

# **“La contribución de las organizaciones juveniles latinoamericanas al voluntariado social de las universidades: ¿qué se aprende cuando se participa?”**

Prof. María Nieves Tapia, Directora, Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSSS)

*“Para algunas Universidades el objeto de su existencia es la excelencia académica. Nosotros consideramos que la razón de nuestra existencia es el servicio a la gente y la excelencia académica su mejor instrumento.”<sup>1</sup>*

## **Introducción**

Entre tantas falsas antinomias que circulan en los claustros universitarios, probablemente una de las más antiguas sea la que contrapone a los jóvenes “estudiosos” con los “militantes” o “comprometidos socialmente”.

Todos sabemos que muchos de nuestros colegas más “serios” sospechan que las actividades de extensión, voluntariado, responsabilidad social universitaria (RSU), y todo lo que implique salir del aula o del laboratorio, son pérdidas de tiempo que conspiran contra la excelencia académica de la Universidad. En muchas de nuestras instituciones de Educación Superior, todavía hoy muchos docentes que se dedican a los proyectos de extensión y voluntariado son relegados a la hora de los ascensos y promociones, y los estudiantes participantes en actividades sociales no encuentran validación institucional ni académica para sus actividades al servicio de la comunidad.

Consideramos que estas antinomias no sólo son anticuadas, sino que parten de visiones extremadamente reductivas tanto de la calidad académica como de la misión social de la Universidad.

Es cierto que las clásicas campañas de recolección de alimentos, vestimentas u otras actividades asistenciales -necesarias y meritorias- no están planeadas para contribuir al avance de la investigación científica. No menos cierto es que, para incidir seriamente sobre la realidad social y transformarla, se necesita poner en juego conocimientos científicos multidisciplinarios y transdisciplinarios, es necesario investigar, desarrollar competencias personales y grupales, capacidad de gestión y de innovación. Para intervenir eficazmente en un entorno comunitario se necesita saber más, no menos, que para aprobar un examen.

Quisiera plantear en esta ponencia justamente las potencialidades formativas del voluntariado, y la necesidad de estrechar los vínculos entre compromiso social y búsqueda de la calidad académica. Después de todo, la primera obligación de las Universidades es formar excelentes profesionales, capaces no sólo de desarrollar carreras individuales exitosas, sino de aplicar sus conocimientos al desarrollo de nuestros países, especialmente considerando que nuestra región no es la más pobre pero sí la más injusta del mundo, en cuanto a la amplitud de la brecha social entre quienes tienen más y quienes tienen menos.

Desde esta perspectiva, a lo largo de esta presentación exploraremos la propuesta pedagógica del “aprendizaje-servicio”, una propuesta que apunta a cerrar la brecha entre lo “académico” y lo “social”, entre estudio y militancia, entre docencia, investigación y extensión, y entre los claustros y las organizaciones juveniles. De hecho,

las prácticas de aprendizaje-servicio pueden ser desarrolladas tanto en el ámbito de la educación formal, como en las organizaciones juveniles (PASO JOVEN, 2004), y en este sentido constituyen un fecundo campo para la cooperación entre ambos.

De acuerdo a una larga tradición pedagógica<sup>2</sup>, entendemos como prácticas de “aprendizaje-servicio” a aquellas que conjugan tres rasgos distintivos:

- Una actividad de **servicio solidario** destinado a atender necesidades reales y sentidas de una comunidad,
- **protagonizado activamente por los estudiantes**, desde el planeamiento a la evaluación,
- **articulado intencionadamente con los contenidos de aprendizaje y de investigación**, incluyendo contenidos curriculares, actividades de reflexión, y el desarrollo de competencias para la ciudadanía y el trabajo (FURCO, 2002; 2005. TAPIA, 2006).

En otras palabras: recolectar y repartir comida y ropa es ser solidario; hacer una maqueta para la entrega es aprendizaje, y diseñar y contribuir a la construcción de viviendas populares con una organización comunitaria, es aprendizaje-servicio.

Sobre estos presupuestos, organizaremos entonces esta presentación en tres secciones: en la primera, analizaremos las miradas adultas sobre los jóvenes, y cómo éstas facilitan o dificultan la promoción del protagonismo de los adolescentes y jóvenes, así como la articulación entre Universidad y organizaciones juveniles.

En la segunda sección, analizaremos la supervivencia de una concepción tradicional de la Universidad que dificulta el establecimiento de redes, y las tensiones hacia una misión social entendida como respuesta a las demandas del mercado o como integración de las misiones de docencia, investigación, extensión y gestión en una reforma institucional orientada a dar respuesta a las necesidades y esperanzas de nuestros pueblos, y abierta a trabajar en redes colaborativas.

En la tercera sección profundizaremos en la propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio, como un espacio posible de encuentro y de construcción de sentido para los proyectos formativos juveniles en el campo de las organizaciones, la educación no formal, y la formación académica de excelencia que debiera ser propia de todas nuestras Universidades.

Finalmente, en la cuarta sección presentaremos sintéticamente el estado de la difusión del aprendizaje-servicio en las Universidades Iberoamericanas, y algunas pistas para su futura difusión.

## **1 – La mirada adulta hacia los jóvenes: ¿todo tiempo pasado fue mejor?**

En general, los jóvenes, adolescentes y niños de las comunidades más pobres de nuestro continente suelen ser vistos por las agencias internacionales de ayuda, por las organizaciones de la sociedad civil (OSCs), y también por un gran número de Universidades como “beneficiarios”, “destinatarios”, o como “grupos de riesgo”. Muchos de nuestros proyectos de voluntariado se hacen al servicio de los jóvenes excluidos, pero no siempre con su activa participación como co-protagonistas junto con los universitarios.

Incluso Universidades con amplia experiencia en el establecimiento de redes con OSCs

o con organizaciones comunitarias lideradas por adultos, encuentran a menudo difícil establecer redes entre los jóvenes voluntarios universitarios y las organizaciones de sus coetáneos menos favorecidos.

Es cierto que la informalidad de la mayoría de las organizaciones juveniles de base no siempre es sencilla de articular con las estructuras universitarias. Firmar un convenio de colaboración con una organización jurídicamente constituida por adultos es seguramente más sencillo que entablar una alianza con un grupo de adolescentes cuyo punto de reunión es una esquina del barrio.

En muchas ocasiones, hay un profundo desconocimiento recíproco entre docentes y estudiantes universitarios por un lado, y redes organizacionales juveniles por el otro. Muchas de las políticas de Juventud en nuestros países se desarrollan en forma desarticulada con las políticas universitarias, dificultando la circulación de información sobre las redes organizacionales juveniles en las Universidades. En algunos países de la región, hay barreras culturales y desconfianzas recíprocas que dificultan el acercamiento y la colaboración entre universitarios y jóvenes excluidos.

Más allá de estas dificultades objetivas, pareciera que algunas Universidades ni siquiera se plantean la necesidad de articular sus programas de voluntariado específicamente con organizaciones juveniles.

Podrían analizarse muchos factores que inciden en esta tendencia, pero quisiera detenerme en un factor que considero incide –a veces inconscientemente– en los diseños de los programas de voluntariado: la visión negativa que un alto porcentaje de los adultos tienen de los jóvenes.

Quienes trabajamos cotidianamente con jóvenes voluntarios sabemos de los valores y el compromiso social de esta generación. Pero demasiado a menudo, los docentes, las autoridades universitarias y los adultos en general consideran que esta generación juvenil no puede compararse en sus niveles de compromiso social y político con la de sus mayores –los protagonistas de los casi legendarios '70– y por lo tanto alimentan la creencia de que los jóvenes voluntarios de su institución son “la excepción que confirma la regla”. No buscan articular con organizaciones juveniles porque están convencidos que los valores de la solidaridad, la generosidad, y el compromiso se están perdiendo entre “estos jóvenes de hoy en día”.

Esta no es una afirmación gratuita. En una investigación desarrollada hace pocos años por Emilio Tenti Fanfani, del Instituto Internacional de Planeamiento Educativo de la UNESCO (IPE-UNESCO), la respuesta de miles de docentes latinoamericanos evidencia con porcentajes escalofriantes una mirada negativa de los adultos hacia los jóvenes. De acuerdo a esa investigación, los docentes piensan que el compromiso social de los estudiantes se debilita:

- 73% en Uruguay
- 72,4% en Argentina
- 59,1 % en Perú
- 56,2% en Brasil

Piensan que la generosidad y el desinterés se debilitan:

- 61, 8% en Perú
- 56, 6% en Argentina

- 56,3% en Uruguay
- 43,4% en Brasil<sup>3</sup>

En la misma encuesta, la mayoría de los docentes opinan que entre los jóvenes están debilitados los valores de la identidad nacional, el respeto por los mayores, la tolerancia, el cuidado de la naturaleza, la justicia, la responsabilidad, la seriedad, la honestidad, el sentido del deber, la disposición al esfuerzo, el sentido de la familia, la espiritualidad. El único valor que la mayoría de los docentes opina que se fortalece en los jóvenes es el “amor a la libertad”.

Los datos aportados por esta investigación son preocupantes por muchos motivos.

En primer lugar, por lo que implican en cuanto a la percepción de los adultos hacia los jóvenes, y su consecuente impacto negativo. Como educadores sabemos la importancia del “efecto Pigmalión”, o la incidencia de la mirada del educador acerca de las potencialidades del educando sobre el efectivo despliegue de esas potencialidades, una incidencia que ha sido sobradamente demostrada (ROSENTHAL, R. – JACOBSON, L., 1968). La experiencia indica que el “efecto Pigmalión” se produce también en lo que respecta a la formación para la participación solidaria.

Para el tema que nos ocupa, podríamos afirmar que la mirada adulta incide tanto en los estudiantes como en las potenciales vinculaciones con organizaciones juveniles. En los claustros universitarios, los docentes que piensan que sus estudiantes son incapaces de comprometerse socialmente, difícilmente promoverán ese compromiso. Si en cambio creen que los estudiantes son capaces de comprometerse en la transformación de la realidad, será más fácil que pueda alentar y facilitar la participación y el voluntariado estudiantil.

Por otra parte, una mirada adulta pesimista en cuanto a los valores de los jóvenes difícilmente se va a plantear, al planificar un programa comunitario, la búsqueda de aliados juveniles, que considerará al menos improbables. Es por ello que no siempre los jóvenes universitarios voluntarios son alentados a buscar en las comunidades a sus coetáneos para hacerlos parte de sus proyectos, y trabajar “con” ellos y no “para” ellos.

Creemos que esta percepción pesimista por parte de los educadores es sólo una expresión de una mirada social ampliamente difundida por los medios, que frecuentemente identifica a los jóvenes –y especialmente a los jóvenes más pobres- con situaciones problemáticas como el abuso de alcohol, drogas, etc., y con las peores noticias policiales. La falta de seguridad en muchas de nuestras grandes ciudades lleva a menudo a condenar en masa a los jóvenes, y lamentablemente empiezan a escucharse voces que sugieren como solución bajar la edad de imputabilidad penal de los menores, y fortalecer las instancias represivas. En este contexto, no son pocas las Universidades que limitan los contactos entre sus estudiantes y las poblaciones juveniles excluidas arguyendo justamente razones de seguridad.

Por otra parte, es casi inevitable que la mirada de los adultos hacia los jóvenes esté vinculada a nuestra memoria personal sobre qué implicaba ser un “joven comprometido” cuando nosotros –adultos, docentes universitarios- éramos jóvenes. No son pocos los antiguos militantes del ’70 que afirman que los jóvenes “están desmovilizados” y que son “menos comprometidos”.

