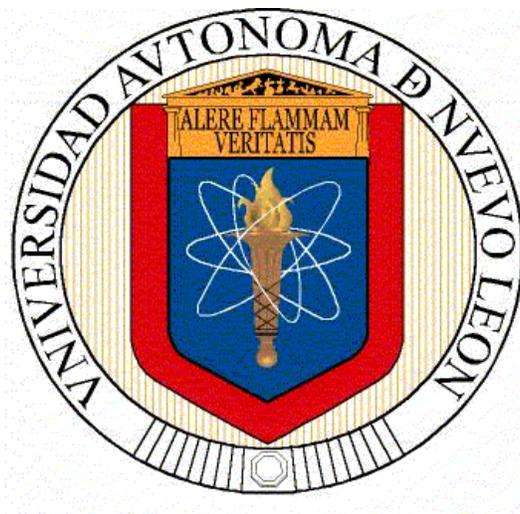


**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA**



TESIS

“LA PERCEPCIÓN DE LOS SERVIDORES PÚBLICOS SOBRE LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LA GESTIÓN PÚBLICA MUNICIPAL Y SU RELACIÓN CON LA GENERACIÓN DE VALOR PÚBLICO; UNA PROPUESTA DE BASE PARA INCORPORAR ESTRATEGIAS DE MEJORA EN EL MUNICIPIO DE MONTERREY, N. L.”

PRESENTA

DIEGO CRISTÓBAL RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ

PARA OBTENER EL GRADO DE

**DOCTOR EN FILOSOFÍA CON ORIENTACIÓN
EN CIENCIAS POLÍTICAS**

Monterrey, Nuevo León, México

a noviembre de 2014.



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA**



TESIS

**“LA PERCEPCIÓN DE LOS SERVIDORES PÚBLICOS SOBRE LA PARTICIPACIÓN
CIUDADANA EN LA GESTIÓN PÚBLICA MUNICIPAL Y SU RELACIÓN CON LA
GENERACIÓN DE VALOR PÚBLICO; UNA PROPUESTA DE BASE PARA INCORPORAR
ESTRATEGIAS DE MEJORA EN EL MUNICIPIO DE MONTERREY, N. L.”**

QUE PRESENTA

DIEGO CRISTÓBAL RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ

PARA OBTENER EL GRADO DE

DOCTOR EN FILOSOFÍA CON ORIENTACIÓN EN CIENCIAS POLÍTICAS

DIRECTOR DE TESIS

DR. OSCAR OCHOA GONZÁLEZ

MONTERREY, NUEVO LEÓN, MÉXICO

A NOVIEMBRE DE 2014.

“... cuando os halláis al servicio de vuestros semejantes, sólo estáis al servicio de vuestro Dios...

“... y si yo, a quien llamáis vuestro rey, trabajo para servirlos, ¿no debéis trabajar vosotros para servirlos unos a otros? (Mosíah 2:17-18).

“No se trata de dar a los pobres ni de hacernos pobres con ellos; sino de aprender de ellos y comprometerse, este es el camino para solucionar los problemas de toda la humanidad” (Samuel 2:12, 3-4).

Dedicado al ser humano más maravilloso, especial y único del universo y quien me ha dado la vida: mi madre.

Resumen

El presente proyecto de investigación denominado *La participación social juvenil como alternativa pedagógica* es una investigación documental que busca describir los conceptos básicos y fenómenos relacionados con la participación social juvenil y su incorporación al currículum de materias de nivel de profesional.

El interés principal es explicar el porqué de la relevancia de *articular transversalmente contenidos* que fortalezcan y/o desarrollen competencias ciudadanas y éticas en el currículum, así como, las condiciones necesarias para realizar este proceso tanto para el docente, el alumno y los diferentes actores sociales involucrados.

Las fuentes de la presente investigación se centraron en fuentes bibliográficas de estudio (libros de texto y manuales), publicaciones periódicas (revistas de investigación), impresos (enciclopedias y diccionarios) y experiencias laborales del autor.

En las diversas experiencias de participación social, se advierte una clara opción por perspectivas de participación juvenil, de construcción de ciudadanía y de reconocimiento del rol central que tienen en la construcción de una sociedad mejor no sólo los jóvenes, sino los niños y niñas. Así mismo, en estas acciones se identifica un común denominador que podríamos describir como el crecimiento personal de los niños, niñas y jóvenes involucrados, la conciencia que adquieren acerca de sus propios derechos y al mismo tiempo, la responsabilidad social que incorporan. Es notable cómo se superan las visiones negativas y cómo se modifican las percepciones que tienen los docentes, directivos o líderes comunitarios acerca de los jóvenes, así como su propia percepción, la imagen de sus potencialidades y de su capacidad de elección en un camino de construcción de identidades que incluye la vivencia de valores renovados.

Introducción

El presente trabajo nació hace algunos años como un estudio que facilitara la aproximación de algunos profesores universitarios al tema de la participación social a través del currículum. Lo anterior, debido a que se iniciaba con la profesionalización de la participación social a través del servicio social comunitario, así como su ejecución desde las materias curriculares. El propósito inicial del estudio sigue vigente en el trabajo aquí presentado, pues pretende aproximar tanto a docentes como a lectores interesados en esta temática a algunas reflexiones sobre la participación social desde una perspectiva pedagógica.

El trabajo está organizado en 9 apartados: La participación social juvenil, Antecedentes y relevancia de la investigación, Definición del campo de estudio, Marco teórico, La participación social juvenil como alternativa pedagógica, El aprendizaje-servicio en la educación formal, La doble intencionalidad del aprendizaje-servicio, Modalidades de intervención social y Observaciones finales.

Finalmente, se desea que el presente trabajo contribuya en alguna medida tanto a los procesos auto-formativos de cada lector, como a los compartidos por docentes y lectores interesados en el tema e involucrados en la participación social juvenil desde el currículum.

Índice

1. La participación social juvenil.	9
Los jóvenes en América Latina.....	9
1.2. El reto del entorno actual.....	19
2. Antecedentes y relevancia de la investigación.	23
2.1. Demandas de la sociedad hacia la escuela.....	23
2.1.1. Permanencia del modelo de enseñanza-aprendizaje tradicional.....	24
2.1.2. La “escuela como un centro asistencial”	24
2.1.3. Un nuevo contrato entre la escuela y la sociedad.....	25
2.1.4. La redefinición del vínculo entre las instituciones educativas y la sociedad.....	26
3. Definición del campo de estudio.	28
3.1. Formación y participación social juvenil.....	28
3.1.1. Educación formal y no formal.....	28
3.1.2. El aprendizaje.....	29
3.1.3. El aprendizaje-servicio.....	31
3.1.4. El aprendizaje-servicio en el entorno de la educación no formal.....	38
3.1.4.1. La articulación con el sistema educativo formal.....	41
3.1.5. Los cuadrantes del aprendizaje-servicio.....	42
3.1.5.1. Cuadrante I – Trabajos de campo.....	43
3.1.5.2. Cuadrante II – Iniciativas solidarias asistemáticas.....	44
3.1.5.3. Cuadrante III – Servicio comunitario institucional.....	46
3.1.5.4. Cuadrante IV – Aprendizaje-Servicio.....	48
3.1.6. Transiciones hacia el aprendizaje-servicio.....	49
3.1.6.1. Del asistencialismo a la promoción social.....	50
3.1.6.2. Del servicio comunitario a los proyectos de aprendizaje –servicio.....	52
3.1.6.3. De las iniciativas solidarias asistemáticas al aprendizaje-servicio como proyecto institucional.....	55

3.1.7. Participación y protagonismo juvenil.....	57
3.1.7.1. El protagonismo de los jóvenes.....	58
3.1.7.2. La formación para el liderazgo juvenil.....	62
3.1.8. Servicio juvenil integral.....	64
3.1.8.1 El voluntariado social juvenil.....	65
3.1.8.2. El servicio juvenil.....	66
4. Marco teórico.	68
4.1. Aspectos pedagógicos.....	68
4.1.1. Dewey y la nueva escuela.....	69
4.2.1. La obra de John Dewey.....	71
4.2. Otros aportes.....	74
4.2.1. Freinet y el método del “tanteo” experimental.....	75
4.2.2. Piaget: La educación por la acción.....	79
4.3. La pedagogía latinoamericana.....	80
4.3.1. Raíces.....	80
4.3.2. Paulo Freire y la educación popular.....	82
4.4. Una perspectiva ética.....	85
4.4.1. La construcción de una nueva subjetividad.....	89
4.5. Aspectos psicológicos.....	91
4.5.1. Inteligencia emocional – inteligencias múltiples.....	91
4.5.2. Educar en actitudes prosociales.....	94
4.5.3. La capacidad de resiliencia.....	97
5. La participación social juvenil como alternativa pedagógica.	102
5.1. Una propuesta curricular.....	103
5.2. La cuestión metodológica de la propuesta de servicio.....	106
5.3. La coordinación de los procesos en el desarrollo de la identidad de los jóvenes.....	108
6. El aprendizaje-servicio en la educación formal.	110

6.1 Elementos para la planificación del aprendizaje-servicio.....	110
6.2 Protagonismo juvenil en los proyectos de la educación formal.....	111
7. La doble intencionalidad del aprendizaje-servicio.	113
7.1 Intencionalidad solidaria.....	113
7.2 Intencionalidad pedagógica.....	115
8. Modalidades de intervención social.	117
9. Observaciones finales	121
10. Referencias bibliográficas	128
11. Anexos	140
11.1 Anexo 1.....	140
11.2 Anexo 2.....	141

1. La participación social juvenil.

1.1 Los jóvenes en América Latina

En América Latina los jóvenes son protagonistas de algunas de las iniciativas más creativas y eficaces para el mejoramiento de la calidad de vida en sus comunidades; sin la participación social de los jóvenes en comedores comunitarios, centros de apoyo escolar, cooperativas de autoconstrucción, iniciativas en favor del medio ambiente, etc., muchas de estas acciones no serían posibles o no tendrían la misma fuerza.

En las últimas décadas, los jóvenes están a la vanguardia en la toma de decisiones sobre temas como la defensa de derechos humanos y sociales y la toma de conciencia sobre las problemáticas ambientales que afectan al planeta. Convocar la participación social juvenil ha permitido en América Latina emprender campañas de alfabetización, de reforestación, de lucha contra el hambre y otras, que no hubieran sido posibles sin la contribución de los jóvenes.

Sin embargo, se advierte que su participación no aparece en los medios de comunicación ni es siempre reconocida socialmente. Esto lleva a reflexionar sobre una cuestión de visibilidad que afecta a este sector. Las movilizaciones juveniles de los 60's y los 70's que gestaron el paradigma de la juventud como sector social (Krauskopf, 1998), fueron protagonizadas por la generación de la posguerra (los "baby boomers"), la unidad poblacional más numerosa hasta hoy en la mayor parte del mundo, y probablemente la que gozó de mayor "visibilidad" tanto en los países del norte como en nuestra región. En Latinoamérica, si bien los jóvenes son más numerosos que nunca, ese peso numérico no siempre encuentra correlación en una "visibilidad" equivalente a la que tuvo la generación de sus padres.

