como para los docentes, que vieron reflejado en la alegría de los estudiantes aquello que ellos mismo habían vivido como ayudantes-alumnos en los proyectos con la comunidad de Arrecifes.

2.3 Experiencia 3

Por último, y como consecuencia de la evolución del proceso de aplicación del aprendizaje-servicio en diversas formas, se comienza a participar en dos proyectos de Voluntariado Universitario de la FCV. A partir de la experiencia adquirida en el proyecto de gestión del agua, los cuatro docentes auxiliares llevaron adelante actividades con los nuevos ayudantes-alumnos. Las actividades realizadas fueron una Jornada de Calidad del agua en la escuela agropecuaria de la localidad de Baradero (Buenos Aires) y una actividad de diagnóstico para el desarrollo de buenas prácticas de manejo del agua de red en el Barrio Los Piletos en la Ciudad Autónoma de Bs As. En Baradero participaron de la experiencia: tres docentes universitarios, dos ayudantes-alumnos, veintidós alumnos del colegio y cinco docentes de la escuela. En Piletos participaron tres docentes universitarios y un ayudante-alumno que se ha integrado al laboratorio de análisis de agua que posee la cátedra.

3. CONCLUSIONES

Los proyectos de aprendizaje-servicio pueden contribuir a superar la visión de la formación individualista del futuro profesional, al conectar las prácticas solidarias con sus actividades laborales. El aprendizaje-servicio como herramienta de formación fue de suma utilidad, no solo para que los estudiantes se comprometan socialmente, sino para cambiar la propuesta de formación de los ayudantes-alumnos. Esta experiencia participativa demostró que se puede dar continuidad en la implementación de experiencias de aprendizaje-servicio si el proceso formativo se focaliza en aquellos que asumirán roles docentes en su quehacer profesional.

AGRADECIMIENTOS

Se agradece a los docentes de las escuelas y a los productores rurales que facilitaron la realización de cada una de las experiencias en las diferentes etapas del trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Gutiérrez, G.; Sardi, G.; Volpe, S.; Coppola M.; Herrero M.A. (2009). "Actividad integradora de aprendizaje-servicio en el ámbito rural; un acercamiento temprano a la práctica profesional veterinaria", Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria, Libro de resúmenes. Buenos Aires. Ed. Eudeba. Pág. 474-475.
- Herrero, M. A. (2002). El "problema del agua". Un desafío para incorporar nuevas herramientas pedagógicas al aula Universitaria. Trabajo de Tesina para acceder a la especialidad en docencia universitaria. Facultad de Ciencias Veterinarias. Universidad de Buenos Aires, agosto 2002. 112 p. [On line]. Disponible: http://www.fvet.uba.ar/rectorado/postgrado/tesina_poster_herrero.pdf
- Karlqvist, A. (1999). Going beyond disciplines, the meaning of interdisciplinary. *Policy Sciences* 32: 379-383
- Kefferman, K. (2000). Service learning in Higher Education. UCOWR Annual Conference for Integrating Universities knowledge and students service learning into Based watershed Management. New Orleans, EEUU.
- Lynn, F.M. (2000). Community—Scientist Collaboration in environmental Research. *American Behavioral Scientist*, 2000, 44: 648-662
- Sardi, G.M.I. (2003). ¿Cómo se enseña a los que enseñan? Tesis presentada para acceder al título de Especialista en docencia universitaria. FVet-UBA. Publicado en http://www.fvet.uba.ar/postgrado/especial_tesinas.php

ABSTRACT

Experiences carried out during sixteen years of using Service-Learning in auxiliary assistants' (undergraduate-students) instruction. This paper places emphasis in the way they have modified their views concerning university teaching which has generated such a commitment as to design and implement S-L projects and activities with their students once they graduate. These activities have shown to connect social service practices with pre-professional and professional activities. Service-Learning as a continuous learning tool has been extremely useful, not only for students to acquire social commitment, but also as an innovative proposal in the training of undergraduate-assistants.

KEYWORDS: social commitment, auxiliary assistants students, supportive teaching experiences, teacher training.



II Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje-Servicio



**Red Iberoamericana
de Aprendizaje Servicio**





II Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje-Servicio