Debemos reconocer que esta memoria subjetiva que -treinta años después- sigue analizando y glorificando *ad nauseum* al Mayo francés del ’68 y a sus correlatos latinoamericanos, no siempre es capaz de comprender al anarquismo virtual de los

jóvenes hackers ni a las manifestaciones relámpago convocadas por celular. Quienes sólo consideran “movilización” a las tradicionales marchas de protesta política, no siempre serán capaces de descifrar las nuevas formas de movilización juvenil, ya sean las concentraciones de “floggers” y otras tribus urbanas, o las peregrinaciones hacia los santuarios marianos que congregan a millones de jóvenes en toda América Latina.

Entendemos que es necesario contraponer a las miradas apocalípticas y a las memorias subjetivas algunos datos de la realidad que desafían las opiniones negativas generalizadas sobre la juventud.

En Brasil, según una encuesta relevada por *Faça Parte*, el 30% de los jóvenes brasileños participa en organizaciones y actividades de voluntariado<sup>4</sup>, un porcentaje significativamente mayor que el de años anteriores. Pese a que objetivamente la participación solidaria de los jóvenes brasileños crece, más de la mitad de sus docentes cree que están perdiendo el valor de la solidaridad.

En Argentina, una encuesta de Gallup mostró en 2002 que casi un 30% de los jóvenes entre 18 y 24 años participaban en actividades de voluntariado, un promedio prácticamente igual a la media de todos los adultos. Es interesante subrayar que una encuesta similar realizada en 1983 había mostrado que sólo el 10% de los jóvenes participaban en actividades solidarias: la actividad solidaria juvenil prácticamente se triplicó en 20 años, pero los adultos seguimos sosteniendo que “están perdiendo los valores”.

Más de un millón y medio de estudiantes argentinos participan en alrededor de 21.000 experiencias educativas solidarias presentadas a los Premios Presidenciales de “Escuelas Solidarias” y de “Prácticas Solidarias en Educación Superior”. Sin embargo, son los 4.000 estudiantes protagonistas de hechos de violencia escolar en el mismo período los que acaparan las portadas de los diarios y las diatribas de los adultos.

De hecho, la “invisibilidad” mediática de los jóvenes solidarios no es un dato menor a la hora de comprender el arraigo de las miradas negativas de los adultos hacia los jóvenes, y la mirada desesperanzada de los propios jóvenes hacia su generación (TAPIA, 2004). Como alguna vez dijo un periodista argentino, “el avión que llega no es noticia”, y por lo tanto las buenas noticias no suelen aparecer en las portadas. El problema empieza cuando tanto titular catástrofe hace pensar que lo “normal” es que los aviones se caigan, y que los jóvenes sean protagonistas de hechos policiales. Escatimar visibilidad pública a quienes estudian y trabajan por el bien común contribuye a que muchos adolescentes y jóvenes creen que son “raros” si se dedican a trabajar solidariamente, y a que estén convencidos de ser menos que la supuestamente maravillosa juventud de sus padres o abuelos.

Algo de esta tendencia comienza muy lentamente a revertirse, a partir de una mayor visibilidad del voluntariado en la mayoría de nuestros países, pero también porque algunos hechos recientes están destruyendo el estereotipo de los jóvenes apolíticos y no comprometidos con lo social que se tejió en los años '90.

En Chile, en 2006, el gobierno de la Presidenta Bachelet debió enfrentarse apenas asumido el gobierno con la “revolución de los pingüinos”: centenares de miles de jóvenes se manifestaron en las plazas a lo largo del país en reclamo de una mejor educación, tomando por sorpresa a todas las fuerzas políticas. Ningún adulto había podido anticipar una movilización que se había autoconvocado desde los Centros de estudiantes secundarios a través de blogs, correos electrónicos y mensajes de texto. Luego de años de proclamar que la juventud chilena estaba desmovilizada, la

generación que se formó en los años '60 y '70 está teniendo que sentarse a negociar con adolescentes de 16 y 17 años que siguen liderando importantes manifestaciones masivas hasta hoy.

También en 2006, el Jefe de Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires fue destituido por la Legislatura, después de una serie de marchas masivas protagonizadas principalmente por jóvenes y adolescentes, reclamando justicia para los 194 jóvenes que murieron en el incendio de “República de Cromagnon”, un local que no cumplía las más elementales normas de seguridad, y que sin embargo albergaba recitales multitudinarios con la complicidad de empresarios, músicos, funcionarios y policías. Excediendo los límites de nuestra región, no podemos dejar de notar la incidencia que tuvo el voto joven en la victoria del recientemente electo Presidente de los Estados Unidos Barack Obama.

Pese a estos y otros muchos episodios que se han sucedido en los últimos años a lo largo y a lo ancho de nuestra región y del mundo, altos porcentajes de adultos siguen desconociendo el potencial participativo de los jóvenes, aferrados al mito de “a esta juventud de hoy en día no le interesa nada”.

Creemos que es necesario comprender y acompañar a las nuevas generaciones desde su propia realidad. A menudo los adultos no reconocemos en los jóvenes la manera de expresar convicciones y preocupaciones que teníamos en “nuestros tiempos”, y de ahí deducimos que esas convicciones no existen. Que los lenguajes y las modalidades de expresión de las inquietudes sociales y políticas cambien no significa que estén ausentes.

En relación a los códigos y los lenguajes, sólo muy recientemente estamos comenzando a tomar conciencia de lo que ha implicado la revolución en las nuevas tecnologías de información y comunicación (TICs) de la última década. No es sólo que –al igual que la imprenta de Gutenberg- han puesto sobre el tapete un nuevo “analfabetismo” que puede agudizar las brechas sociales y regionales. Tal vez por primera vez en la historia de la humanidad, el circuito de transmisión de los conocimientos de la generación adulta a la generación joven se ha revertido parcialmente: es la generación “nativa” del mundo de las nuevas tecnologías la que nos enseña a los adultos -“inmigrantes” más o menos adaptados- a utilizar el celular y los controles remotos, la que nos instruye sobre qué es un “twitter”, cómo subir un video a YouTube y cómo entrar a Facebook.

Es cierto que estas nuevas tecnologías no son todavía accesibles a todos, especialmente en algunas regiones de nuestro continente. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que aún en zonas rurales o en las periferias urbanas de América Latina, miles de jóvenes en situaciones de extrema pobreza están utilizando celulares para comunicarse, y acceden frecuentemente a Internet en “cyber-cafés” que se han convertido en nuevos centros de encuentro juvenil. Hay un lenguaje común a la generación de las nuevas tecnologías que puede servir de puente para la comunicación entre los jóvenes universitarios y los jóvenes de las organizaciones comunitarias de base.

Hoy los adolescentes y jóvenes están sosteniendo discusiones sumamente serias y promoviendo acciones concretas sobre los problemas ambientales, la discriminación, la pobreza o la guerra, en espacios virtuales a los que muchos adultos no acceden, por desinterés, ignorancia o desconfianza hacia tecnologías que en cambio son normales para las nuevas generaciones. En miles de foros virtuales –dedicados al comercio justo, a juegos de rol o a Harry Potter- hay cientos de miles de jóvenes que actúan gratuitamente como moderadores del debate, que controlan que nadie use expresiones racistas, violentas o discriminatorias, y que entregan voluntariamente su tiempo para producir información y facilitar la libertad de expresión de otros. ¿Cuántas encuestas

diseñadas por adultos incluirán a esos jóvenes en la categoría de “voluntarios”?

Hemos querido presentar estas pinceladas sobre la realidad juvenil actual y la mirada de los adultos sobre ella, porque creemos que sólo a partir de una mirada realista —es decir, que mire no sólo lo negativo— hacia los jóvenes y su cultura, será posible entablar un diálogo constructivo con las organizaciones juveniles y los jóvenes no universitarios en general, y potenciar positivamente el “efecto Pigmalión”.

La propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio parte precisamente de la convicción de que nadie es demasiado pequeño o demasiado pobre como para no poder ofrecer alguna contribución a la comunidad, y que por lo tanto es posible pensar en *todos* los jóvenes como potenciales co-protagonistas de nuestros proyectos solidarios.

*“El aprendizaje-servicio conlleva una modificación en nuestra percepción de los jóvenes y una reconceptualización de su rol. El cambio parte de dejar de considerarlos como sujetos pasivos y dependientes, a considerarlos capaces de contribuir activamente a la transformación de su contexto”* (GONZALEZ, 2002).

Estos conceptos pueden verse plasmados en numerosas experiencias, entre las que quisiera destacar una: el Programa “*Adopta un Herman@*” de la Fundación para la Superación de la Pobreza de Chile ofrece tutorías educativas desarrolladas por estudiantes universitarios, que acompañan a adolescentes en riesgo de abandonar la escuela media. En su inicio, el programa incluía exclusivamente las actividades de los voluntarios universitarios hacia sus destinatarios. En la actualidad, y como parte de las actividades vinculadas a la tutoría, los adolescentes que reciben el apoyo escolar son acompañados en la organización de sus propios proyectos solidarios en beneficio de su comunidad. Dejaron de ser sólo “destinatarios” para ser protagonistas y líderes en su propia comunidad. Tanto los universitarios como los adolescentes aprenden y ofrecen un sentido solidario a la comunidad, superando modelos paternalistas.<sup>5</sup>

## **2 – Culturas y modelos institucionales: del “templo del saber” a la responsabilidad social y el aprendizaje-servicio<sup>6</sup>.**

Además de las cuestiones mencionadas en el punto anterior, es necesario subrayar que la apertura al establecimiento de redes entre las Universidades y las organizaciones comunitarias en general, y con organizaciones juveniles en particular, dependerá también de la concepción que cada Universidad tenga sobre su identidad y su misión social.

Es sabido que en los últimos años ha crecido la conciencia en cuanto a la responsabilidad de las instituciones de Educación Superior de aportar su caudal de conocimientos y recursos al servicio del conjunto de la comunidad. En esta línea, el concepto tradicional en América Latina de “extensión” universitaria se ha visto enriquecido o reemplazado por conceptos como el de “RSU”, “compromiso social”, “construcción de capital social” y otros, y se han multiplicado las iniciativas y las redes, entre ellas la de Voluntariado Universitario que nos convoca.

Sin pretender abarcar siquiera mínimamente la amplitud y complejidad la cuestión, sería necesario reconocer que la visión de la Universidad como una institución “socialmente responsable” en la que se valore el compromiso social de los estudiantes como una parte importante de su formación, enfrenta aún grandes dudas y debates en su aplicación.

En este sentido, quisiera intentar caracterizar brevemente tres modelos de Universidad

que hoy parecieran estar en juego, especialmente en su vinculación con la propuesta del voluntariado y el aprendizaje-servicio.

### ***2.1 – El modelo tradicional: la institución educativa como “templo del saber”***

Más allá de los discursos políticamente correctos, a menudo las prácticas más frecuentes en la Educación Superior transparentan la supervivencia del modelo institucional tradicional de Universidad: el que la concibió como “templo del saber”. Sabemos que, al calor de la “Diosa Razón” y de la fe en el progreso ininterrumpido, la Universidad del siglo XIX fue constituida al servicio de una ciencia “pura”, a la que había que preservar de la contaminación de los intereses y pasiones contemporáneos, y a la que no podían acceder fácilmente los “legos”. Una Universidad en donde la ciencia era un fin en sí misma, y la producción del conocimiento se pretendía “aséptica” y “neutral”.