En etapas anteriores, la participación social juvenil más visible era el de las juventudes políticas (incluidas las organizaciones guerrilleras), sindicales y estudiantiles. Este tipo de organizaciones generalmente tenían un nivel de exposición pública muy superior al de las organizaciones del

voluntariado y fueron precisamente las más desmovilizadas durante los 90's en la mayor parte de América Latina. Pero esto no significa que un distanciamiento de los jóvenes de las estructuras políticas tradicionales haya tenido necesariamente una correlación en la menor participación social de jóvenes en organizaciones.

En la Encuesta Nacional sobre el Uso del Tiempo (ENUT, 2004) el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), sugiere que en el caso del capital social¹ (recursos que se desprenden de la convivencia y las redes sociales), se considera que su presencia en una sociedad puede ayudar a mejorar el desempeño económico e incrementar la participación política. En este sentido, el tiempo que conviven las personas o dedican al beneficio de la comunidad puede servir para estimar la presencia del capital social. En el caso de México, la ENUT presenta datos de las principales actividades que realizan los mexicanos mayores de 12 años a lo largo de una semana. A pesar de la complejidad de la vida de las personas, las actividades cotidianas se pueden clasificar en cuatro grandes grupos:

- Trabajo remunerado. Agrupa las actividades productivas pagadas.
- Trabajo doméstico. Comprende el conjunto de actividades que se realizan para mantener un hogar.
- Cuidados personales. Las actividades primordiales de las que depende la conservación de la salud y sobrevivencia del individuo.

¹ **¿Qué es el capital social?**- Aunque no existe un concepto definido sobre el tema, la literatura identifica, al menos, tres que pueden reconocerse como tal:

- Los recursos que surgen de las relaciones entre individuos.
- La confianza.
- La participación ciudadana en asociaciones civiles.

1.1 Bourdieu, Pierre. "The forms of capital", en: Richardson, JG. (Ed.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Greenwood, Westport, Connecticut, pp. 248 y 249.

1.2 Festinger, León, en: Mancur Olson. *La lógica de la acción colectiva. Bienes públicos y la teoría de grupos*. México,

- Tiempo libre. Comprende las actividades destinadas a la convivencia, relajación, recreación y esparcimiento (ver cuadro 1).

Cuadro 1. Principales actividades de uso de tiempo:

Trabajo remunerado	Trabajo doméstico
<ul style="list-style-type: none"> • Actividades productivas remuneradas: 15.8% 	<ul style="list-style-type: none"> • Lavar, cocinar, limpieza y cuidado de la ropa y el calzado, reparación de bienes, compras para el hogar, apoyo en la cocina, administración del hogar, pago y trámite de servicios, cuidado de niños y otros miembros: 15%
Cuidados personales	Tiempo Libre
<ul style="list-style-type: none"> • Dormir, cuidado y aseo personal, de la salud, actividades educativas: 49.6% 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo gratuito para la comunidad y otros hogares, actividades de esparcimiento, cultura y convivencia (ver televisión, usar computadora, escuchar radio, visitar familiares y amigos, jugar y hacer ejercicio, asistir a espectáculos y reuniones, atender visitas y familiares, leer y tocar instrumentos musicales, meditar y participar en actos religiosos: 19.6%

Fuente: INEGI. *Encuesta Nacional sobre Uso del Tiempo (ENUT), 2002*. México, INEGI, 2004.

De todas las actividades registradas por la ENUT, aquellas que los individuos realizan en su tiempo libre tienen mayor potencial de generar capital social, aunque cabe decir que no todas las personas disponen de la misma cantidad de tiempo libre. En general, los hombres cuentan con más que las mujeres (14.2 y 12.1% del tiempo durante la semana); los *adolescentes* (entre 12 y 19 años) y los *ancianos* (mayores de 60 años) son los dos grupos de edad que disponen de más tiempo libre. La

cantidad de horas disponibles también es mayor para las personas con mayor nivel educativo, mientras que las personas sin educación formal disponen de 9.5% de tiempo a la semana, las personas con nivel medio superior o más tienen 14.7%. El estado civil también afecta la disponibilidad del tiempo libre, mientras que los solteros cuentan con 15.6%, los casados sólo tienen 11.7%.

Este factor es importante ya que, como se verá más adelante, no en todos los casos las personas con mayor disponibilidad de tiempo son necesariamente aquellas que desempeñan más actividades relacionadas con el capital social y el compromiso cívico.

Del total de las actividades cotidianas que los individuos realizan durante la semana, sólo se pueden elegir algunas como eventuales generadoras de capital social. El trabajo gratuito para la comunidad se puede considerar como voluntariado ya que se trata de una forma de participación que trasciende al círculo familiar y de amigos, por lo que podría generar capital social de enlace. Aunque la ENUT no especifica si este trabajo se realiza por medio de organizaciones o de manera individual.

Por otro lado, el trabajo gratuito para otros hogares es un ejemplo de actividades de ayuda. En este caso, la ENUT no establece si este trabajo se realiza de manera individual, aunque se supone que, a diferencia del trabajo comunitario, el apoyo a hogares ajenos no requiere de organización ni la movilización de recursos, por lo cual puede ser realizado con mayor facilidad por un solo individuo. No se considera ayuda al cuidado de niños y apoyo a otros miembros del hogar, ya que esta actividad es parte del trabajo doméstico y es visto como una obligación, no como un acto voluntario.

De acuerdo con la ENUT, un alto porcentaje de personas declaró realizar alguna actividad de socialización informal: 28.7% de los entrevistados declaró haber visitado a familiares y amigos; 22.9% atendió visitas y convivió con su familia y 17.1% asistió a espectáculos y reuniones. *En contraste*, sólo 5% declaró ayudar a otros hogares prestando trabajo gratuito y 3.4% realizó actividades de voluntariado, trabajando de forma gratuita para la comunidad (ver cuadro 2).

Cuadro 2. Porcentaje de personas que declararon realizar actividades de socialización:

Tipo de actividad	Porcentaje	Horas promedio	Hombres	Horas promedio	Mujeres	Horas promedio
Socialización						
Visitar a familiares y amigos	28.7	6 hrs. 24 min.	27.5	6 hrs. 36 min.	29.9	6 hrs. 20 min.
Atender visitas y convivencia familiar	22.9	4 hrs. 30 min.	18.3	4 hrs. 42 min.	27.9	4 hrs. 24 min.
Asistir a espectáculos y reuniones	17.1	5 hrs. 06 min.	18.8	5 hrs. 24 min.	15.6	4 hrs. 48 min.
Ayuda						
Trabajo gratuito para otros hogares	5.0	7 hrs. 36 min.	2.7	9 hrs. 54 min.	7.1	6 hrs. 54 min.
Voluntariado						
Trabajo gratuito para la comunidad	3.4	3 hrs. 12 min.	3.4	3 hrs. 48 min.	3.4	2 hrs. 42 min.

Fuente: INEGI. *Encuesta Nacional Sobre Uso del Tiempo 2002*. México, INEGI, 2004.

Analizando con más detalle las condiciones de los voluntarios y ayudantes que realizan trabajo gratuito para la comunidad u otros hogares, se encontró que, tanto en hombres como mujeres, el porcentaje de personas que trabajan sin cobrar para la comunidad y otros hogares, se incrementa conforme aumenta la edad de los entrevistados, hasta antes de los 60 años. De igual manera, el porcentaje de tiempo que ambos géneros dedican a esta actividad, se incrementa con la edad.

El estado civil afecta el compromiso cívico. De acuerdo con la ENUT, las personas casadas o unidas (sin importar su género), destinan mayor tiempo al trabajo gratuito para otros hogares y para la comunidad, que las personas no unidas (solteras, separadas, viudas o divorciadas). Este caso llama la atención pues las personas unidas —en especial las mujeres— disponen de menos tiempo libre que aquellos que no están unidos, lo cual significa que los solteros prefieren destinar su tiempo libre a otras actividades no relacionadas con el compromiso cívico.

En lo que se refiere a la educación, entre mayor es el nivel educativo de los encuestados menor es su porcentaje de participación, así como el tiempo que destinan a las actividades de voluntariado y ayuda. Entre los hombres, esta tendencia es aún más clara, por ejemplo, mientras que 12% de ellos, sin instrucción, destinan 7% de su tiempo al trabajo gratuito, sólo 4.4% de los hombres con educación media o más destinan 1% de su tiempo a la misma actividad.

Estos datos permiten sostener la idea de que lo que ha cambiado es sobre todo la visibilidad y el reconocimiento social hacia los jóvenes que se comprometen con su comunidad. Esta "invisibilidad" puede deberse a cuestiones demográficas, a la desmovilización de las juventudes políticas y sindicales y a la mayor integración entre voluntariado adulto y juvenil.

Por otro lado, los medios de comunicación tienden a considerar a los jóvenes casi exclusivamente a partir de ciertos estereotipos negativos que los identifican como un "peligro" para la paz social y a no reconocer formas de participación diferente o alternativas.

Otro elemento que corresponde atender es la *conformidad de lo que se dice con lo que se siente o se piensa*; la experiencia de campo permite percibir como un hecho indiscutible: la juventud es un universo muy vasto y muy complejo. Puede ser vista como un mercado consumidor al que se presiona, puede ser estudiada como una cultura, una subcultura o una contracultura, o podemos considerarla un estado vital al que se entra y del cual se sale en distintos momentos de la historia personal de cada uno. Otra variable a considerar es el "medio" en el que los jóvenes se desenvuelven: la juventud como etapa es vivida, obviamente, de manera distinta en un gran centro urbano que en una pequeña comunidad rural. Tampoco se vive de igual manera contando con recursos económicos que careciendo de ellos, o de acuerdo a la clase social de la que se proviene.

En definitiva, los jóvenes pueden y deben ser vistos simultáneamente desde todos estos puntos de vista, ya que -al igual que los adultos o los niños- son un conjunto de población heterogéneo y dinámico como para ser abarcado desde una visión unilateral o simplificada (Blum, 1996).

Otra consideración que corresponde hacer es la del contexto histórico de principios de siglo XXI. Con el final de los proyectos políticos de transformación social, surgió un nuevo individualismo que impactó de manera específica en los sectores juveniles. Se instaló un discurso de eficiencia económica y desmovilización política, junto con la mercantilización de la cultura juvenil y la brusquedad del consumo.

El mundo del siglo XXI es un mundo "globalizado", donde casi no existen problemas que sean exclusivamente locales. La humanidad ha pasado de una etapa en la que existían mundos cerrados e independientes entre sí a otra, en la que los adelantos tecnológicos, la dinámica económica y las comunicaciones han logrado que las situaciones vividas en los puntos más apartados del planeta se afecten mutuamente. Esto favorece que se imponga el estilo de vida de una potencia mundial a través de la televisión, los videos, la música, el Internet y que las caídas o ascensos de la bolsa en Tokio o en Ámsterdam, por ejemplo, repercutan en la economía cotidiana del resto del mundo.