*“No podemos creer que la misión de la universidad sea la de conducir a la humanidad a una nueva Jerusalén. Cualquier intento en este sentido destruirá, entre otras cosas, el rol de la universidad como santuario intelectual (...) El objetivo de la Universidad no es la búsqueda del poder o la virtud, sino la búsqueda de las verdades significativas”.* (Faimen y Oliver, 1974; cit. en STANTON et. al., 1999)

En esta Universidad concebida como “*santuario intelectual*”, las “*verdades significativas*” para la comunidad académica no tienen por qué vincularse a la mejora de la vida del resto de la humanidad. Si las investigaciones que se llevan a cabo en la “torre de marfil” son irrelevantes, inútiles o incluso perjudiciales para la raza humana, según esta visión no es problema del científico, sino de quienes utilicen ese conocimiento.

Una ciencia movida por su propio impulso de búsqueda de nuevos conocimientos (“*Science Push*”) está en las raíces de este modelo, que sabemos que tiende por inercia propia a la hiper-especialización. En campos disciplinares cada vez más fragmentados, se instala una lógica por la cual los destinatarios primarios de la producción científica son los miembros de la propia comunidad académica: si una publicación obtiene la validación de los pares, puede no importar que resulte significativa para el conjunto de la sociedad. La brecha entre saber científico y saber “vulgar” se amplía así geoméricamente: los científicos investigan, hablan y escriben primariamente para sus colegas, y sus lenguajes se vuelven cada vez más herméticos para “el vulgo”. La “divulgación” científica se considera una disciplina menor y periférica, y publicar textos dirigidos hacia los pares es la principal –o la única- vía de ascenso y de prestigio.

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

Es evidente que en este modelo de Universidad, las fronteras que la separan de la comunidad están muy claramente delineadas. El mismo término tradicional de “extensión” da la idea de una Universidad que se tensa y se extiende “más allá” de su ámbito específico. El lenguaje es en este sentido revelador, cuando –por ejemplo- se

habla de “tender puentes” hacia una comunidad que se visualiza como “otra”. La Universidad no se considera “parte de” una comunidad que es vista como beneficiaria de los conocimientos científicos, pero cuyas demandas no deben incidir en la “pureza” de la vida académica.

En función del tema que nos ocupa, es necesario reconocer que la inercia de este modelo en la vida cotidiana de nuestras Universidades a menudo vuelve difícil establecer vínculos institucionales positivos con la sociedad civil en general, y con las organizaciones juveniles en particular. Muchas iniciativas bienintencionadas se proponen “divulgar” el conocimiento científico con poco o ningún respeto por los saberes previos de las comunidades, y no es infrecuente que los jóvenes universitarios desembarquen en las comunidades sin haber previamente tomado contacto con sus líderes ni sus organizaciones.

## ***2.2 – La Educación Superior al servicio de las demandas del mercado***

Al mismo tiempo que se perpetúan las inercias describir, somos conscientes de que en las últimas décadas, en América Latina como en otras regiones del mundo, muchas Universidades han pasado al extremo opuesto del péndulo.

El creciente empuje de las demandas del mercado sobre los procesos de producción y difusión del conocimiento ha contribuido a la proliferación de un modelo de Universidad en el que la investigación y la extensión se orientan en función de la demanda, y el motor para la producción del conocimiento ya no está en la agenda propia de cada disciplina científica, sino en la demanda que viene de la sociedad (“*Demand Pull*”), y especialmente de quienes financian las investigaciones.

En este modelo, la “extensión” pasa de ser el espacio de actividades de asistencia social y difusión cultural a convertirse primariamente en un ámbito de venta de servicios: de asesoría, de investigación, incluso de producción. El lenguaje de la asistencia social es reemplazado por el del “Tercer sector”, y las relaciones con las organizaciones de la sociedad civil son de algún modo equiparadas a las que se establecen con las organizaciones económicas, en términos de alianzas o clientelas.

Las iniciativas que se generan al servicio de estos “clientes” tienden a ser brindadas por profesionales, por lo cual los estudiantes no necesariamente participan ni se benefician de ellas. Frente a las áreas más “productivas” y con mayores posibilidades de articulación directa con las demandas provenientes del mercado –las de investigación y extensión-, la docencia corre el riesgo de quedar desarticulada de los ámbitos de la Universidad donde se producen las investigaciones y las alianzas con los sectores que las financian.

En comparación con el modelo tradicional, esta Universidad orientada al mercado es sin duda más abierta al contexto, y a la producción del conocimiento orientado a problemas reales. Se tiende a generar una mayor articulación entre teoría y práctica: la docencia incorpora pasantías en empresas, trabajo sobre casos, aprendizaje en base a problemas, y apunta a formar a los futuros profesionales de acuerdo a las demandas de los potenciales empleadores. En este modelo, la “relevancia social” de los conocimientos viene dada prioritariamente desde lógicas económicas, y no necesariamente en función de las necesidades de los sectores sociales excluidos.

Creemos que en este modelo se corre a menudo el riesgo de desdibujar la identidad educativa de la Universidad. La centralidad de la docencia y la formación de los

estudiantes pueden quedar relegadas ante la presión de demandas que no siempre responden a los tiempos y necesidades de los jóvenes, ni contemplan su formación como ciudadanos capaces de contribuir a una mayor igualdad de oportunidades entre sus compatriotas. Por otra parte, es frecuente que en este modelo de Universidad, la declamada “responsabilidad social” sea más bien “marketing social”, una forma superficial de publicidad institucional que apunta más a generar una imagen positiva de la institución que a generar cambio social.

### ***2.3 – Hacia un modelo integrado y superador: responsabilidad social y aprendizaje-servicio***

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

Creemos que miles de experiencias desarrolladas hoy en América Latina y en el resto del mundo permiten dar una respuesta positiva y realistamente optimista a estas preguntas, y que los programas de aprendizaje-servicio en la Educación Superior son expresiones de un nuevo paradigma, que podría parecer lejano y utópico, pero que ya está en práctica en muchas partes del mundo<sup>7</sup>.

Tal vez vale la pena aclarar que -en los términos de François Vallaëys, de la Universidad Católica del Perú- no concebimos a la RSU como “*pura filantropía*” ni como “*mero gasto de inversión social fuera del ámbito de acción de la organización para redimir las “malas” prácticas de la organización o mejorar su imagen.*”, sino como una “*reforma institucional integral*”<sup>8</sup>. En esta visión, la RSU parte de examinar el currículo oculto de la Universidad, para revisar los valores éticos que implícita o explícitamente se incorporan a la formación profesional; y desarrolla un movimiento de reforma integral que incluye la participación de estudiantes y docentes en iniciativas sociales, tanto como el desarrollo de investigaciones orientadas al desarrollo sostenible. En definitiva, un modelo que puede implicar profundos cambios en la organización de una Universidad, y que tiene poco que ver con los esfuerzos cosméticos de cierto marketing social “*light*” que lamentablemente se ha difundido desde las empresas comerciales al sistema universitario.

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

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

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

Este movimiento dinámico y dialéctico entre el aprendizaje, la investigación y la intervención social tiene un fuerte impacto en el modo en que se produce el conocimiento. Al involucrarse en la resolución de problemáticas reales de una comunidad específica, la Universidad trabaja con realidades complejas, que se resisten a ser abordadas sólo desde la mirada estrecha de una disciplina académica, y por eso los proyectos de aprendizaje-servicio tarde o temprano se ven obligados a superar los compartimentos estancos de los Departamentos y de las disciplinas hiper-especializadas, y se abren a la interdisciplina, a la multidisciplina y a las disciplinas “híbridas”.

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

*Un nuevo desafío para las instituciones universitarias es la comprensión que el logro no es siempre la verdad en sí misma, sino la comprensión por parte de todos sobre la naturaleza compleja del problema y los cambios a partir de los cuales se dimensionará su solución. Un reto necesario es obtener un balance ideal entre la identidad disciplinaria y la competencia transdisciplinaria. (GIBBONS, M.; 1994), pero sin olvidarse que los principales actores de los cambios, es decir los usuarios de conocimiento y los responsables de las políticas públicas y de decisión local, deben ser participados. (LYNN, 2000)*

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

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

Desde este punto de vista, me arriesgaría a decir que para una Universidad que se pretenda responsable socialmente, la construcción de redes no es algo optativo. Todos sabemos que intervenir en una comunidad unilateralmente no es una buena idea, y que en cambio los mejores programas de voluntariado son los que se tomaron el tiempo de realizar diagnósticos participativos, de entrevistar a los líderes de la comunidad, de tejer redes de cooperación con las organizaciones locales.

La identificación y el abordaje de las organizaciones juveniles que puedan colaborar con el proyecto exigirá, seguramente, de actividades diagnósticas desarrolladas por parte de

los estudiantes universitarios, y que involucrarán en muchos casos la aproximación a culturas juveniles que les son ajenas.

Por ejemplo, en el caso de la Universidad Católica del Perú, los estudiantes de Derecho desarrollan sus prácticas en Mediación en un centro ubicado en Lurín, una de las comunas más violentas de Lima. Los estudiantes de esta universidad privada debieron tomar contacto con los jóvenes líderes de las pandillas del barrio, e iniciar un diálogo horizontal que –no sin dificultades- concluyó por ser sumamente fructífero. Los estudiantes lograron instrumentar junto con los jóvenes de la comuna una serie de actividades lúdicas, deportivas y educativas orientadas a promover una mejor convivencia, y a diseñar materiales de promoción de la resolución pacífica de conflictos adecuados a las problemáticas específicas de Lurín.

Los jóvenes de Lurín aprendieron ciertamente una cantidad de herramientas de mediación que pudieron aplicar en su vida cotidiana. También para los estudiantes de la Universidad Católica el programa constituyó una oportunidad para aprender. La experiencia no sólo fue una ocasión de servir solidariamente a una comunidad concreta, sino también un valioso espacio de aprendizaje sobre la realidad de su ciudad, sobre la vida de sus coetáneos más vulnerables, sobre los alcances de su práctica profesional, y seguramente también sobre sí mismos y sus potencialidades.

La articulación de los proyectos de voluntariado universitario con las organizaciones juveniles locales puede permitir a los jóvenes universitarios desarrollar proyectos más ajustados a las necesidades locales, y adecuar más fácilmente sus propuestas a los lenguajes, los códigos y las demandas de los adolescentes y jóvenes locales.

En el caso de la carrera de Comunicación Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos (Argentina), un grupo de estudiantes voluntarios desarrollan, con apoyo de sus docentes, talleres de Comunicación Comunitaria destinados a organizaciones en zonas urbano-marginales de la ciudad de Paraná, así como a población carcelaria. Al tomar contacto con los jóvenes reclusos y con las organizaciones juveniles barriales, los estudiantes debieron aplicar sus conocimientos para ofrecer herramientas de comunicación gráfica y audiovisual adecuadas para la elaboración de diferentes productos comunicacionales por parte de los integrantes de las comunidades. A partir del diálogo con los y las adolescentes de los barrios atendidos, se evidenció la necesidad de generar talleres de prevención de la violencia en parejas adolescentes, una actividad que no estaba prevista originalmente, pero que se generó por la demanda y colaboración de los propios jóvenes del barrio.

Miles de experiencias como estas, que conjugan aprendizaje y compromiso social, excelencia académica y búsqueda de justicia social, comienzan a plasmar un modelo institucional que integra efectivamente las tres misiones de la Educación Superior. Se trata de un modelo en el que la docencia, la investigación y la extensión están simultáneamente al servicio de la excelencia académica y de la responsabilidad social universitaria. En este modelo, las organizaciones de la sociedad civil y las organizaciones juveniles pueden ser no sólo aliadas del voluntariado universitario, sino también una fuente de conocimientos y de nuevas preguntas de investigación.