¿Significa esto que habrá que creer que los jóvenes del siglo XXI no aceptan comprometerse en nada, que lo único que les importa es la música y la pareja, que han dejado de creer absolutamente de la política, que ya no les interesan las grandes causas? No. Sin negar el evidente "reflujo hacia lo privado" que caracteriza a enormes sectores de la población juvenil en todo el mundo, es necesario subrayar que *la realidad es siempre más compleja que los estereotipos*, y que una política tendiente a revertir la desmoralización de los jóvenes debiera antes que nada identificar lo más lúcidamente posible sus características y sus causas. Hoy lo que se entiende por compromiso social y/o cívico se orienta hacia movilizaciones populares no violentas y a la integración en sistemas pluripartidistas, así como a los liderazgos con mayor grado de pragmatismo y capacidad de negociación.

La situación de la juventud en América Latina adoptó algunas características propias. La recuperación de la democracia, que se inició en los años 80's por caminos diversos, no favoreció la equidad y la integración de la sociedad. Los procesos económicos, políticos, sociales y culturales que acompañaron la globalización expusieron a los adolescentes y jóvenes a influencias múltiples, agudizando las diferencias en el acceso a las oportunidades y en las condiciones de vida de los grupos en mejor situación socioeconómica en relación con grupos que se suelen denominar "adolescentes y jóvenes con menos oportunidades". La juventud se convirtió en un sujeto heterogéneo, expuesto a diversos grados de vulnerabilidad y exclusión, caracterizado por la desocupación, el abandono escolar y la falta de perspectiva de futuro (Hart, 1993).

La problemática de adolescentes y jóvenes en situación de pobreza adquirió relevancia por razones de ética y justicia, pero también por cuestiones de seguridad: se los comenzó a percibir como un factor de riesgo. Se fue incorporando como un tema de la agenda pública, tanto de gobiernos como de movimientos y organizaciones sociales.

Al mismo tiempo, la construcción de la identidad juvenil, que se volvió más compleja a partir de la globalización, tuvo un componente adicional en el caso latinoamericano, ya que heredaban una modernidad trunca; las "culturas híbridas", al decir de García Canclini (1990) y recibían el impacto de los cambios sociales en ambientes de pauperización y ausencia de perspectivas laborales y de integración social efectiva. El acceso a la tecnología de la información resultó irregular, especialmente en zonas urbanas y rurales, pero esto no impidió el impacto cultural que se ha mencionado, tanto en la constitución de identidades y estilos de vida, como en las posibilidades de inserción laboral y social.

Resulta elocuente el informe presentado en julio por la Comisión Económica para América Latina-Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CEPAL-CELADE) en la X Conferencia Iberoamericana de Ministros de Juventud (2000). En el documento "Adolescencia y juventud en América Latina y el Caribe: problemas, oportunidades y desafíos en el comienzo de un nuevo siglo", los especialistas señalan que una señal de estos tiempos es la institucionalización del cambio y el establecimiento del conocimiento como gestor de éste. Tanto el cambio como el conocimiento ubican a los jóvenes como principales beneficiarios y gestores del desarrollo pero existe la condicionante social que pone en desventaja a unos sobre otros, generando exclusión social. Así mismo, la marginación determina el grado de exposición a "propuestas masivas de consumo" que definitivamente dan cuerpo a las metas y aspiraciones juveniles y marca su participación social.

Tanto desde las organizaciones de la sociedad civil como desde escuelas e instituciones con los que se tiene relación desde el área de Vinculación Académica con la Comunidad se desarrollaron propuestas innovadoras para favorecer la inclusión social, la capacitación laboral o la participación de los jóvenes, constituyeron modalidades de intervención de prácticas educativas con adolescentes y jóvenes con menos oportunidades en el mapa heterogéneo de realidades y necesidades locales.

Es oportuno considerar las investigaciones que buscaron orientar las acciones en las temáticas de juventud, en particular al referirse a las diversas "visiones" de la juventud como actor social que se presentan entre quienes discuten las políticas públicas que los toman en cuenta. Dina Krauskopf (2002), investigadora de Costa Rica, señala cuatro visiones principales que enmarcan la ubicación de la juventud en el tejido social:

- La primera, es la que considera a la juventud solo un período preparatorio. De "transición" hacia una etapa plena y posterior: la adultez.
- La segunda, la considera como una "etapa problema" para la sociedad, asociada al riesgo y la trasgresión (lo que lleva a políticas asistenciales y en algún caso, represivas).

Las otras dos, en cambio, visualizan a la juventud como un actor social, son:

- La que la ve como depositaria de ciudadanía (y por lo tanto, la considera sujeto de derechos políticos, culturales, sociales y económicos y genera planes integrales de juventud).
- Y la que la considera un actor estratégico del desarrollo, reconociendo su aporte a programas de desarrollo e incorporándola como capital humano y social para la construcción de ciudadanía plena y sociedades justas.

En los proyectos de aprendizaje – servicio y en las diversas experiencias de participación social, se advierte una clara opción por perspectivas de participación juvenil, de construcción de ciudadanía y de reconocimiento del rol central que tienen en la construcción de una sociedad mejor no sólo los jóvenes, sino aun los niños y niñas.

En estas acciones se advierte un común denominador que podríamos describir como el crecimiento personal de los niños, niñas y jóvenes involucrados, la conciencia que adquieren acerca de sus propios derechos y al mismo tiempo, la responsabilidad social que incorporan. Es notable como se superan las visiones negativas y como se modifican las percepciones que tienen los docentes, directivos

o líderes comunitarios acerca de los jóvenes, así como su propia percepción, la imagen de sus potencialidades y de su capacidad de elección, en un camino de construcción de identidades que incluye la vivencia de valores renovados.

1.2 El reto del entorno actual

La región de América Latina vivió un proceso doloroso en las últimas décadas. Sin pretender ser exhaustivos, podemos hablar, por un lado, de la aplicación de políticas económicas de raíz neoliberal que derivaron en precariedad laboral, pobreza y exclusión social; por otro lado, de un contexto político de crisis donde, después de trágicas dictaduras o guerras civiles, las instituciones democráticas quedaron desacreditadas y la corrupción política se incrementó. El abandono de un modelo de Estado, conocido como “Estado de Bienestar” o “Estado benefactor”, que había sido aplicado parcialmente en la región, incrementó los problemas de alimentación, vivienda, salud y educación (Jiménez, 1998).

La ya difícil situación de subdesarrollo y dependencia, que caracterizaba a los países periféricos a partir de la "división del trabajo" en el mercado internacional, y de las reglas de juego diseñadas por las potencias industriales, se agravó en tiempos de globalización. Si en el intercambio mundial, muchas zonas pobres podían pelear un papel como productoras de materias primas (en el caso latinoamericano: minerales, cereales, carnes y otros alimentos), a partir de la revolución científico-tecnológica se encontraron con el riesgo de volverse irrelevantes y perdieron peso en el contexto mundial.

Las diferencias entre países ricos y países pobres se acentuaron y al interior de cada país latinoamericano, esta brecha se hizo aún más grave. La aplicación de políticas de ajuste impuestas por organismos multilaterales de crédito redundó en aumento de la pobreza y crisis económicas recurrentes. Los planes diseñados para solucionar los problemas sociales -que algunos de estos mismos organismos apoyaron- resultaron insuficientes.

En la región persisten graves situaciones de pobreza, hambre y discriminación de género, como lo señala el documento publicado por la CEPAL en 2004. En las estimaciones de los años 2002-2003, se evalúa que el proceso de superación de la pobreza se encuentra estancado desde 1997, pese a lo cual muchos países siguen teniendo posibilidades de reducir la pobreza extrema a la mitad hasta el año 2015. Esta situación se ve agravada para la población femenina: la miseria afecta a más mujeres que hombres y la mayoría de los hogares indigentes están encabezados por mujeres jefas de hogar. (CEPAL, 2004).

Frente a esta situación, aparecieron respuestas diversas. Si bien algunas de ellas resultaron intentos de supervivencia desesperados y muchas veces violentos, también surgieron grupos organizados y movimientos populares, que buscaron cubrir las necesidades básicas, defender los derechos sociales y rescatar la identidad de las poblaciones locales. Esta emergencia de la sociedad civil se tradujo en una organización en redes, la reformulación de las condiciones de participación social y la demanda de políticas públicas eficaces.

El informe del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) sobre la democracia en América Latina en el año 2004 menciona diez "claves" para la reflexión. Entre ellas, reconoce que las reformas aplicadas en la región no produjeron los resultados esperados y "el sacrificio de la gente no fue correspondido", por lo tanto considera que es tiempo de avanzar en la construcción de una "democracia de la ciudadanía", reafirmando a la misma como un camino de cambio y como una condición para el desarrollo económico, sostenible y equitativo en América Latina. Concluye "no hay crecimiento sin cohesión social, no hay competitividad con exclusión social."(PNUD, 2004).

La educación es un elemento central de los debates de inclusión social, construcción de ciudadanía de sociedades más justas. La Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors, en su informe a la UNESCO, identifica cuatro pilares sobre los cuales debe

asentarse la educación del futuro: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. En ese mismo documento se afirma que la educación "...no pueden limitarse a ser una pieza más dentro de una aplanadora económica que aniquila los frágiles vínculos de la solidaridad humana." (UNESCO, 1997).

También en el campo educativo latinoamericano se produjo un deterioro creciente y se abrieron debates acerca de la efectividad de los sistemas educativos y su capacidad para la integración social. Surgieron experiencias educativas "no formales", procesos alternativos dentro de los movimientos sociales de mayor magnitud y muchos grupos se orientaron a la "educación popular". Las reformas educativas implementadas desde los diversos gobiernos de la región resultaron insuficientes y en muchos casos, fueron cuestionadas.

Actualmente, la situación muestra indicadores de cambio, tanto por el compromiso de muchos docentes y directivos, como por la acción de organizaciones y sindicatos de educadores y la apertura de los planes de formación de institutos. Más allá de la heterogeneidad y los cuestionamientos a los sistemas educativos particulares, hay un consenso esperanzador en la capacidad de la educación para promover un cambio solidario a partir de una formación crítica, de calidad, y solidaridad. Y se multiplican experiencias, e instancias de reflexión de formación y congresos que buscan responder a la realidad de exclusión social con una escuela activa que no sólo se preocupe por la *permanencia* de los alumnos y alumnas en el sistema educativo, sino que los vuelva ciudadanos plenos, conscientes de sus derechos, pero también comprometidos en la construcción de una sociedad justa y libre. La consolidación de experiencias de "aprendizaje-servicio" en las instituciones educativas y las experiencias de participación social juvenil, resultan un aporte enriquecedor en este contexto.

De hecho, la evidencia reunida a nivel mundial y a nivel latinoamericano permite afirmar que el desarrollo de proyectos educativos que reúnen aprendizaje formal con la práctica solidaria, son

altamente eficaces para alcanzar las cuatro grandes metas planteadas entre los "desafíos" de la educación. (Ministerio de Cultura y Educación, 1997).

"En este sentido, las reformas educativas más avanzadas tienden a superar los contrastes de los sistemas tradicionales, tales como "formar para la solidaridad" o "formar para la competitividad". Hablar de competitividad genuina es, actualmente, hablar de trabajo en equipo y de mantener niveles adecuados de cohesión social. De la misma manera, la solidaridad auténtica es aquella que permite resolver con eficiencia los problemas, y no la que sólo se reduce a compartir carencias o fracasos." (Tedesco, 1998, p. 3).

Desde luego, es impensable responder a estos desafíos con iniciativas aisladas o con normativas surgidas fuera de organismos internacionales o nacionales. La consolidación de una *sociedad solidaria* requiere de cambios profundos en la cultura educativa, en los que participen activamente la familia, la escuela, las organizaciones de la sociedad civil y el estado.

En este contexto, una metodología basada en el aprendizaje-servicio ofrece a los participantes un enriquecimiento individual y colectivo al tiempo que, aumenta la motivación individual e incrementa la participación y obtención de experiencias y valores democráticos a través del servicio solidario a la comunidad. Las organizaciones que se ven altamente beneficiadas por este sistema de aprendizaje-servicio son justamente las organizaciones juveniles que desarrollan una línea de aprendizaje a través del servicio solidario. (Tapia, 2002).

2. Antecedentes y relevancia de la investigación.

2.1 Demandas de la sociedad hacia la escuela

Los motivos de la creciente relación entre las escuelas y su contexto social exceden lo *estrictamente* pedagógico. La situación social de la región, antes citada, ha empujado a muchas comunidades abandonadas a sí mismas, a inventar estrategias de supervivencia y a desarrollar sus propios proyectos y organizaciones.

Se puede hablar de una fuerte demanda social que es percibida cotidianamente por los docentes latinoamericanos y pesa no sólo sobre los hombros de quienes trabajan en los contextos urbano-marginales o rurales más críticos, sino también sobre las escuelas que atienden a la clase media empobrecida y a los "nuevos pobres" urbanos. Aun las familias que cubren más que holgadamente sus necesidades básicas suelen delegar en la escuela demandas que antes atendían primariamente y piden que la escuela se ocupe de prevenir conductas adictivas, atender conflictos afectivos y contener durante jornadas cada vez más largas a niñas, niños y adolescentes.

La situación excede la cuestión económica. El tema es más complejo y se vincula con el deterioro de la calidad de vida y de los valores que permiten la construcción de lazos positivos. Hoy, como señalan algunas investigaciones, hay nuevos escenarios que acercan la violencia y el delito al aula, que requieren un planteo integral de la institución escolar y la educación en su conjunto, en relación con los tiempos que se viven (Reyero, 2006); así la escuela sigue siendo un espacio privilegiado para esta construcción. Dice el filósofo español Jorge Larrosa: "En medio de la profunda crisis institucional que vivimos, en medio de la anomia² y de las amenazas de disolución, la escuela sigue siendo uno de los pocos espacios públicos donde ciertos lazos todavía son posibles, donde el niño está en alguna medida a salvo de la violencia y donde puede encontrar su lugar en un ambiente predecible, con sus rutinas y sus horarios, donde todavía hay algo para aprender y además, hasta es posible, de vez en cuando, que

² E. *Psicol. y Sociol.* Conjunto de situaciones que derivan de la carencia de normas sociales o de su degradación.

alguien lo acaricie. No es poco, en comparación con la hostilidad social en la que suelen desarrollarse las vidas de esos jóvenes en riesgo." (Arenes, 2002).

En líneas generales, y aún a riesgo de incurrir en una excesiva simplificación, se pueden advertir tres grandes tipos de respuesta a esta creciente demanda social. (Tapia, 2000):

2.1.1 Permanencia del modelo de enseñanza-aprendizaje tradicional

La escuela no se hace cargo de lo que sucede fuera de sus puertas. No hay políticas institucionales de apertura a la comunidad y predomina una enseñanza puramente declarativa y exhortativa sobre el valor de la participación y de la solidaridad. Se focaliza en el aprendizaje de contenidos conceptuales, con poca atención al desarrollo de competencias y la formación de actitudes. Los espacios de práctica real de la participación que se ofrecen a los alumnos y alumnas son -en el mejor de los casos- fuertemente intra-escolares, talleres o centros de prácticas. Si en estas escuelas surgen espontáneamente, por iniciativa de docentes o alumnos, proyectos de respuesta a problemáticas de la comunidad, estos serán claramente "extra-escolares" o "extra-curriculares" y no tendrán conexión con el trabajo cotidiano en el aula.

2.1.2 La "escuela como un centro asistencial"

Presionadas por las demandas de contextos comunitarios con altos niveles de carencia, las escuelas intentan dar respuesta a las necesidades que se perciben en los alumnos y la comunidad, básicamente desde el esfuerzo personal y voluntario de los docentes, o desde proyectos institucionales aislados. Paradójicamente, en estas escuelas no siempre se alienta la participación de los alumnos y alumnas en la respuesta a sus problemáticas, sino que se brindan respuestas que los tienen como destinatarios pasivos. Esto alienta, directa o indirectamente, una cultura paternalista y asistencialista que ha estado arraigada en las sociedades latinoamericanas durante mucho tiempo. A menudo, docentes y directivos se orientan a convertirse en "asistentes sociales" de sus alumnos y alumnas, con

buena voluntad, pero sin la formación profesional para ello y relegando, en muchos casos, las actividades propias de enseñanza-aprendizaje. Y muchas instituciones escolares corren el riesgo de desarrollar un perfil de "centro comunitario" en detrimento de su rol educativo (Krauskopf, 1998).

2.1.3 Un nuevo contrato entre la escuela y la sociedad

Un creciente número de escuelas, en varios países, comenzaron a desarrollar respuestas novedosas a las demandas de la comunidad sobre la escuela y a la necesidad de formar para la participación ciudadana en un contexto pedagógico integrado.

Se trata de un nuevo "contrato" entre escuela y sociedad que apunta a responder a la demanda social pero desde la identidad específica de la escuela, es decir, priorizando el aprendizaje de los estudiantes. Tiene dos componentes:

- El desarrollo de proyectos solidarios: la escuela genera proyectos de intervención comunitaria, en función de las necesidades de la comunidad, diseñados desde la estructura curricular de la escuela. Los protagonistas son los mismos alumnos y alumnas y son proyectos de servicio articulados con el currículo formal, a los que se denomina internacionalmente "Aprendizaje-Servicio".
- Una red de organizaciones sociales, a través de las cuales se deriva la demanda social y que resultan complementarias de la escuela en términos de comunicación y sinergia. La escuela deriva las problemáticas que no esta en condiciones de resolver por si misma -o no le compete hacerlo, aunque pudiera- hacia organizaciones gubernamentales o no gubernamentales especializadas. Se forma un tejido con organizaciones sociales de distintas características que potencia los esfuerzos de cada una y fortalece la capacidad de la escuela.

2.1.4 La redefinición del vínculo entre las instituciones educativas y la sociedad

La redefinición del vínculo entre las instituciones educativas y la sociedad está inserta en las nuevas formas de organización y las características que fue adoptando la denominada "sociedad civil". Es decir, frente al ya mencionado deterioro de las condiciones económicas, al descrédito de las instituciones tradicionales y a la crisis del modelo de "estado benefactor", se generó una red de grupos, movimientos y organizaciones en la sociedad. No se trata de un fenómeno local, se puede hablar de una tendencia mundial a la expansión de organizaciones comunitarias, conocidas también como organizaciones "no gubernamentales", del "tercer sector" o de la "sociedad civil". Pero en América Latina y el Caribe adoptaron características particulares, ya que se vieron asociadas a procesos de recuperación de identidad, a las luchas por la supervivencia y la calidad de la vida, a los reclamos de justicia y de respeto por los derechos humanos. (Virno, 2003).

Estas instituciones forman una trama de grupos y organizaciones orientados a temáticas como alimentación, salud, género, trabajo, vivienda, discriminación, niñez y educación. Como estos problemas están interconectados, a medida que transcurre el tiempo las agrupaciones van sumando tareas y relacionando la atención de una y otra cuestión. Es frecuente observar, por ejemplo, que lo que comenzó como un comedor comunitario incorpore tareas de apoyo escolar o atención de la salud, mientras se vuelve más compleja la dinámica de funcionamiento y se profesionalizan algunas tareas.

De esta forma, muchas organizaciones diseñan proyectos integrales, se abocan a la búsqueda de fondos y optan por desarrollar instancias de formación y capacitación interna. Habitualmente se vinculan con otras organizaciones para hacer más efectivas sus tareas y fortalecerse mutuamente, especialmente cuando se trata de gestionar frente a los organismos estatales y federales.

Estas redes organizacionales tienen a menudo como punto de referencia a la escuela o trabajan en campos afines a ella, no sólo porque desarrollan tareas educativas, sino porque dimensionan el peso

fundamental que la educación tiene en la construcción de una sociedad más justa. Por esta razón, desde los años 90's, se multiplicaron las experiencias educativas "no formales", extendidas por fuera de los ámbitos del sistema educativo. Numerosas organizaciones de la sociedad civil han elaborado y ejecutado programas de capacitación en áreas diversas, impulsando procesos educativos muy importantes. Los sindicatos, las organizaciones campesinas, las iglesias y otras comunidades religiosas - en sus diversas líneas- también han desarrollado importantes programas de educación no formal, con características diferenciadas en cada país de América Latina y el Caribe.

En la actualidad, se puede hablar de una nueva relación entre "viejos" y "nuevos" actores, a partir de un trabajo conjunto real entre organizaciones de la sociedad civil e instituciones educativas y hay multiplicidad de proyectos que articulan acciones entre el estado, las escuelas y las organizaciones. (Ministerio de Educación y Cultura, 1998).

En función de lo anterior, se propone la siguiente hipótesis de investigación:

- *“La técnica didáctica de aprendizaje-servicio es una herramienta fundamental para fortalecer la formación integral de los jóvenes universitarios con base en el desarrollo y promoción de las competencias éticas y ciudadanas.”*

Así mismo, partiendo de la hipótesis de investigación mencionada se han trazado los siguientes objetivos de investigación:

- Revisar la literatura y experiencias sobre el tema para contextualizar la investigación.
- Justificar una propuesta para incorporar la técnica didáctica de aprendizaje-servicio para su inclusión en el currículo universitario.
- Documentar la implementación de la propuesta y desarrollo de una experiencia de un proyecto de aprendizaje-servicio en una institución de educación superior privada.
- Proponer un modelo formativo.