A nivel regional, esta alianza entre organizaciones de la sociedad civil y Universidades se manifiesta, entre otras, en la *Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio*<sup>9</sup>, una alianza entre OSCs, gobiernos y Universidades para promover tanto en las instituciones educativas como en las organizaciones juveniles la articulación entre las prácticas solidarias y aprendizajes intencionados orientados a la formación de profesionales de excelencia y de ciudadanos participativos y solidarios.

### **3. Aprendizaje y servicio solidario en la Universidad y en las organizaciones juveniles: ¿Qué se aprende cuando se participa?**

En esta última sección profundizaremos en la propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio, como un espacio posible de encuentro y de sentido para los proyectos formativos juveniles en el campo de las organizaciones, la educación no formal, y la formación académica de excelencia que debiera ser propia de todas nuestras Universidades.

#### **3.1 – Aprendizajes vinculados a la participación**

Una visión tradicional de la misión de las organizaciones juveniles y de las instituciones educativas vincula a las primeras con la participación solidaria, la búsqueda del bien común y la movilización en favor de cambios sociales y políticos, y a las segundas con el aprendizaje y la transmisión de conocimientos a las nuevas generaciones.

En cambio, desde la perspectiva del aprendizaje-servicio tanto la participación como el aprendizaje pueden -y debieran- darse en el marco de las organizaciones como de las instituciones educativas. La misión compartida es promover la participación protagónica de los jóvenes para que puedan crecer, aprender, y aplicar y desarrollar esos conocimientos al servicio del bien común y de la construcción de una sociedad más justa.

Esta perspectiva contribuye a abordar la integralidad de la vida de los adolescentes y jóvenes, que no son personas diferentes dentro y fuera de los claustros. No es infrecuente que estudiantes apáticos en clase resulten líderes dinámicos en el contexto de una organización social. En los términos de la teoría de las “inteligencias múltiples” (GARDNER, 2005), es necesario reconocer que las organizaciones juveniles suelen permitir la expresión de muchas o todas esas inteligencias, mientras que la vida universitaria tradicional suele enfocar exclusivamente en las inteligencias lingüística y lógico-matemática.

Un mayor conocimiento recíproco y el intercambio de buenas prácticas entre docentes y líderes comunitarios puede permitir enriquecimientos recíprocos al servicio de los jóvenes. Por ejemplo, en la experiencia del Programa PaSo Joven<sup>10</sup>, en el que se conformaban grupos regionales integrados en torno a proyectos comunitarios concretos, los docentes valoraron las dinámicas participativas practicadas en las organizaciones, y los líderes comunitarios se enriquecieron de las estrategias de planificación y sistematización de los aprendizajes de los educadores.

Partimos del supuesto que cualquier forma de organización que nuclea a jóvenes, adolescentes o niños es de por sí un espacio educativo, en el que se desarrollan un sinnúmero de aprendizajes, ya sea que éstos sean planificados e intencionales o no<sup>11</sup>. Quienes hemos formado parte de una organización juvenil sabemos que es posible aprender de ese tipo de experiencias muchas cosas que no se pueden aprender en los libros, y que una buena experiencia de compromiso juvenil puede marcar la trayectoria vital de una persona en forma perdurable.

En este sentido, la experiencia del voluntariado universitario o del aprendizaje-servicio tiene en común con los grupos juveniles su potencial de brindar sentido y posibilidades de desarrollo a las trayectorias vitales y profesionales de los jóvenes. Estudiantes de Agronomía y Veterinaria de la Universidad de Río Cuarto (Argentina), que pensaban dedicarse al asesoramiento de grandes productores, descubrieron a través de una

pasantía en comunidades rurales empobrecidas que podían utilizar sus conocimientos para generar micro emprendimientos y fortalecer redes cooperativas. Algunos de ellos incluso se mudaron después de graduados a las localidades donde habían realizado sus pasantías, para ejercer su profesión al servicio de pequeños productores rurales.

Hemos intentado sistematizar algunos de los principales aprendizajes que pueden desarrollarse en el marco de las organizaciones juveniles<sup>12</sup>, y creemos que todos ellos pueden verificarse también en las experiencias de voluntariado universitario, aún cuando no siempre estos aprendizajes son planeados ni intencionados. Entre ellos podrían señalarse los siguientes:

- *Educación en valores:* En general, el valor de la solidaridad es uno de los principales puntos en común de la mayoría de las organizaciones juveniles sin fines de lucro. Asociado a este valor central, las actividades comunitarias pueden contribuir al desarrollo de valores como el respeto, la responsabilidad, la valoración de la diversidad, y tantos otros. Este aprendizaje de valores depende en gran medida de los ejemplos ofrecidos por los adultos líderes, y por las dinámicas internas de cada grupo. Además de ser aprendidos desde la práctica, en algunas organizaciones juveniles - como en el Scoutismo o las organizaciones religiosas- existen también espacios formales para la educación en valores (talleres, charlas, reuniones, retiros). Las Universidades no solían incluir en sus currículos la formación ética, pero últimamente un número creciente de instituciones ha comenzado a acompañar la formación de valores “de hecho” con cátedras de Ética profesional, talleres de reflexión y otras estrategias.
- *Desarrollo personal y social:* tanto en el sistema educativo formal como en las organizaciones juveniles, el fortalecimiento de la autoestima y el desarrollo de actitudes prosociales (ROCHE OLIVAR, 1998) se da sobre todo por la interacción positiva con pares y adultos significativos. Entre los impactos que produce el aprendizaje-servicio en este campo según las investigaciones podrían mencionarse el desarrollo del sentido de responsabilidad personal, de una actitud más positiva hacia los pares, mayor sentido de los derechos humanos y la responsabilidad ciudadana, fortalecimiento de su sentido moral, y otras. (CONRAD-HEDIN, 1989, 1991; YOUNIS-YATES, 1997; NHN, 1998)
- *Competencias vinculadas a la participación ciudadana y la inserción en el mundo del trabajo:* la capacidad de análisis crítico del contexto; de identificación y resolución de problemas; las competencias vinculadas a la integración en el marco de una organización, con su cultura institucional, sus mecanismos para la toma de decisiones, normas de convivencia, etc.; las competencias para la gestión de proyectos, al desarrollo y administración de fondos; las competencias comunicacionales y para el liderazgo de pequeños y grandes grupos son otras tantas fortalezas promovidas en las organizaciones juveniles y que son aplicables tanto en el mundo del trabajo como en el de la participación ciudadana. En este sentido, las organizaciones juveniles tienen mucho que contribuir a la renovación de las didácticas universitarias más tradicionales. Un proyecto de aprendizaje-servicio les permite a los estudiantes realizar prácticas pre-profesionales que suelen ser más eficaces para su formación que muchas simulaciones áulicas.
- *Contenidos conceptuales:* de acuerdo a la misión de cada organización y a las temáticas abordadas en los proyectos que se desarrollan, hay también contenidos conceptuales o “ejes temáticos” (PASO JOVEN, 2004, p. 57) que forman parte del aprendizaje planificado. Por ejemplo, en una organización ambientalista se aprenden

contenidos vinculados al calentamiento global, a la preservación de especies en riesgo, a las políticas ambientales y otros. En un club juvenil de la Cruz Roja se aprenderán primeros auxilios y contenidos vinculados a la prevención de accidentes, etc.

Estos contenidos, competencias y actitudes forman parte de un “currículo” que se desarrolla en las organizaciones, a veces oculto, otras parcialmente explícito, y en ocasiones sumamente formalizado. Cuanta mayor conciencia tengan los líderes y los miembros de esas organizaciones en cuanto al peso formativo de las actividades que desarrollan, mejor podrán planificarlas y rescatar todo su potencial para el desarrollo personal y social de los jóvenes, y mejor podrán articular esos aprendizajes con las actividades solidarias.

El mismo proceso se verifica en las prácticas de voluntariado universitario: éstas tienen un enorme potencial para influir en la formación profesional de los jóvenes, si las actividades en terreno son adecuadamente articuladas con contenidos curriculares específicos, en forma de contribuir a una formación profesional y humana integral.

Tanto en las organizaciones juveniles como en la Universidad, la motivación a aprender aumenta cuando los contenidos de aprendizaje se vinculan con problemáticas reales y posibilidades de transformación de la realidad. Un número creciente de investigaciones, como el trabajo pionero de Eyller y Giles (1999), han mostrado el fuerte impacto que las prácticas de aprendizaje-servicio tienen en la formación de los jóvenes universitarios y en su disposición a investigar y aprender.

### **3.2 - La propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio**

La propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio parte de una premisa: la solidaridad puede ser más que un contenido a enseñar; las actividades solidarias desarrolladas por niños, adolescentes o jóvenes, si se planifican adecuadamente, pueden ser en sí mismas una fuente de aprendizajes de calidad.

En el ámbito de la educación formal, el aprendizaje-servicio ha sido definido como

*“un servicio solidario desarrollado por los estudiantes, destinado a atender necesidades reales y efectivamente sentidas de una comunidad, planificado institucionalmente en forma integrada con el currículum, en función del aprendizaje de los estudiantes.”*<sup>13</sup>

En las palabras de Miquel Martínez, de la Universidad de Barcelona:

*“Las propuestas del aprendizaje-servicio –APS- pretenden dotar de mayor significado social a los aprendizajes académicos, y formar en la responsabilidad social a los estudiantes universitarios. No son prácticas de voluntariado aisladas del conjunto de conocimientos y competencias que procuran alcanzar los planes de una carrera. Son propuestas docentes que enfatizan en cada carrera enfoques orientados a que el estudiante se implique y se comprometa mejor con la comunidad, y en el ejercicio de una responsabilidad ética que deberá ejercer en su futura profesión”.* (MARTÍNEZ, 2008, p. 7-8)

Más allá de los énfasis y variaciones impuestos por cada autor, en los últimos años la comunidad académica ha ido convergiendo hacia algunos consensos básicos en torno a tres rasgos fundamentales o “programáticos” que distinguen a las prácticas de aprendizaje-servicio:

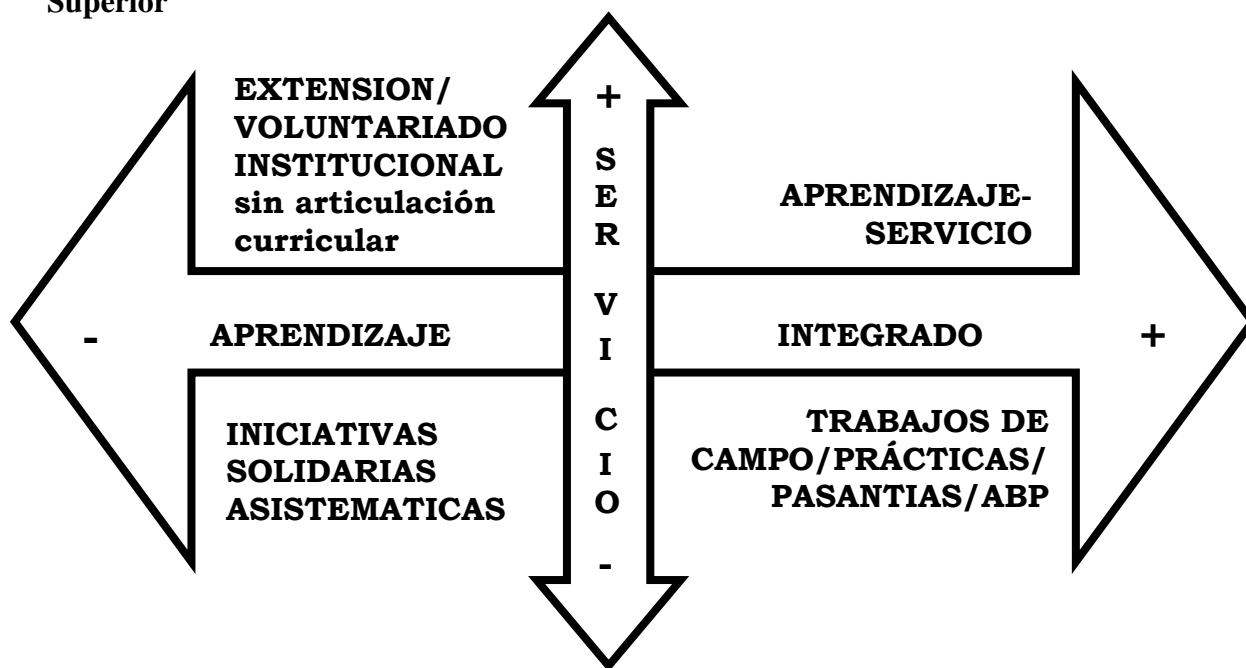
1. *El protagonismo de los y las estudiantes* en el planeamiento, desarrollo y evaluación del proyecto: el aprendizaje-servicio es una propuesta de aprendizaje activo, y por lo tanto son los estudiantes, más que los docentes, quienes deben protagonizar y hacer propias las actividades.
2. *El desarrollo de actividades de servicio solidario* orientadas a colaborar eficazmente con la solución de problemáticas comunitarias concretas. Intencionadamente, cualificamos al “servicio” como “solidario”, a sabiendas que ambos términos pueden implicar diversas interpretaciones y connotaciones, como hemos señalado en otras obras (TAPIA, 2003; 2006). A diferencia del inglés “*service*”, que puede referirse a actividades individuales y puramente asistencialistas, “solidaridad” implica un hacer colectivo y un “hacer con” más que “hacer para” mucho más cercano al significado más profundo de la pedagogía del aprendizaje-servicio. Sin embargo, también el término solidaridad ha sido bastante devaluado en los últimos años, y por ello cabe señalar que optamos aquí por el modelo de solidaridad como “encuentro” (ARANGUREN, 1997; DIEGUEZ, 2000), como espacio de transformación social y de co-protagonismo de quienes son relegados en otros modelos al rol pasivo de “beneficiarios” o “destinatarios”. Para el aprendizaje-servicio, los “beneficiarios” no son sólo las personas de la comunidad, sino también los propios estudiantes, quienes al salir al terreno encontrarán oportunidades de formación como profesionales y ciudadanos que no siempre se pueden ofrecer en los claustros.
3. *La vinculación intencionada de las prácticas solidarias con los contenidos de aprendizaje y/o investigación* incluidos en el currículo<sup>14</sup>. Aquí sí, el protagonismo de los docentes es fundamental, ya que la planificación pedagógica es precisamente lo que distingue al aprendizaje-servicio de otras prácticas de extensión, voluntariado, o responsabilidad social universitaria, como veremos en el apartado siguiente. Superando viejas antinomias entre el “afuera” y el “adentro” de la Universidad, en un buen proyecto de aprendizaje-servicio el aula y el laboratorio se convierten en motores de desarrollo local, y las actividades en la comunidad son planificadas en función de contenidos curriculares y de proyectos de investigación específicos. La reflexión de los estudiantes sobre su propia práctica, y su participación en las instancias de planeamiento y evaluación son otras tantas instancias de aprendizaje que deberán ser planeadas intencionadamente.

En definitiva, podríamos definir al aprendizaje-servicio como una actividad o programa de servicio solidario protagonizado por los estudiantes, orientado a atender eficazmente necesidades de una comunidad, y planificada en forma integrada con los contenidos curriculares en función de optimizar los aprendizajes.

La articulación entre saber científico y acción social no siempre es sencilla, y se produce en las instituciones educativas con diversos grados de intencionalidad y de eficacia. En la realidad abundan las zonas grises, y no siempre es sencillo diferenciar las prácticas de aprendizaje-servicio en sentido estricto de otras prácticas de intervención comunitaria desarrolladas en ámbitos educativos. Diversas herramientas han sido propuestas para este fin por diversos autores (TAPIA, 2000, pp. 26-30). Entre ellas puede ser de utilidad recurrir a los “cuadrantes del aprendizaje y el servicio” (FIGURA 1). Quienes están familiarizados con la bibliografía especializada conocerán ya esta herramienta, desarrollada originalmente en la Universidad de Stanford, y que nos hemos permitido traducir y adaptar a otros contextos (TAPIA, 2000; 2006).

El eje vertical del gráfico refiere a la menor o mayor calidad del servicio solidario que se presta a la comunidad, y el eje horizontal indica la menor o mayor integración del aprendizaje sistemático o disciplinar al servicio que se desarrolla. El “menor” o “mayor” servicio ofrecido puede asociarse con diversas variables, como el tiempo destinado a la actividad, o la potencialidad del proyecto para atender efectivamente una demanda. Para dar un ejemplo extremo, visitar una vez al año un centro comunitario no ofrece la misma calidad de servicio que el acudir semanalmente para sostener un espacio de apoyo educativo o sanitario.

**FIGURA 1: Los cuadrantes del aprendizaje y el servicio solidario en la Educación Superior**



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

- **Salidas a la comunidad con intención prioritariamente académica:** En este cuadrante agrupamos a los trabajos de campo, prácticas pre-profesionales, pasantías, investigaciones en terreno, programas de Aprendizaje en Base a Problemas (ABP), y demás actividades que involucran a los estudiantes con la realidad de su comunidad, pero considerada exclusivamente como objeto de estudio. Son actividades que permiten aplicar y desarrollar conocimientos y habilidades en contextos reales, que apuntan al conocimiento de la realidad, pero no se proponen necesariamente transformarla, ni establecer vínculos solidarios con la comunidad implicada. El principal destinatario del proyecto es el estudiante, el énfasis está puesto en la adquisición de aprendizajes, y el contacto con la realidad comunitaria es puramente instrumental.

- **Iniciativas solidarias asistemáticas:** se definen por su intencionalidad solidaria, y por su poca o ninguna articulación con el aprendizaje formal. Algunas de las más típicas iniciativas solidarias asistemáticas incluyen las “campañas de recolección” (de ropa, alimentos, etc.) y los festivales y otras actividades “a beneficio”, cuando son organizadas en forma ocasional y desarticulada con los aprendizajes. Son “asistemáticas” porque surgen como actividades ocasionales (una inundación, una

demanda puntual de una asociación local...), porque atienden por lapsos de tiempo acotados a una necesidad puntual, y porque suelen surgir espontáneamente de la iniciativa de uno o más docentes o estudiantes, o del Centro de Estudiantes, pero no son planificadas institucionalmente. El principal destinatario del proyecto es la comunidad destinataria –aún cuando puede no darse un contacto directo con ésta-, y el énfasis está puesto en atender una necesidad, y no en generar intencionadamente una experiencia educativa. En este tipo de campañas puede suceder que los estudiantes tengan ocasión de formarse en valores y actitudes auténticamente solidarios, pero también pueden conformarse con un asistencialismo improvisado y superficial, más emotivo que efectivo.

- **Extensión, voluntariado y servicio comunitario institucional:** ubicamos en este cuadrante a las experiencias son organizadas o sostenidas por la propia Universidad, y están orientadas a promover actividades solidarias, de compromiso social y participación ciudadana de los estudiantes como una expresión de la misión institucional, pero que se desarrollan en paralelo o con poca articulación con las actividades académicas. En este “cuadrante” ubicaríamos a las actividades más clásicas de extensión, y a los programas de Responsabilidad Social Universitaria y de voluntariado estudiantil sin vinculaciones intencionadas con el currículo académico.

Considero importante distinguir aquellos voluntariados que se realizan en forma desvinculada del perfil profesional a formar (estudiantes de medicina que pintan paredes, futuros arquitectos haciendo voluntariado hospitalario, etc.), de las formas de voluntariado universitario que –cada vez más frecuentemente- permiten a los estudiantes aplicar sus conocimientos y competencias específicas al servicio de la comunidad, y enriquecerse de esa experiencia para su formación profesional.

Esto no significa que un voluntariado desvinculado de lo académico sea menos valioso: cuando se trata de acciones sostenidas institucionalmente, sustentables en el tiempo, en general este tipo de experiencias suele tener un gran impacto en la comunidad. Por otra parte, y en lo que se refiere al aprendizaje, el voluntariado resultan una estrategia efectiva de formación en valores, de desarrollo de actitudes prosociales y de formación para la ciudadanía. Este tipo de actividades generalmente tienen un profundo impacto en la vida y la formación personal de los estudiantes, aún cuando estos aspectos formativos no sean planificados intencionadamente.

**Aprendizaje-servicio:** en este último cuadrante ubicamos a las experiencias, prácticas y programas que ofrecen simultáneamente una alta calidad de servicio solidario y un alto grado de integración con los aprendizajes formales. Los identificamos como aprendizaje-servicio cuando la misma actividad tiene simultáneamente objetivos sociales y objetivos de aprendizajes evaluables. Los destinatarios del proyecto son simultáneamente la población atendida y los estudiantes, ya que ambos se benefician con el proyecto. El énfasis está puesto simultáneamente en la adquisición de aprendizajes y en el mejoramiento de las condiciones de vida de una comunidad concreta.

Pasando de las definiciones a las prácticas, podríamos ofrecer algunos ejemplos de buenas prácticas de aprendizaje-servicio:

- Estudiantes de Arquitectura realizan sus prácticas diseñando y construyendo viviendas antisísmicas para víctimas de terremotos<sup>15</sup>, asesoran la construcción de viviendas populares y realizan prácticas de diseño a beneficio de organizaciones de la sociedad civil<sup>16</sup>.

- Estudiantes de Derecho ofrecen asesoría jurídica gratuita en Consultorios sostenidos bajo supervisión docente, y ponen en práctica sus conocimientos sobre mediación para disminuir la violencia en barrios urbanos marginalizados<sup>17</sup>.
- Carreras de Pedagogía e Institutos de formación docente suman a las prácticas docentes tradicionales en las escuelas modelo, actividades de aprendizaje-servicio como programas de tutoría, apoyo escolar, animación socio-cultural y educación no formal ofrecidas a niños y adolescentes en contextos de extrema vulnerabilidad social<sup>18</sup>;

#### **4. Un panorama sobre la inserción de las prácticas de aprendizaje-servicio en las Universidades iberoamericanas.**

En los últimos años, y bajo diversas denominaciones, las prácticas que articulan aprendizaje y servicio, contenidos académicos y prácticas solidarias, se han difundido en la Educación Superior en América Latina. Es importante notar que esta difusión se está produciendo en diversos marcos normativos e institucionales, y en modalidades que van desde programas servicio obligatorio a espacios de voluntariado.