3. Definición del campo de estudio.

3.1 Formación y participación social juvenil

3.1.1 Educación formal y no formal

Suele haber acuerdo respecto de lo que se entiende por "educación formal". Entre tantas definiciones, se puede comenzar mencionando la presentada en la Ley General de Educación de México que la caracteriza como "aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas y conducente a grados y títulos".

La *distinción* entre educación formal y no formal es más difícil. Ambas son intencionales, cuentan con objetivos explícitos de aprendizaje o formación y se presentan siempre como procesos educativamente diferenciados y específicos. Para el especialista Jaume Trilla, se pueden utilizar dos criterios para distinguirlas: el criterio "metodológico", que caracteriza a la educación no formal como la que se realiza fuera del marco institucional de la escuela o que se aparta de los procedimientos escolares convencionales; y el criterio "estructural" según el cual la distinción es la inclusión o exclusión del sistema educativo. Concluye: "Entendemos por educación no formal el conjunto de procesos, medios e instituciones específica y diferenciadamente diseñados en función de explícitos objetivos de formación o de instrucción, que no están directamente dirigidos a la provisión de los grados propios del sistema educativo reglado." (Trilla, 1993).

Hay otras modalidades de aprendizaje. Los jóvenes continúan aprendiendo de sus experiencias y son capaces de absorber y acumular conocimientos e ideas, a menudo pasivamente, a través de la televisión, de Internet, de visitas a lugares específicos, observando a sus padres, a su grupo de pares y amigos. Por eso han surgido otras expresiones de los procesos de aprendizaje y definiciones ampliadas de educación. Alí Hamadache (1995, p. 62-84) habla de una serie de actividades de aprendizaje no estructuradas que denomina "aprendizaje al azar". A su vez, también caracteriza a la educación no

formal o extra escolar: "cualquier actividad educacional organizada fuera del sistema formal establecido... cuyo propósito es servir a clientelas identificables y objetivos de aprendizaje, que implican actividades organizadas y estructuradas, diseñadas para un grupo meta identificable, organizadas en función de objetivos de aprendizaje y llevadas a cabo fuera del sistema educacional establecido." (Hamadache, 1995).

La caracterización de educación formal, por otro lado, incluye el marco institucional (escuelas), la presencia de docentes con contratos permanentes con un currículo determinado, la continuidad y el hecho de ser universal, secuencial, estandarizada e institucionalizada.

Los proyectos de aprendizaje-servicio se han desarrollado con perspectivas muy enriquecedoras en el sistema de educación formal de varios países de América Latina. A su vez, muchas organizaciones juveniles han desarrollado aprendizajes estructurados para sus miembros a partir de un servicio planificado y evaluado participativamente, aplicando el aprendizaje-servicio en la educación no formal. La experiencia acumulada por todas estas prácticas permite confirmar la eficacia del aprendizaje-servicio en la formación de liderazgo juvenil efectivo. (Tapia, 2000).

3.1.2 El aprendizaje

Las teorías del aprendizaje que se estudiaban habitualmente en institutos de formación docente -en la actualidad- han recibido creciente atención por parte de las organizaciones sociales. Una breve referencia a dichas teorías resulta indispensable para comprender en cuál lugar se sitúan los procesos de aprendizaje que orientan el aprendizaje-servicio y el trabajo de participación social juvenil en las organizaciones.

Se puede considerar que el aprendizaje "es el proceso por el cual se produce un cambio relativamente permanente en la conducta o en los conocimientos de una persona como consecuencia de la experiencia." (Pozo, 1994).

El análisis de esta definición permite realizar las siguientes consideraciones:

- Para que haya aprendizaje debe haber un cambio. Al finalizar un proceso de aprendizaje, la persona debe ser capaz de hacer, conocer, sentir, valorar algo de lo que antes no era capaz;
- El cambio debe tener una cierta permanencia;
- Los cambios pueden afectar distintos aspectos de la persona: conocimientos, habilidades, sentimientos, actitudes, etc.;
- El aprendizaje se logra básicamente por la experiencia. Por ello, si queremos que el alguien aprenda, nuestra tarea como educadores será crear las condiciones adecuadas.

Derivado de las consideraciones arriba señaladas, se propone hablar de aprendizajes significativos. Un aprendizaje es significativo cuando el destinatario es, a la vez, el verdadero responsable del mismo. (Piaget, 1969). Es decir, tiene al sujeto como protagonista responsable, de acuerdo a un principio de auto-estructuración del conocimiento. Esta idea tiene sus antecedentes en los pedagogos de la Escuela Nueva. En este mismo sentido, en la década del 60, se identificó al aprendizaje significativo con el aprendizaje por descubrimiento realizado por el alumno; la postura de Piaget se sintetizó en la frase "el principio fundamental de los métodos activos es comprender, es inventar o reconstruir por reinvención." (Piaget, 1969, 1977). El término fue empleado también, por los autores que sustentan un enfoque humanístico del aprendizaje, una de cuyas preocupaciones es la integración de la doble dimensión cognitiva-afectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Carl Rogers (2004), quien pertenece a esta corriente de pensamiento, elaboró una teoría de la enseñanza centrada en el alumno. Su preocupación fundamental consiste en salvaguardar la dignidad de la persona, proporcionando condiciones para que sea capaz de actuar en forma autónoma y adoptar decisiones responsables y personales. Propone que se considere al individuo en su unicidad y totalidad y que se busquen formas y medios para procurar el desarrollo personal congruente con las

potencialidades. Si bien el aporte teórico se desarrolla en el capítulo correspondiente, cabe señalar algunas características centrales.

De acuerdo con Rogers (2004), un aprendizaje será significativo si se dan determinadas condiciones:

- La persona se compromete personalmente con el aprendizaje; pone en juego tanto sus aspectos cognitivos como los afectivos;
- El impulso de aprender, de descubrir, de lograr, de comprender viene del interior del joven, aunque el primer impulso venga desde fuera;
- La propia persona puede evaluar si la actividad que realiza responde a su necesidad, a lo que el quiere saber;
- El aprendizaje significativo es penetrante, provoca cambios en las actitudes y en la personalidad; afecta su existencia y sus decisiones personales;
- La persona asume la responsabilidad de dirigir su proceso de aprendizaje.

3.1.3 El aprendizaje-servicio

En el marco de estas definiciones generales de aprendizaje y educación, surge la evidencia que permite afirmar que ciertos aprendizajes se construyen cuando se producen durante la realización de una práctica. Desde esta perspectiva, los aprendizajes no son efectivos si resultan productos de reflexión teórica sino cuando están involucrados en una práctica y generan cambios en los conocimientos y en las actitudes y los valores de las personas. (Tapia, 2000).

Paralelamente, la experiencia de intervención social en numerosas organizaciones y en instituciones educativas llevó a un cuestionamiento acerca de la eficacia de prácticas aisladas o

voluntarias y de la necesidad de *sistematizar* el servicio y reflexionar acerca de los aprendizajes que se generan en la actividad concreta.

No se trata simplemente de un "aprendizaje desde la práctica", sino un *servicio efectivo* que responda a las necesidades de una comunidad determinada que, a su vez, está organizado según una estructura de contenidos, valores y procedimientos, es decir, que genera un aprendizaje según un currículo, sea éste parte del sistema de educación formal o una práctica de educación no formal desarrollada por una organización social. Se puede hablar entonces de "aprendizaje-servicio", una práctica significativa que permite desarrollar aprendizajes relacionados con la formación de valores, de participación social juvenil y de ciudadanía. (Tapia, 2000).

A modo de ejemplo, se puede citar la experiencia de la Escuela Media "San José" de una pequeña localidad en Argentina. A partir de una primera investigación del área de ciencias, los alumnos detectaron presencia de arsénico en el agua de la localidad. Así surgieron los primeros proyectos, que articularon diversas asignaturas para informar, concienciar y buscar soluciones a este problema. Esto sucedió en 1995, pero a partir de esa iniciativa, desarrollaron una amplia gama de experiencias solidarias (OEA, 2002).

Actualmente, y teniendo en cuenta que 10 localidades no contaban con medios de prensa propios, los estudiantes editan "El Cristal", un periódico mensual que llega también a los pueblos cercanos. El suplemento "Comodín" es parte del periódico y aborda problemas concretos de salud, en articulación con el "Servicio de Atención Médica de la Comunidad" de la ciudad. De él se desprenden proyectos de información sobre cultivos y capacitación en hábitos de alimentación y nutrición, respondiendo también a problemas de la comunidad y articulando con las respectivas asignaturas. Actualmente, también desarrollan un micro-emprendimiento de producción artesanal destinado a mejorar la calidad de alimentación de los niños.

A partir de estos y otros proyectos la escuela ha elevado la calidad educativa de la institución, y ha recibido numerosos reconocimientos, tanto nacionales como internacionales.

Una definición *preliminar* nos permite considerar al aprendizaje-servicio como una actividad de servicio solidario, protagonizada por niños, niñas, adolescentes o jóvenes y destinada a cubrir necesidades reales de la comunidad. En el caso de las instituciones educativas, la misma es planificada en forma integrada con el currículo, en función del aprendizaje de los jóvenes. En las organizaciones sociales, el currículo formal se ve reemplazado por un segmento de formación acordado previamente por la misma institución, como se podrá observar más adelante. (Programa Nacional Escuela y Comunidad, 2002, p. 137).

La modalidad activa del aprendizaje-servicio permite "aprender haciendo", y ayuda a consolidar el aprendizaje de los contenidos curriculares, integrando y aplicando en una misma actividad conocimientos provenientes de diversos campos disciplinarios. Esto aumenta en forma notable cuando, además de ponerlos en práctica, lo enseñan a otros. (Ver anexo 1).

Simultáneamente, los proyectos de aprendizaje-servicio desarrollan la competencia en resolución de problemas, la motivación para aprender, la comunicación interpersonal y la capacidad de observación y aplicación de conocimientos, así como el desarrollo personal y el compromiso con valores democráticos y solidarios.

El aprendizaje-servicio ha permitido en otros países dar respuestas a una preocupación creciente entre educadores y en la sociedad en general: la proliferación de conductas violentas entre los jóvenes. Más que una estrategia "preventiva" en el sentido tradicional, el aprendizaje-servicio permite un abordaje desde lo positivo: en lugar de focalizar en conductas denominadas "anti-sociales", apuesta a

desarrollar en los alumnos y alumnas conductas "pro-sociales"³. En este sentido, los proyectos educativos solidarios pueden constituirse en una estrategia de consolidación de una convivencia armónica, de motivación y construcción de valores positivos en el interior de los grupos de alumnos. Y en el campo de las organizaciones sociales resultan una herramienta eficaz para modificar el lugar y la auto-percepción de los jóvenes, que descubren capacidades y valoraciones y se comprometen en el desarrollo de proyectos efectivos para la comunidad.

Surgido desde el ámbito de la educación formal, el esquema metodológico del aprendizaje-servicio ha resultado atractivo para muchos grupos juveniles y organizaciones sociales, en la medida en que buscaron desarrollar un servicio específico y lograr aprendizajes y capacitación en sus miembros.