Simplemente a título de ejemplo, quisiéramos enumerar algunos de los diversos marcos institucionales y espacios curriculares en los que se pueden desarrollar prácticas de aprendizaje-servicio:

- *Proyectos de extensión*: seguramente el más antiguo espacio para el voluntariado y el compromiso social en las Universidades latinoamericanas, la “extensión” se define, como vimos anteriormente, de muy diversas formas según los perfiles institucionales. En términos generales, los proyectos de extensión se organizan en forma paralela o poco articulada con los espacios académicos, pero un número creciente de actividades de extensión comienzan a articularse más explícitamente con el perfil profesional específico de los estudiantes participantes, generando programas de aprendizaje-servicio. Por ejemplo, desde la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de Entre Ríos (Argentina), estudiantes y docentes de Comunicación Social desarrollan talleres de Comunicación Comunitaria destinados a organizaciones comunitarias en zonas urbano-marginales de Paraná, así como a población carcelaria, ofreciendo herramientas de comunicación gráfica y audiovisual para la elaboración de diferentes productos comunicacionales por parte de los integrantes de las comunidades. Esta práctica solidaria es simultáneamente un excelente espacio de práctica pre-profesional para los estudiantes voluntarios involucrados.
- *Programas de Responsabilidad Social Universitaria*: como se señaló más arriba, esta nueva conceptualización del compromiso social de las Universidades ha comenzado a difundirse en los últimos años en muchas instituciones de la región. Alianzas como “Universidad Construye País”, en Chile, y diversas redes regionales están alentando la reforma integral de las prácticas de docencia, investigación, extensión y gestión. En este marco, numerosas Universidades ofrecen a los estudiantes espacios de participación en los programas de RSU, ya sea en forma voluntaria u obligatoria, incluyendo en numerosos casos el desarrollo de programas de aprendizaje-servicio.
- *Iniciativas de voluntariado social*: actualmente, en prácticamente todas las Universidades latinoamericanas se ofrecen a los estudiantes diversos espacios

para el trabajo voluntario, ya sea organizados por los Centros de Estudiantes o por algún otro ámbito institucional. En los últimos años han surgido también organizaciones de la sociedad civil que organizan acciones de voluntariado orientadas específicamente a los estudiantes universitarios. Por ejemplo, UniSol (Universidade Solidaria) de Brasil, organiza un amplio espectro de actividades solidarias a favor del desarrollo local, vinculadas explícitamente a la formación profesional y cívica de los estudiantes voluntarios. Desde 1995 han participado de estas actividades 23 mil estudiantes y profesores, de 200 universidades, en más de 1300 comunidades de Brasil<sup>19</sup>. Otro caso de aprendizaje-servicio universitario promovido desde OSCs es el de “Adopta un Herman@”<sup>20</sup>. Este programa de la Fundación para la Superación de la Pobreza (Chile) convoca a estudiantes universitarios voluntarios que acompañan como “hermanos mayores” a niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad socio-educativa. Para los estudiantes, el apoyo escolar constituye un espacio de aplicación de sus conocimientos y competencias. A su vez, los adolescentes asistidos realizan programas de aprendizaje-servicio en sus propias comunidades, aplicando lo aprendido en la escuela y las tutorías.

- *Voluntariado con créditos académicos:* algunas Universidades latinoamericanas han comenzado en los últimos años a ofrecer créditos académicos vinculados a actividades sociales en las que los estudiantes aplican y adquieren conocimientos y competencias vinculados a su perfil profesional. Esta práctica, frecuente en las Universidades norteamericanas y europeas, también se está difundiendo en nuestra región, en parte gracias a la promoción de estas prácticas desde OSCs como “Opción Colombia”<sup>21</sup>. Desde 1991, esta organización promueve el “Semestre de servicio”, un programa en el que los estudiantes trabajan voluntariamente entre cuatro y seis meses en comunidades rurales o necesitadas, ofreciendo servicios acordes a su plan de estudios. La actividad puede validarse como práctica social o como proyecto de grado, en función de convenios que Opción Colombia ha acordado con más de 20 Universidades. Este modelo se ha difundido en numerosos países de la región a través de “Opción Latinoamérica”<sup>22</sup>
- *Proyectos de investigación:* si bien tradicionalmente los espacios de investigación estaban aislados de las prácticas solidarias y de extensión, en los últimos años la creciente preocupación en torno a la relevancia social de los estudios e investigaciones universitarias ha llevado al desarrollo de un número creciente de investigaciones vinculadas directamente con trabajos de campo y actividades solidarias en contextos comunitarios. Por ejemplo, el grupo de investigación de Bacterias Lácticas y Prebióticos del Centro de Investigación y Desarrollo en Criotecología de Alimentos, de la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad de La Plata (Argentina), comenzó en 1995, una investigación la sobre las propiedades de los gránulos de kefir, un sustituto natural del yogur de tradición milenaria en el Cáucaso euroasiático. Probaron que el enriquecer la leche con kefir mejora la capacidad de asimilación de los alimentos, regula el tránsito intestinal y fortalece las defensas ante infecciones, entre otros beneficios, por lo que constituye una alternativa nutricional sumamente beneficiosa para poblaciones en condiciones de desnutrición y de exposición a infecciones gastrointestinales asociadas a contextos de extrema pobreza. En el contexto de la grave crisis socio-económica que padeció Argentina en 2001-2002, el proyecto de investigación involucró a estudiantes que capacitan y

acompañan a líderes y madres de comedores comunitarios para su elaboración en los comedores, así como en la apropiación del producto, su preparación, consumo y en la búsqueda de innovación de fórmulas. El proyecto ha logrado incorporar el kefir a la dieta de alrededor de 1300 personas, participantes en comedores del Gran La Plata y la provincia de Córdoba, y ha dado lugar a nuevas investigaciones interdisciplinarias y a trabajos de tesis por parte de varios de los estudiantes involucrados.

- *Pasantías en comunidad:* si bien la mayoría de los sistemas de pasantías vigentes en las Universidades apuntan a ofrecer experiencias de trabajo en el contexto de empresas, en un creciente número de casos los mismos marcos normativos que regulan las pasantías se utilizan para promover experiencias de trabajo solidario en el marco de organizaciones de la sociedad civil, o en programas de servicio a la comunidad. Estas pasantías, de acuerdo a la normativa de cada Universidad, pueden ser optativas, o formar parte del trayecto obligatorio de formación. Por ejemplo, la cátedra de “Enfermedades transmisibles y tóxicas de los rumiantes” de la carrera de Veterinaria, en la Universidad Nacional de Río Cuarto (Córdoba, Argentina), estableció un programa de Pasantías de estudiantes de Agronomía y Veterinaria en programas de desarrollo regional para pequeños productores rurales familiares y minifundistas. Las prácticas, que se desarrollan en comunidades rurales de diversos puntos del país, otorgan créditos para el plan de estudios, y ofrecen no sólo una valiosa práctica pre-profesional en terreno, sino también la posibilidad de que los estudiantes tomen contacto con contextos regionales diversos y con problemáticas a las que no suelen estar expuestos.
- *Espacios curriculares optativos:* algunas Universidades latinoamericanas están incluyendo entre sus opciones curriculares cursos de aprendizaje-servicio, que incluyen simultáneamente contenidos disciplinares o multidisciplinares, y un trabajo específico en la comunidad. Este es el caso del “Seminario Interdisciplinario para la Urgencia Social” que se cursa en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires, un espacio electivo donde estudiantes de todas las carreras que se cursan en la facultad pueden desarrollar proyectos interdisciplinarios al servicio de organizaciones comunitarias.
- *Asignaturas regulares que incluyen actividades de aprendizaje-servicio:*
  - *Asignaturas orientadas al servicio social:* Por ejemplo, en el caso del Instituto Tecnológico de Monterrey (México), los espacios curriculares de Responsabilidad Social y Ciudadanía y de Formación Ciudadana y Compromiso Social (materias obligatorias) permiten a los alumnos desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio y simultáneamente acreditar horas para el Servicio Social obligatorio.
  - *Trabajos Prácticos:* en algunos casos, los trabajos prácticos de una asignatura pueden consistir en generar productos o servicios para comunidades que lo necesitan. Aquí los ejemplos podrían abarcar una infinidad de disciplinas y actividades: estudiantes de Diseño industrial que diseñan y producen juegos infantiles no tradicionales para Jardines maternos de escasos recursos; estudiantes de Historia que colaboran en la recuperación de tradiciones locales; estudiantes de Energías

renovables que instalan calefactores y hornos solares en comunidades aisladas, y tantos otros.

- *Programas de servicio obligatorio*: en algunos países de la región la legislación nacional establece la obligatoriedad de realizar prácticas de servicio social como parte de los requisitos de graduación para todos los universitarios. Sin duda el más antiguo de estos sistemas es el Servicio Social de México, establecido en la Constitución Nacional desde 1910, y reglamentado a partir de 1945. Tal como lo afirmara en 2001 el propio gobierno mexicano, los programas de Servicio Social “se encuentran débilmente articulados con los objetivos de los programas educativos”<sup>23</sup>. A pesar de ello, algunas de las prácticas llevadas a cabo bajo el “Servicio Social de titulación” suelen presentar las características de un programa de aprendizaje-servicio. En Costa Rica, el Trabajo Comunal Universitario obligatorio tiene un carácter mucho más claramente orientado hacia la aplicación de los conocimientos y competencias específicos propios de cada carrera, en el marco de proyectos interdisciplinarios. El Servicio Comunitario Estudiantil de Venezuela, establecido como requisito de graduación por una ley apoyada por gobierno y oposición en 2005, es el primero que establece explícitamente que los proyectos a realizar en la comunidad deben ser de aprendizaje-servicio.
- *Prácticas pre-profesionales en comunidad*: una tendencia creciente en las Universidades de la región es introducir prácticas solidarias con la comunidad como parte de las prácticas previas a la graduación. En el caso de los Institutos Superiores de Formación Docente es cada vez más frecuente incluir, junto con las horas de práctica frente a un aula, prácticas en comunidad orientadas a desarrollar actividades de apoyo escolar, tutorías, etc., como forma de enriquecer los campos de práctica profesional y preparar a los futuros docentes para la atención de poblaciones en situación de vulnerabilidad socio-educativa. De la misma manera, entre las opciones para la práctica pre-profesional, la carrera de Psicología de la Universidad de Buenos Aires ofrece a los estudiantes la posibilidad de realizar prácticas de Psicología social al servicio de enfermos crónicos y sus grupos familiares.

### **A modo de conclusión: ¿Qué se aprende cuando se participa?**

De todo lo expuesto podríamos afirmar que las actividades de voluntariado universitario pueden ser simultáneamente excelentes ámbitos de práctica pre-profesional, de aprendizaje y aplicación de contenidos curriculares, y de desarrollo de valores y actitudes de responsabilidad y compromiso ciudadano.

Sin embargo, debiéramos reconocer que no toda actividad que se pretenda altruista y solidaria necesariamente constituye *per se* una actividad conducente a la excelencia académica ni a la formación de buenos ciudadanos. Para plantearlo en los crudos y realistas términos del especialista norteamericano Cooper, de la Universidad Abierta de Florida:

*“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, y pueden aprender la lección equivocada: los*

*prejuicios y estereotipos pueden ser reforzados o creados a través de actividades de servicio irreflexivas o planeadas pobremente.” (COOPER, 1999)*

Sabemos que un proyecto de aprendizaje-servicio bien planificado permite aprender contenidos curriculares, y también desarrollar competencias y formar actitudes y compromisos ciudadanos que figuran en las misiones institucionales y que no siempre se concretan en las aulas. Pero también, y es necesario subrayarlo, un proyecto que se pretende solidario y socialmente responsable puede terminar enseñando la lección equivocada, y reforzar prejuicios y estereotipos, si las actividades se desarrollan con escaso nivel de reflexión o son planeadas ingenuamente.

Un grupo de jóvenes de clase media de una gran ciudad, que aterrizan en una localidad rural aislada, sin diagnósticos suficientes ni acuerdos previos con la población local, que llegó, pasó una semana o dos y se fue, y que vuelve diciendo “qué buena que es la gente del campo, qué acogedora, qué sencilla, qué bien que lo pasamos”, puede no haber aprendido nada de las dificultades e injusticias que aquejan a la vida rural, y partir sin haber contribuido seriamente a la solución de ninguno de sus problemas. Nuestros estudiantes pueden ir y volver con la misma mirada ingenua, y no haber aprendido nada.

Peor aún: pueden haber aprendido la lección equivocada, y pasar el resto de su vida convencidos de que se puede mejorar las condiciones de vida de una población con sólo ir de visita, o confundiendo buena voluntad con formas sutiles pero perniciosas de paternalismo.

Es revelador, en este plano, el debate suscitado en agosto de 2006 por un documento de la prestigiosa organización de voluntariado británica VSO (*Voluntary Service Overseas*), que alertó contra la proliferación de programas “de ayuda a países en vías de desarrollo” o de “turismo solidario” organizados para jóvenes europeos en su “*gap year*”, en los que aún con las mejores intenciones –afirmaron- se puede terminar ejerciendo una actividad “neo-colonialista”<sup>24</sup>.

Como educadores, les debemos a nuestros estudiantes la lección correcta, aunque sea más difícil de enseñar: la lección de que además de entusiasmo y buena voluntad, se necesita poseer suficientes conocimientos y competencias, constancia y dedicación para poder modificar mínimamente la realidad. Un buen proyecto de aprendizaje-servicio, ya sea voluntario o inserto en programas de estudio obligatorios, apunta a mejorar eficazmente la calidad de vida de una comunidad y busca simultáneamente la excelencia académica que puede y debe garantizar que las actividades en terreno involucren los conocimientos e investigaciones más avanzadas, tanto desde el punto de vista de las Ciencias Sociales como de las disciplinas científicas involucradas en la problemática atendida.

En este sentido, en los proyectos de aprendizaje-servicio de mayor calidad se establece un “círculo virtuoso” entre aprendizaje y servicio: los aprendizajes académicos mejoran la calidad del servicio ofrecido a la comunidad, y la actividad social estimula una nueva producción de conocimientos e impacta en una mejor formación integral de los futuros profesionales.

Las organizaciones juveniles tienen mucho que aportar a los proyectos de voluntariado: pueden permitir una mejor inserción en las comunidades, un mejor diálogo con los jóvenes y adolescentes de la localidad, pueden ser socios valiosísimos a la hora de transformar la realidad. Pero pueden también contribuir muy significativamente a la innovación pedagógica en nuestras Universidades, mostrando experiencias y caminos viables para articular aprendizaje y solidaridad.

## REFERENCIAS Y SUGERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AAVV, *Gerencia Social y trabajo social. Jornadas Nacionales*, Buenos Aires, Espacio Editorial, 1997.
- ALVIRA MARTIN, F. *Metodología de la evaluación de programas*. CIS. Madrid, 1991.
- AMEZCUA, C. y JIMÉNEZ, A. *Evaluación de Programas Sociales*. Díaz de Santos. Madrid. 1996.
- AGUILAR, María José (comp), *Voluntariado y acción comunitaria*. Buenos Aires, Espacio, 1992.
- AGUILAR, M. J. Y ANDER-EGG E. (1992) *Evaluación de servicios y programas sociales*. Siglo XXI. Madrid.
- ANDER-EGG, Ezequiel- AGUILAR IDÁÑEZ, María José. *Cómo elaborar un proyecto. Guía para diseñar proyectos sociales y culturales*. Buenos Aires, Lumen/Humanitas, 1996.
- ARANGUREN, L. (1997) *Ser solidario, más que una moda*". En: Suplemento de Cáritas N° 231. Cáritas España, Madrid.
- BILLIG, Shelley-ROOT, Susan, CALLAHAN, Jane (Editors). *Improving Service-Learning Practice: Research on Models to Enhance Impacts*. Advances in Service-Learning, Information Age Publishing, 2005.
- BILLIG, Shelley-Waterman, Alan S. (Editors). *Studying Service-Learning: Innovations in Education Research Methodology*. Advances in Service-Learning, Information Age Publishing, 2003.
- BILLIG, Shelley-EYLER, Janet (Editor). *Deconstructing Service-Learning: Research Exploring Context, Participation, and Impacts*. Advances in Service-Learning Research, Information Age Publishing, 2003
- BROWN, Danika M. *Pulling it Together: A Method for Developing Service-Learning and Community Partnerships Based in Critical Pedagogy*. National Service Fellow Research, 2001. [www.nationalserviceresources.org/filemanager/download/720/brown.pdf](http://www.nationalserviceresources.org/filemanager/download/720/brown.pdf)
- BUTIN, Dan W. (ed). *Service-Learning in Higher Education: Critical Issues and Directions*. New York, Palgrave Macmillan, 2005.
- CAMPUS COMPACT. *Introduction to Service-learning Tool kit. Readings and Resources for Faculty*. Providence, RI, 2003. Second edition.
- CAMPUS COMPACT. *The Community's College: Indicators of Engagement at Two-Year Institutions*. Providence, RI., 2004.
- COLBY, Anne-EHRILCH, Thomas-BEAUMONT, Elizabeht-STEPHENS, Jason. *Educating Citizens. Preparing America's Undergraduates for Lives of Moral and Civic Responsibility*. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. San Francisco, Jossey-Bass, 2003.
- CONRAD, Dan-HEDIN, Diane. (Eds.) *Youth participation & experiential education*. New York, The Haworth Press, 1982.
- DE BENI, Michele. *Imparare a pensare. Valenze formative e percorsi sperimentali*. Verona, Libreria Editrice Universitaria, 2003.
- DELORS, J. (comp.) *La educación encierra un tesoro*. Santillana, Ediciones UNESCO, Buenos Aires, 1996.
- DIÉGUEZ, Alberto José (Coordinador). *La intervención comunitaria. Experiencias y Reflexiones*. Buenos Aires, Espacio Editorial, 2000.
- DIÉGUEZ, Alberto José (Coordinador). *Diseño y evaluación de proyectos de intervención socioeducativa y trabajo social comunitario*. Buenos Aires, Espacio Editorial, 2002.

- EBERLY, D. J. *National youth service in the 20th and 21st Centuries*. Community Service Volunteers, London, 1997.
- EBERLY, D. J. (ed.) *National Youth Service: A Democratic Institution for the 21st Century*, National Service Secretariat, Washington, DC. (Proceedings of the National Service Secretariat Conference, Wisconsin, 19-21 July 1991).
- EBERLY, D. J. (ed.) *National Youth Service: A Global Perspective*, National Service Secretariat, Washington, DC. (I Global Conference on National Service, Racine, WI, 18-21 June 1992.)
- EHRlich, Thomas. *Civic Responsibility and Higher Education*. American Council On Education. Series on Higher Education. Oryx Press, 2000.
- EYLER, J.- GILES, D. *Where's the learning in service-learning?* Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1999.
- FORNI, F. (1988). *Formulación y evaluación de Proyectos de acción social*. Humanitas. Buenos Aires.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2002.
- FURCO, Andrew & BILLIG, Shelley H (ed.). *Service-Learning: The Essence of the Pedagogy*. IAP, CT., 2002.
- GARDNER, H. *Las cinco mentes del futuro: Un ensayo educativo*. Buenos Aires, Paidós, 2005.
- GIORGETTI, Daniel A. *Sociedad en Red*. Buenos Aires, 2001.
- GIORGETTI, Daniel Alberto (comp.). *Educación en la ciudadanía. El aporte del aprendizaje-servicio*. Buenos Aires, CLAYSS, 2007.
- GORTARI PEDROZA, Ana de. *El Servicio Social Mexicano: diseño y construcción de modelos*. Ponencia presentada en el VII Seminario Internacional "Aprendizaje y servicio solidario". Buenos Aires, 6-7 octubre 2004. [www.me.gov.ar/edusol](http://www.me.gov.ar/edusol)
- HOWARD, Jeffrey (ed.) *Praxis I: A Faculty Casebook on Community Service Learning*. Ann Arbor, University of Michigan Office of Community Service Learning, 1993.
- IANYS, International Association for National Youth Service. *Actas de la 6ª Conferencia Global*. Buenos Aires, Argentina, 2002.
- JACOBY, Barbara and Associates (1996). *Service-learning in Higher Education. Concepts and practices*. San Francisco, Jossey Bass.
- KENDALL, J. & Associates. *Combining service and learning. A resource book for community and public service*, Vol. I-II. Raleigh, National Society for Internships and Experiential Education, 1990.
- KENDALL, J. (Ed.) *Combining service and learning. A resource book for community and public service. Service learning: An annotated bibliography*, Volume III. Raleigh, National Society for Internships and Experiential Education, 1990.
- LAWTON, Dennis-CAIRNS, Jo and GARDNER, Roy (ed.). *Education for Citizenship*. Continuum, London-New York, 2000.
- MARTÍNEZ, Miquel (ed.) *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona, Octaedro, 2008.
- MAURRASSE, David J. *Beyond the Campus. How Colleges and Universities Form Partnerships with Their Communities*. Rutledge, London-New York, 2001.
- Mc KNIGHT CASEY, Karen-DAVIDSON, Georgia-BILLIG, Shelley-SPRINGER, Nicole C.

*Advancing Knowledge in Service-learning. Research to Transform the Field.* IAP, CT., 2006.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. *El servicio a la comunidad como aprendizaje escolar. Actas del 1° Seminario Internacional "Educación y servicio comunitario"*, República Argentina, 1998.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Secretaría de Educación Básica. Programa Nacional Escuela y Comunidad. *La solidaridad como aprendizaje. Actas del 2° Seminario Internacional "Educación y servicio comunitario"*, República Argentina, 2000.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Programa Nacional Educación Solidaria. UPE. *Aprendizaje-servicio en la Educación Superior. Una mirada analítica desde los protagonistas.* República Argentina, 2008.

MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGIA. Unidad de Programas Especiales. Programa Nacional Educación Solidaria. *Aprendizaje y servicio solidario. Actas del 5to. y 6to. Seminario Internacional "Aprendizaje y servicio solidario"*, República Argentina, 2004.

MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGIA. Unidad de Programas Especiales. Programa Nacional Educación Solidaria. *Proyecto "Aprender Enseñando". Informe Preliminar.* República Argentina, Marzo 2005.

MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGIA. Unidad de Programas Especiales. Programa Nacional Educación Solidaria. *Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos. Actas del 7mo. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario"*. República Argentina, 2005.

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

MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGIA. Unidad de Programas Especiales. Programa Nacional Educación Solidaria. *Aprendizaje y servicio solidario en la escuela. Actas del 9o. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario"*. República Argentina, 2007.

MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGIA. Unidad de Programas Especiales. Programa Nacional Educación Solidaria. *Antología 1997-2007. Seminarios Internacionales "Aprendizaje y servicio solidario"*. República Argentina, 2007.

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

MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGIA. Unidad de Programas Especiales. Programa Nacional Educación Solidaria. *Experiencias ganadoras del Premio Presidencial "Prácticas Solidarias en Educación Superior" 2004.* República Argentina, 2006.

MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGIA. Unidad de Programas Especiales. Programa Nacional Educación Solidaria. *Experiencias ganadoras del Premio Presidencial "Prácticas Solidarias en Educación Superior" 2006.* República Argentina, 2007.

MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGIA. Unidad de Programas Especiales. Programa Nacional Educación Solidaria. *10 años de aprendizaje y servicio solidario en Argentina.* República Argentina, 2007.

MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGIA. Unidad de Programas Especiales. Programa Nacional Educación Solidaria. *Actas de la Primera Jornada Abierta para OSC del campo educativo.* República Argentina, 2007.

PASO JOVEN. Participación Solidaria para América Latina. *Manual de formación de*

*formadores en aprendizaje-servicio y servicio juvenil*. BID-SES-CLAYSS-ALIANZA ONG-CEBOFIL, 2004.