En las investigaciones sobre el impacto del aprendizaje-servicio en las escuelas que lo desarrollaron por varios años, sobre todo en Sudamérica, se advierte que es una estrategia que incide en el aumento de la retención, el crecimiento de la matrícula, la disminución del fracaso escolar y el sentido de pertenencia y autoestima de los alumnos y alumnas. (Mellillo y Suárez, 2000).

A continuación, se consideran algunas definiciones:

Para la especialista Alice Halsted (2000, p. 177) el aprendizaje-servicio es:

"...la metodología de enseñanza y aprendizaje a través del cual los jóvenes desarrollan habilidades a través del servicio a sus comunidades. Un buen programa de aprendizaje-servicio le permite a los jóvenes realizar tareas importantes y de responsabilidad en sus comunidades y escuelas; la juventud asume roles significativos y desafiantes en una variedad de lugares, tales como guarderías, museos, actividades extraescolares, proyectos ecológicos, bibliotecas o centros de jubilados. Las

³ Los denominan conductas prosociales, por oposición a las conductas antisociales. La prosocialidad está emergiendo en la psicología evolutiva y en la social por las consecuencias positivas o beneficios que se desprenden para los componentes de un sistema social al constituir una potente reductora de la violencia y de la agresividad, así como eficaz constructora de reciprocidad.

actividades en estos lugares pueden incluir lectura a niñas y niños, supervisión de niñas y niños en edad escolar en lugares de recreación, prestar servicios dando ayuda en tareas escolares, como guías en museos, limpiando y arreglando vecindarios o grabando historias orales con los ancianos."

Jeremy Rifkin (1996, p. 33) afirma que el aprendizaje-servicio es el "antídoto esencial" para generar un contrapeso en un mundo regido por la virtualidad que simulan los medios masivos o la computadora y que experimentan los niños y jóvenes. Al brindarles la oportunidad de participar socialmente en la comunidad les ayuda a desarrollar el sentido de la responsabilidad y la solvencia personal, alienta su autoestima y el liderazgo, así como la empatía, la creatividad y la iniciativa.

En la Universidad de Costa Rica, el concepto de aprendizaje-servicio del "Programa de Trabajo Comunal" "...consiste en la obligatoriedad de todo estudiante, para graduarse, de ofrecer un número determinado de horas de trabajo a la comunidad en proyectos interdisciplinarios en los que, con la guía de un profesor, los estudiantes se vinculan crítica y creativamente con la comunidad para contribuir con la solución de problemas y necesidades. Se trata, en esencia, de una actividad académica que cumple, a la vez, objetivos de servicio al país y de formación en los estudiantes de valores y actitudes de responsabilidad y solidaridad social". (Programa Nacional Escuela y Comunidad, 2002, p. 137).

Andrew Furco y Billig, S. H. (2002, p. 97), de la Universidad de California-Berkeley, señalan:

"El aprendizaje-servicio es una pedagogía de enseñanza por la que los estudiantes adquieren una mejor comprensión del contenido académico aplicando competencias y conocimientos al beneficio de la sociedad"

El aprendizaje-servicio en América Latina

En América Latina, las universidades de México y Costa Rica fueron pioneras de esta metodología, al requerir a todos sus estudiantes -desde 1936 y 1975 respectivamente-, la realización de prácticas

profesionales al servicio de la comunidad como requisito para la graduación, mejor conocido como Servicio Social.

No son los únicos países de la región que están desarrollando programas nacionales de promoción del servicio de los jóvenes como parte de la oferta educativa. En los últimos dos años, Venezuela y la República Dominicana han establecido que los estudiantes del último año de la escuela media deben realizar un número mínimo de horas de servicio a la comunidad como parte de su trayecto formativo.

En Colombia, en 33 universidades funcionan grupos de "Opción Colombia", una organización no gubernamental (ONG) que desde 1991 envía grupos de estudiantes universitarios avanzados a desarrollar prácticas profesionales solidarias en zonas rurales y municipios aislados. Estas prácticas son reconocidas académicamente por las respectivas universidades.

En Bolivia, Ecuador y Perú, las prácticas solidarias se desarrollan especialmente desde las universidades.

Desde la recuperación de la democracia, Chile viene desarrollando una consistente inversión educativa. Entre las innovaciones que ha promovido se cuenta una importante experiencia de "tutorías" promovidas desde el programa "Liceo para todos": en escuelas con altos niveles de fracaso escolar, los alumnos más avanzados actúan como "tutores" de sus pares con menores rendimientos, con resultados muy positivos tanto para quienes brindan el servicio como para quienes lo reciben.

A partir de un contacto con la experiencia argentina, el ministerio de educación chileno viene promoviendo sistemáticamente, desde el 2001 el aprendizaje-servicio tanto en las escuelas con mayores carencias educativas atendidos por el "Liceo para todos", como en algunos de los 50 "liceos de anticipación" que forman parte del "Proyecto Montegrande."(Tapia, 2000).

También en Uruguay los primeros proyectos surgieron a partir de la influencia sudamericana, pero en este caso por iniciativa de una organización no gubernamental, el Centro del Voluntariado del Uruguay (CVU). En conjunto con el ministerio de educación oriental, el CVU promueve el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio en escuelas primarias de Montevideo y del interior del país. Una de las primeras experiencias completas se ha dado en Colonia, donde niños de 6to. grado presentaron al municipio un plan de rehabilitación de una playa abandonada a la que ahora apadrinan.

En Brasil hay numerosos programas gubernamentales y no gubernamentales que promueven el servicio voluntario vinculado al sistema educativo: a través del Programa Universidad Solidaria, más de 4000 alumnos de 160 Universidades trabajan en 250 comunidades; con motivo del Año Internacional del Voluntariado el Instituto Nacional del Voluntariado comenzó a implementar el vasto programa "Faca Parte", de promoción del voluntariado juvenil en las escuelas; bajo la denominación de "programas de participación juvenil", las escuelas de la "Red Pitágoras" han venido desarrollando interesantes proyectos de aprendizaje-servicio; en los programas de capacitación laboral y formación ciudadana desarrollados en *favelas*⁴ de las principales ciudades brasileras con el auspicio de la Secretaria de Derechos Humanos, la organización de proyectos de servicio a la propia comunidad es una de las herramientas formativas fundamentales.

El ministerio de educación, ciencia y tecnología de Argentina retomó un trabajo que se venía realizando desde 1997 al organizar el Programa Nacional de Educación Solidaria. El mismo promueve el aprendizaje-servicio en las instituciones educativas de todo el país, desarrollando capacitación y asistencia técnica a escuelas y organizaciones sociales y convocando diversos concursos de instituciones solidarias. En el año 2003 consiguió una importante respuesta para el "Premio Presidencial Escuelas Solidarias", que recibió a más de 5500 experiencias educativas solidarias desarrolladas en instituciones de todos los niveles.

⁴ Colonia y/o comunidad popular marginada.

3.1.4 El aprendizaje-servicio en el entorno de la educación no formal

El sistema educativo formal busca desencadenar procesos de aprendizaje. Las experiencias de educación no formal también se proponen desencadenar procesos de este tipo. Paulo Freire afirmaba:

"La educación que, no pudiendo jamás ser neutra, tanto puede estar al servicio de la decisión de la transformación del mundo, de la inserción crítica en él, o en la inmovilidad, la permanencia de las estructuras injustas, la acomodación de los seres humanos a una realidad tildada de intocable. Por eso hablo de formación y de educación. Nunca de puro "entrenamiento". Por eso, no sólo hablo y defiendo, sino además, vivo una práctica educativa radical, estimuladora de la curiosidad crítica, en la búsqueda continua de las razones de ser de las cosas." (Freire, 1969, 1970 y 1075).

La educación no formal en América Latina ha tenido distinto tipo de manifestaciones, desde aquellas que han sido absorbidas por las instituciones públicas hasta las de tipo más autónomo y con base popular. Como se ha mencionado antes, organizaciones de diversa índole, grupos vinculados a iglesias o sindicatos desarrollaron tareas de educación no formal.

En el contexto actual, también se deben mencionar a varias organizaciones de trabajadores desocupados, campesinos o indígenas, que están desarrollando programas de formación de sus integrantes en distintas cuestiones relacionadas con la capacitación para el trabajo y la producción, así como el análisis de la realidad social.

Actualmente se desarrollan propuestas pedagógicas contextualizadas en distintos tipos de prácticas, que potencian los aprendizajes que se proponen. Las principales metodologías son:

- El diagnóstico participativo local (DPL), que propone la realización de distintas prácticas de sistematización de datos para conocer la realidad local.

- Los grupos de formación laboral (GFL), que proponen prácticas profesionales en ámbitos laborales como recurso de aprendizaje en la capacitación para incorporarse al mundo del trabajo.
- El sistema de formación en liderazgo socio-educativo (SFLS) propone también la técnica de las prácticas profesionales en grupos y organizaciones y sistematiza una serie de técnicas para posibilitar dichos aprendizajes. (Programa Nacional Escuela y Comunidad, 2001).

Tomando como ejemplo la experiencia en Sudamérica, relevada por la Fundación SES (Croce, 2003), se pueden agrupar las experiencias de formación en las siguientes categorías:

- Jardines maternos comunitarios
- Centros de apoyo escolar
- Centros de atención a la infancia
- Centros culturales comunitarios
- Grupos juveniles
- Movimientos e instituciones juveniles
- Casas de la juventud

A su vez, el levantamiento de la información permitió identificar dos grandes conjuntos: las que se proponen "apoyar los procesos escolares" y las que buscan objetivos propios sin hacer referencia a la escuela. (Tapia, 2000).

En el primer caso, no siempre es sencillo identificar las experiencias de aprendizaje-servicio. A menudo, con una estrategia más bien reactiva, las acciones que se desarrollan tienen que ver con poner en marcha estrategias que permitan mejorar las calificaciones escolares y promover a los niños o adolescentes para que aprueben sus materias.

Con todo, ésta no es necesariamente la regla. La Fundación SES, por ejemplo, en la experiencia de grupos comunitarios de estudio o de grupos de formación laboral, se propone a los participantes desarrollar una acción de servicio solidario. Dicha actividad, realizada por los jóvenes integrantes de estos grupos, constituye una práctica de aprendizaje-servicio porque se transforma en un eje esencial para la posibilidad de aprender.

Lo mismo sucede en otras experiencias educativas no formales que proponen prácticas de aprendizaje-servicio a sus integrantes. Como estos centros están insertos claramente en sus comunidades y les "pertenecen" estos servicios se hacen al interior de las mismas y responden, a necesidades muy concretas. Lamentablemente no constituye la realidad de la mayoría de este tipo de experiencias.