PÉREZ DE MAZA, Teresita. Caracterización de los vínculos de la extensión universitaria con las carreras de educación integral de la UNA. Un enfoque descriptivo, interpretativo e iluminativo. Caracas, Fondo Editorial Ipasme, 2007.

PEROLD, H. y TAPIA, M.N. (editoras) (2007) *Servicio Cívico y Voluntariado en Latinoamérica y el Caribe*. Service Enquiry/Servicio Cívico y Voluntariado Volumen 2. Buenos Aires, Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario; Johannesburg, *Volunteer and Service Enquiry Southern Africa*; St. Louis, *Washington University, The Center for Social Development*; Washington DC, *Innovations in Civic Participation*.

PUGLIESE, Juan Carlos (ed.) *Universidad, sociedad y producción*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Secretaría de Políticas Universitarias. Buenos Aires, 2004.

PUIG, Josep Maria- BATLLE, Roser-BOSCH, Carme-PALOS, Josep. *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona, Octaedro-Ministerio de Educación y Ciencia-Centro de Investigación y Documentación Educativa, 2007.

ROCHE OLIVAR, Roberto. *Psicología y educación para la prosocialidad*. Buenos Aires, Ciudad Nueva, 1998.

SANCHEZ SOLER, María Dolores (coord.). *La educación superior y el desarrollo local. El servicio social universitario como apoyo a la gestión municipal*. ANUIES, México, 2003.

SHERRADEN, Michael (2001). *Civic Service: Issues, Outlook, Institution Building, perspective*. St. Louis: Center for Social Development, Washington University.

STANTON, Timothy K.- GILES, Dwight E. Jr.- CRUZ, Nadinne I. *Service-Learning. A movement's pioneers reflect on its origins, practice, and future*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1999.

TAPIA, María Nieves. *Los jóvenes del '90: un desafío para la elaboración de políticas públicas de juventud*. Informe Joven, Año 2, N° 5. Instituto Nacional de la Juventud, Secretaría de Acción Social, Ministerio de Salud y Acción Social de la Nación. Febrero 1993.

TAPIA, María Nieves. *La Solidaridad como Pedagogía*. Buenos Aires, Ciudad Nueva, 2000.

TAPIA, María Nieves. *Service-learning in Latin America*. Buenos Aires, CLAYSS, 2002.

TAPIA, María Nieves. *El aprendizaje-servicio en América Latina*. En: *Aprender sirve, servir enseña*. Buenos Aires, CLAYSS, 2002.

TAPIA, María Nieves. "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, María Nieves. 'Servicio' y 'Solidaridad' en Español: Una cuestión terminológica o un problema conceptual. En: H. Perold, M. Sherraden, and S. Stroud (Eds), *Servicio Cívico y Voluntariado. El Servicio Cívico y el Voluntariado en el Siglo XXI (Service Enquiry en Español)*, Primera Edición, Johannesburg: Global Service Institute, USA-Volunteer and Service Enquiry Southern Africa, 2003. <http://www.service-enquiry.co.za>

TAPIA, María Nieves. "Imparare serve, servire insegna". *L'apprendimento-servizio nell'America latina. Studium Educationis, rivista per la formazione nelle professioni educative. Pedagogia Sociale del disagio e della devianza*. Anno IX N.2 Maggio-Agosto 2004, Padova.

TAPIA, María Nieves. *Civic Service in South America. Non Profit and Voluntary Sector Quarterly*. Supplement to Volume 33, Number 4, December 2004, pp. 148S-166S.

TAPIA, María Nieves. *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*. Roma, Città Nuova, 2006.

TAPIA, María Nieves. *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires, Ciudad Nueva, 2006.

TAPIA, María Nieves-MALLEA, María Marta *Service-learning in Argentina*. 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 South Africa, 2003. <http://www.service-enquiry.co.za>.

TAPIA, María Nieves-MALLEA, María Marta: *Aprendizaje-Servicio en Argentina*. En: H. Perold, M. Sherraden, and S. Stroud (Eds.), *Servicio Cívico y Voluntariado. El Servicio Cívico y el Voluntariado en el Siglo XXI (Service Enquiry en Español)*, Primera Edición, Johannesburg: Global Service Institute, USA-Volunteer and Service Enquiry South Africa, 2003. <http://www.service-enquiry.co.za>

TAPIA, María Nieves-GONZÁLEZ, Alba-ELICEGUI, Pablo (2005). *Aprendizaje y servicio solidario en las escuelas argentinas: una visión descriptiva a partir de las experiencias presentadas al Premio Presidencial Escuelas Solidarias (2000-2001)*. Global Service Institute, Center for Social Development, George Brown School of Social Work, Washington University, Mo., USA., Small Grants Research Program. [http://gwbweb.wustl.edu/csd/service/SRGP\\_CLAYSS.htm](http://gwbweb.wustl.edu/csd/service/SRGP_CLAYSS.htm)

TAPIA, María Nieves. *Voluntariado, Sociedad Civil y Democracia. Una mirada latinoamericana*. En: Servicio Cívico y Voluntariado, nº 2. Buenos Aires, 2007.

UNIVERSIDAD CONSTRUYE PAÍS. *Asumiendo el país: Responsabilidad Social Universitaria. 13-14 de junio de 2001*. Proyecto Universidad: Construye País. Santiago de Chile, 2001.

UNIVERSIDAD CONSTRUYE PAÍS. *La universidad construye país. 24 y 25 de octubre de 2002*. Proyecto Universidad: Construye País, 2. Santiago de Chile, 2002.

UNIVERSIDAD CONSTRUYE PAÍS. *Educando para la Responsabilidad Social. La Universidad en su función docente. 8-9 de mayo de 2003*. Proyecto Universidad: Construye País, 3. Santiago de Chile, 2003.

UNIVERSIDAD CONSTRUYE PAÍS. *Proyecto UCP: Tres años construyendo país*. Proyecto Universidad: Construye País. Santiago de Chile, 2004.

UNIVERSIDAD CONSTRUYE PAÍS. *Responsabilidad social universitaria. Una manera de ser universidad. Teoría y práctica en la experiencia chilena*. Corporación PARTICIPA, Santiago de Chile, Mayo de 2006.

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

## **SITIOS WEB RECOMENDADOS**

CLAYSS, Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario: [www.clayss.org](http://www.clayss.org)

PROGRAMA NACIONAL EDUCACIÓN SOLIDARIA (Argentina): [www.me.gov.ar/edusol](http://www.me.gov.ar/edusol)

RED TALLOIRES de Universidades por el compromiso cívico: [www.tufts.edu/talloiresnetwork/](http://www.tufts.edu/talloiresnetwork/)

CAMPUS COMPACT (Alianza de Universidades norteamericanas que desarrollan prácticas de aprendizaje-servicio): [www.compact.org/](http://www.compact.org/)

## NOTAS

<sup>1</sup> Programa BIN (Búsqueda, identificación y nutrición de niños en condiciones de desnutrición), Facultad de Medicina, Universidad de Tucumán, Argentina. En: Programa Nacional Educación Solidaria. MECyT. *Experiencias ganadoras del Premio Presidencial "Prácticas Solidarias en Educación Superior" 2004*. República Argentina, 2006, p. 11.

<sup>2</sup> La pedagogía del aprendizaje-servicio reconoce raíces en el "aprendizaje a través de la experiencia" promovido por John Dewey, en la tradición del Servicio Social mexicano y costarricense, y en la pedagogía de Paulo Freire, entre otros. Cf. TAPIA, 2006, Cap. 2.

<sup>3</sup> TENTI FANFANI, Emilio. *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores Argentina, 2001, p. 184

<sup>4</sup> [www.facaparte.org](http://www.facaparte.org)

<sup>5</sup> [www.adoptaunhermano.cl/](http://www.adoptaunhermano.cl/)

<sup>6</sup> En esta sección retomo algunos de los temas desarrollados en: TAPIA, María Nieves, "Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje-servicio como puente entre dos culturas académicas", en: MARTÍNEZ, Miquel (ed.) *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona, Octaedro, 2008.

<sup>7</sup> Cf. TAPIA, María Nieves. *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires, Ciudad Nueva, 2006. BUTIN, Dan W. (ed). *Service-Learning in Higher Education: Critical Issues and Directions*. New York, Palgrave Macmillan, 2005.

<sup>8</sup> Valleays, François. *Responsabilidad Social Universitaria: Hacia una definición madura del concepto*.

Presentación Power Point. [www.pucp.edu.pe/dapseu](http://www.pucp.edu.pe/dapseu)

<sup>9</sup> <http://www.clayss.org.ar/institucional/red.htm>

<sup>10</sup> [www.pasojoven.org](http://www.pasojoven.org)

<sup>11</sup> Aún las agrupaciones más nefastas, como las "maras" y otros tipos de pandillas, son espacios donde se transmiten conocimientos, competencias y actitudes, vinculados a actividades ilegales, pero "aprendidos".

<sup>12</sup> Para desarrollar este punto me he basado, además de en mi propia experiencia personal, en las investigaciones del Consejo de Juventud de España (VIDAL, 2006), en los materiales elaborados por CLAYSS para la Organización internacional del Guidismo, en los manuales de Paso Joven (2004), y en aportes desarrollados por la Fundación SES, [www.fundses.org.ar](http://www.fundses.org.ar) y la Fundación Gente Nueva [www.fundaciongentenueva.org.ar](http://www.fundaciongentenueva.org.ar)

<sup>13</sup> [www.me.gov.ar/edusol/aprenser.htm](http://www.me.gov.ar/edusol/aprenser.htm)

<sup>14</sup> En el caso de las instituciones educativas formales. En el caso de la educación no formal y las organizaciones de la sociedad civil la articulación se dará con los contenidos formativos planeados intencionadamente.

<sup>15</sup> Universidad Católica de Occidente. El Salvador. <http://www.unico.edu.sv/> Proyección social.

<sup>16</sup> SIUS, Seminario Interdisciplinario para la Emergencia Social de la Facultad de Arquitectura y Diseño de la Universidad de Buenos Aires, <http://www.fridymarconi.com/>

<sup>17</sup> Centro de Resolución de Conflictos de la Universidad Católica del Perú.

<http://polis.pucp.edu.pe/dapseu/basedatos/proyecto.php?proyecto=6>

<sup>18</sup> Entre otros, el Instituto de Formación Docente José Manuel Estrada de Corrientes, el Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González de la Ciudad de Buenos Aires, ambos galardonados con el "Premio Presidencial Prácticas Solidarias en Educación Superior" en Argentina, [www.me.gov.ar/edusol](http://www.me.gov.ar/edusol)

<sup>19</sup> <http://www.unisol.org.br/site/>

<sup>20</sup> [http://www.fundacionpobreza.cl/programa-pub.php?id\\_programa=3&id\\_pub=233](http://www.fundacionpobreza.cl/programa-pub.php?id_programa=3&id_pub=233)

<sup>21</sup> <http://www.opcioncolombia.org/>

<sup>22</sup> [www.opcionlatinoamerica.blogspot.com](http://www.opcionlatinoamerica.blogspot.com)

<sup>23</sup> SEP, Programa Nacional de Educación 2001-2006, México, 2001, p. 192.

<sup>24</sup> [http://www.vso.org.uk/news/pressreleases/gap\\_years.asp](http://www.vso.org.uk/news/pressreleases/gap_years.asp). Ver The Guardian, UK, August 18, 2006. *Are these the new colonialists?* <http://www.guardian.co.uk/g2/story/0,1852717,00.html>; The Times, UK, August 15, 2006. *Gap years create 'new colonialists'*.