En el segundo caso, cuando las organizaciones no tienen la escuela como "referencia directa", las situaciones cambian. Organizaciones juveniles, Grupos Scouts, Casas de la juventud, Centros Culturales Comunitarios, etc., desarrollan actividades de servicio que, en numerosos casos, tienen intencionalmente objetivos de aprendizaje directo y concreto. Cuando esto se verifica, el aprendizaje se da en forma integrada con la actividad de servicio. Experiencias como la de los eco-clubes o las agrupaciones scouts, dan cuenta de una actividad de servicio a sus comunidades que, a su vez, en motivada por intenciones pedagógicas. En muchos centros culturales, el aprendizaje de danzas, instrumentos, dibujo, está marcado por actitudes de servicio y en la misma enseñanza se aprende.

La pregunta que surge es: ¿cómo se lleva a la práctica el aprendizaje-servicio en las experiencias de educación no formal?

Cuando estos temas se piensan desde el sistema educativo formal la pregunta es ¿cómo aprender o enseñar algún contenido de la currícula a través de una experiencia de servicio? Pero, situados en el contexto de la educación no formal, no se encuentran currícula desarrolladas como tales. Por tanto, es

necesario encarar esta pregunta desde otra perspectiva. Quizás, una manera sencilla sea mirar las prácticas corrientes y aprender de ellas.

3.1.4.1 La articulación con el sistema educativo formal

La distancia que existe entre el sistema formal de educación y las experiencias no formales es aún muy grande, según se desprende de las experiencias reveladas. En algunos casos, son abismos. Y no se trata sólo de un problema de la escuela. Tampoco es tarea sencilla para las organizaciones sociales vincularse con las escuelas. Por razones de tiempo pero también y sobre todo, por diferencias de cultura organizacional.

Por lo tanto, se vuelve urgente la construcción de las comunidades de aprendizaje:

"Se trata expresamente de una propuesta de política educativa y de una estrategia de cambio educativo que parte del nivel local, adopta una visión integral y sistémica de lo educativo, adopta como eje el aprendizaje, e implica concertación y alianzas operativas y estratégicas tanto a nivel micro como macro."(Torres, 1999). En donde los distintos actores asumen responsabilidades diferentes pero concurrentes en función del proceso de educación de la comunidad en su conjunto.

Esto significa no seguir dejando a la escuela abandonada a su suerte para resolver las problemáticas educativas de la sociedad y, por otro lado, impedir que una escuela aislada de la sociedad "haga y deshaga a su antojo" en lo referente a la formación de niños y jóvenes.

Con todo, se debe reafirmar que, así como todo lo que tiene que ver con el aprendizaje, no hay que reducirlo al ámbito de la escuela y tampoco hay que reducir el servicio al ámbito de la comunidad. Ambos extremos y posturas son reduccionistas y no tiene en cuenta la integralidad del joven o el niño como sujeto del desarrollo personal y social.

3.1.5 Los cuadrantes del aprendizaje-servicio

Es habitual que, al conocer las características del aprendizaje-servicio, muchos actores comunitarios descubran que ya se encuentran trabajando en esta línea, aunque no desarrollen completamente todos los elementos de la definición. (Tapia, 2002). Muchas instituciones desarrollan servicios comunitarios específicos o han incorporado parcialmente actividades de aprendizaje. Lejos de ser un obstáculo, esta es una situación con grandes potencialidades, que les permite enriquecer las prácticas e iniciar una "transición" hacia la aplicación más plena y efectiva del aprendizaje-servicio.

Una herramienta práctica, para comprender con más claridad la situación de cada institución y proyectar la transición deseada hacia el aprendizaje-servicio son los *cuadrantes*. Estos *cuadrantes del aprendizaje-servicio*, desarrollados originalmente por especialistas de la universidad de Stanford (1996) pueden ser útiles para distinguir las diversas acciones educativas desarrolladas en un contexto comunitario. El esquema tradicional de los cuadrantes se comenzó aplicando a instituciones educativas y es el siguiente:



El eje vertical habla de la menor o mayor calidad del servicio solidario que se presta a la comunidad, y el eje horizontal indica la menor o mayor integración del aprendizaje sistemático o disciplinar al servicio que se desarrolla.

En la mitad inferior, se ubican los proyectos con menor calidad de servicio. Se habla de "calidad" en tanto el servicio está asociado con:

- La efectiva satisfacción de los receptores del mismo.
- Con impactos medibles en la calidad de vida de la comunidad.
- Con la posibilidad de alcanzar objetivos de cambio social a mediano y largo plazo y no sólo a satisfacer necesidades urgentes por única vez.
- Con la constitución de redes interinstitucionales eficaces con otras organizaciones.

En el caso del aprendizaje, la calidad de los proyectos está vinculada:

- Con su impacto en los contenidos formales (sean académicos o provenientes de un currículum acordado en una organización).
- Con el desarrollo personal de los jóvenes, niños y niñas involucrados.
- Con el grado de participación de los jóvenes en el diseño y desarrollo de los proyectos.

Así mismo, en las instituciones educativas se relaciona con el mejoramiento de índices de riesgo educativo tales como rezago, deserción, ausentismo, etc.; con el grado efectivo de inserción de las experiencias en el proyecto educativo de la institución.

Para las organizaciones sociales, la caracterización de los cuadrantes variaría ligeramente. Ellas no desarrollan "trabajo de campo" como forma de aplicación práctica de conceptos, separada del servicio. Pero son numerosos los casos en que desarrollan capacitaciones y reuniones de formación que están distanciadas de un servicio efectivo. En ese caso podríamos hablar de un aprendizaje "alto" con una baja calidad de servicio o un servicio inexistente. Analizando cada uno de los cuadrantes podríamos señalar:

3.1.5.1 Cuadrante I – Trabajos de campo

Son actividades que relacionan a los jóvenes con la realidad de su comunidad, con problemáticas sociales o ambientales, pero consideradas exclusivamente como *objeto de estudio*. La finalidad del

trabajo de campo es el aprendizaje de contenidos disciplinares: por ejemplo, desde ciencias naturales se planifica una salida a una reserva ecológica o desde el área de tecnología se planea la visita a una industria local. Este tipo de actividades involucran el conocimiento de la realidad, pero no se proponen modificarla, ni prestar un servicio a la comunidad a la que se estudia, a veces ni si quiera se plantea una devolución al entorno de la escuela de lo aprendido en el terreno. Hay aprendizaje, pero no servicio.

Para las organizaciones sociales, como se señala en el párrafo anterior, el "aprendizaje sin servicio" está dado por actividades formativas aisladas de una actividad determinada. (Tapia, 2002). Aunque muchas instituciones nacen en relación directa con una problemática que atender, hay muchos casos en que una agrupación tradicional, por ejemplo, propone a sus miembros una larga capacitación antes de abordar una actividad concreta. Se suele justificar esta acción en que "primero debemos prepararnos, para luego desarrollar un servicio acertado". Esta situación es un ejemplo adecuado del primer cuadrante.

3.1.5.2 Cuadrante II – Iniciativas solidarias asistemáticas

Son actividades ocasionales, que tienden a atender una necesidad puntual. En general surgen espontáneamente, no son planificadas como parte del proyecto educativo institucional, y no suelen exceder lo puramente asistencial.

Algunas de las iniciativas solidarias asistemáticas más habituales incluyen las "campañas de recolección" (alimentos o ropa, por ejemplo), los festivales, ferias y otras actividades "a beneficio" y ciertos "padrinazgos" de escuelas rurales asumidos ocasionalmente o en forma desarticulada con los aprendizajes. Podrían también incluirse en esta categoría algunos proyectos de mayor complejidad y con mayor articulación con lo disciplinar; pero que no son planeados institucionalmente, sino que surgen y desaparecen en función de la buena voluntad o el liderazgo personal de un docente o un grupo particular de jóvenes. Básicamente, diferenciamos las iniciativas solidarias asistemáticas del aprendizaje-

servicio en que no se proponen articular la actividad solidaria de los estudiantes con los contenidos que se aprenden en clase.

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

De hecho, la participación de los alumnos en este tipo de iniciativas es muy dispareja: en algunos casos, los jóvenes se comprometen personalmente con la acción (una visita a un asilo, o un viaje a una escuela rural, por ejemplo). En muchas escuelas, la acción de los estudiantes se limita a llevar a casa una nota del profesor pidiendo a los padres que envíen alimentos no perecederos para los inundados, o dulces para repartir en alguna fiesta para los niños de escasos recursos, etc.

Sin embargo, según Furco y Billig (2002), las iniciativas solidarias asistemáticas -aún aquellas más efímeras- pueden generar algunos beneficios positivos para los jóvenes:

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

En las organizaciones sociales, las iniciativas asistemáticas son frecuentes. Su implementación es similar a la que proponen algunas instituciones educativas, como se señaló antes, y también generan aprendizajes como la sensación de que se ha cumplido con una tarea social efectiva y la satisfacción del servicio prestado. Cuando se trata de organizaciones que han nacido de una necesidad visible, pronto descubren la necesidad de sistematizar los esfuerzos y contar con una participación más efectiva de los propios destinatarios. Pero hay numerosos ejemplos de agrupaciones de mayor volumen de miembros

que tienen a las actividades de servicio como una tarea más o como una forma de sensibilizar a los jóvenes con respecto de la situación social, de forma tal que no se advierte en ellas un esfuerzo de perfeccionamiento o de atención integral de las problemáticas que abordan.

Entre las limitaciones que más frecuentemente pueden evaluarse en las iniciativas solidarias asistemáticas es necesario señalar que suele predominar en ellas una mirada asimétrica con relación a los "necesitados". (Furco y Billig, 2002). El concepto de "ayuda" suele prevalecer sobre la reflexión acerca de las estructuras socioeconómicas o las problemáticas ambientales que están en la raíz de la demanda atendida y difícilmente se enfatiza la relación entre solidaridad y justicia social.

3.1.5.3 Cuadrante III – Servicio comunitario institucional

Este tipo de experiencias se caracterizan por una decisión institucional -y no sólo ocasional- de promover el valor de la solidaridad y desarrollar actitudes de servicio, de compromiso social y participación ciudadana. (Tapia, 2002). Son actividades asumidas e incorporadas estructuralmente por la institución.

En el caso de las escuelas, ya sea que las actividades de servicio propuestas sean voluntarias u obligatorias, son asumidas formalmente por la dirección educativa. Entre los exponentes de este tipo de servicio podemos señalar el caso de las numerosas escuelas y universidades que desarrollan acciones de asistencia en escuelas rurales, campañas de alfabetización o programas de apoyo escolar que, aún surgidas espontáneamente, se fueron convirtiendo a lo largo de los años en características de la vida institucional. Pasan las generaciones, cambian los directivos, pero los proyectos se *sostienen* porque forman parte de la identidad institucional, clarificando que no se está refiriendo a “sostenibilidad social”.

Muchas escuelas -especialmente las religiosas- ofrecen a sus alumnos la posibilidad de realizar voluntariamente acciones sociales, que son promovidas institucionalmente como parte del proyecto

educativo: los grupos "misioneros", de "acción social", etc. Hay universidades donde los departamentos de extensión organizan salidas hacia zonas rurales marginadas.

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

Sin embargo, estas acciones son modalidades de "servicio comunitario" y no de "aprendizaje-servicio", en cuanto a que son casos en que la institución se propone desarrollar la acción solidaria con una finalidad educativa amplia (ligada en general a la educación en valores y actitudes), pero no planifica formalmente la articulación entre la actividad comunitaria y los contenidos curriculares desarrollados en el aula, más allá de las materias relacionadas únicamente con los valores.

Pese a su impacto social, el servicio comunitario no impacta en el aprendizaje curricular de los estudiantes como podría hacerlo, porque las actividades solidarias se desarrollan *en paralelo* con la vida académica. En algunos casos, ni siquiera se capitalizan los *saberes* específicos de los estudiantes, ni se integran los aprendizajes adquiridos a través del proyecto de servicio en la tarea del aula (Ej.: los estudiantes que trabajaron dos semanas en una comunidad rural, no sistematizan sus conocimientos de la realidad en la clase de ciencias sociales).

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

Al mismo tiempo, la mayoría de las organizaciones sociales que desarrollan un servicio solidario sistemático se hallan encuadradas en este sector. La experiencia y la reflexión acerca del servicio prestado generan un proceso de crecimiento que redundará en proyectos integrales y, frecuentemente, en la capacitación de sus miembros para desarrollar una gestión más eficaz, obtener fondos y ampliar las tareas que desarrollan. En este punto de su crecimiento es posible observar la necesidad de formar a nuevos miembros y de reproducir un modelo de servicio que la organización considera adecuado. La sistematización lleva a cuestionarse los aprendizajes que generan y ver en qué medida pueden estar integrados con las actividades de servicio. (Tapia, 2002).

3.1.5.4 Cuadrante IV – Aprendizaje-Servicio

En este cuadrante se ubican aquellas experiencias que ofrecen simultáneamente una alta calidad de servicio y un alto nivel de aprendizaje. En otras palabras, se define al aprendizaje-servicio por una doble intencionalidad y un doble impacto: en lo pedagógico y en lo social.

Conviene recordar que la metodología del aprendizaje-servicio que Furco y Billig (2002) definen como:

- Un servicio solidario
- Protagonizado por jóvenes
- Destinado a atender las necesidades reales y efectivamente sentidas de una comunidad.
- Planificado institucionalmente (integrado con un currículum formal en el caso de las instituciones educativas, o de un currículum propio de una organización social)⁵

El aprendizaje-servicio implica la misma continuidad en el tiempo y el mismo compromiso institucional que el servicio mencionado en el Cuadrante III, pero le suma una articulación explícita de las acciones de servicio con los contenidos del aprendizaje, sea académico o proveniente de un sistema

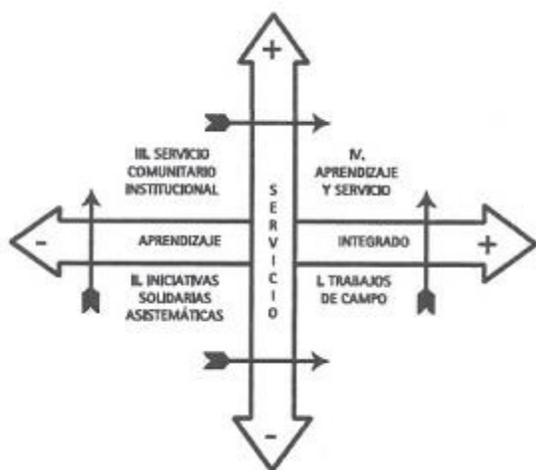
⁵ Para mayor detalle, revisar anexo 2: "México Urbano". Programa social para la reflexión transversal, basado en una didáctica de aprendizaje-servicio, p. 152.

alternativo. En los puntos siguientes apoyados en los trabajos de Tapia (2000 y 2002) y Furco, Billig (2002) consideraremos en más detalle en que consiste el aprendizaje-servicio a la luz de la experiencia educativa latinoamericana.

3.1.6 Transiciones hacia el aprendizaje-servicio

Se ha mencionado que muchas instituciones llegan al aprendizaje-servicio desde el lugar de la práctica y "avanzan" desde esa misma experiencia para lograr acciones más sólidas, aprendizajes más significativos, proyectos eficaces de alto impacto en la institución y en la comunidad. Ese proceso de crecimiento desde experiencias dispersas, aisladas o simplemente desvinculadas de los aprendizajes a la formulación de proyectos de aprendizaje-servicio se denomina "transición". (Stanford University, 1996). A partir de salidas hacia la comunidad que enfatizan prioritariamente el aprendizaje (trabajos de campo) o experiencias que privilegian la acción solidaria (iniciativas solidarias asistemáticas y servicio comunitario institucional) se pueden incorporar en un caso acciones solidarias y en el otro contenidos formales de aprendizaje para generar proyectos de aprendizaje-servicio.

Los cuadrantes del aprendizaje-servicio y las transiciones:



Veremos a continuación algunos elementos significativos para estas transiciones.

3.1.6.1 Del asistencialismo a la promoción social

Definimos como actividad asistencial a aquella que presta una ayuda momentánea, concreta, a una necesidad puntual, pero que no da solución a las raíces del problema o que no apunta a impedir que ese problema se repita. (Furco y Billig, 2002). En general, se identifica al asistencialismo como "dar el pescado" y a lo promocional como "enseñar a pescar" y últimamente, *enseñar a hacer la caña*. Si bien el término "asistencialismo" suele verse como caridad o dádiva, es necesario subrayar que la actividad asistencial es en determinadas situaciones, indispensable o la única viable en el corto plazo. Para seguir con la metáfora, si no empezamos por dar el pescado, nadie va a tener fuerzas para sostener la caña de pescar...

La promoción social, por su parte, implica facultar en los participantes y beneficiarios un desarrollo de sus potencialidades personales, grupales, de organización y de comunicación que les permita elaborar soluciones posibles, que apunten a superar los problemas de fondo (contribuye a la formación de capital social). Tales los casos de los proyectos solidarios de promoción o los proyectos de cooperación entre instituciones.

La acción asistencial con frecuencia es la fase primera y necesaria para poder encarar una acción promocional, y a menudo es también el único tipo de acción solidaria que está en condiciones de realizar nuestros estudiantes. *Lo que no podemos es pensar que lo asistencial es suficiente.* (Furco y Billig, 2002). Está perfecto que hoy organicemos el comedor para el barrio, si el comedor es indispensable, pero si nos quedamos sólo en el comedor, lo vamos a estar atendiendo durante los próximos cincuenta años. Entonces, una primera transición que auspiamos para nuestros proyectos de aprendizaje-servicio es que vayan *ampliando la mira*, para pasar de acciones exclusivamente asistencialistas a acciones que sean de auténtica promoción social.

El siguiente cuadro nos puede ayudar a señalar las diferencias entre asistencialismo y promoción.

Cuadro 3. Asistencialismo y Promoción Social:

Asistencialismo	Promoción social
Atiende a problemas emergentes	Atiende a problemáticas estructurales
Apunta al corto plazo	Apunta al mediano y largo plazo
Distribuye bienes materiales	Desarrolla competencias y recursos
Los destinatarios pueden ser pasivos	Exige el protagonismo de los destinatarios
La sustentabilidad está fundada en los proveedores del servicio	La sostenibilidad está fundada en los recursos humanos y materiales que puedan desarrollar los destinatarios del servicio

Fuente: TAPIA, María Nieves (2000). La Solidaridad como Pedagogía. Buenos Aires, Ciudad Nueva.

Los dos primeros puntos de esta comparación tienen que ver con los alcances que fijamos a nuestros proyectos, y no sólo con el tiempo que duran. Puede parecer que un proyecto que dura tres meses no puede pretender atender a una problemática estructural, pero si dedicamos tres meses a capacitar a adultos desocupados en conocimientos informáticos básicos, estamos atendiendo -aun acotadamente- a una cuestión estructural como es la del desempleo. En cambio, podemos estar todo el año recolectando arroz para el comedor y seguirá siendo una estrategia de corto plazo para enfrentar una emergencia.

Las dos últimas diferencias entre asistencialismo y promoción son sumamente importantes; en el asistencialismo, el que recibe la ayuda puede quedarse quieto, en un programa de promoción tiene que ser protagonista. En un programa asistencial los que proporcionan sostenibilidad al proyecto son los se quedan, en un programa de promoción hacemos que los proyectos sean sostenibles trabajando juntos. (Tapia, 2000).

3.1.6.2 Del servicio comunitario a los proyectos de aprendizaje -servicio

La segunda transición necesaria para pasar de las iniciativas solidarias al aprendizaje-servicio en sentido estricto es precisamente la que enfatiza el vínculo entre la actividad comunitaria y los contenidos del aprendizaje formal, (Tapia, 2002). Según la historia y cultura institucional, puede suceder que el desarrollo de ciertos contenidos curriculares derive en el interés por desarrollar un proyecto de intervención comunitaria, o bien que una tarea comunitaria se convierta en el marco propicio para abordar contenidos curriculares, por ejemplo a través de un proyecto de investigación. Podemos avanzar en esta transición pensando cómo integrar el proyecto de servicio con la tarea del aula.

Esta es probablemente la transición más crucial, porque es la que marca la diferencia entre las formas más clásicas del voluntariado juvenil y el aprendizaje-servicio propiamente dicho. Desde el punto de vista de la calidad educativa, es también la más importante, porque es la que garantiza que las instituciones educativas no actúen en la comunidad en forma ingenua, sino con una intencionalidad fuertemente vinculada a su identidad educativa: tiene sentido desarrollar cualquier actividad solidaria si es un *medio* para que los estudiantes aprendan a participar en forma consciente y solidaria en su comunidad; tiene más sentido cuando desarrollen esa actividad solidaria de modo tal que fortalezca los aprendizajes disciplinares y las competencias y actitudes que la institución educativa debe ofrecer.

Tapia (2002) señala que realizar esta transición implica diseñar o fortalecer las articulaciones entre la actividad solidaria que desarrollamos en la comunidad y los contenidos que se aprenden en el aula.

Para ello es necesario⁶:

a) Identificar los contenidos pedagógicos involucrados, considerando todas sus dimensiones.

⁶ Para mayor detalle respecto a la selección y pertinencia de las actividades del proyecto de aprendizaje-servicio, revisar anexo 1: La pirámide del aprendizaje a través de la experiencia, p. 151.

b) Seleccionar las áreas, asignaturas o espacios curriculares vinculados al proyecto.

c) Relacionar el servicio con los contenidos curriculares:

- Indicando, frente a la necesidad de articular diferentes áreas y disciplinas, cómo se va a realizar y cuáles contenidos específicos estarán involucrados.
- Dando proyección comunitaria a contenidos y actividades ya presentes en la planificación.
- Incorporando a las planificaciones nuevos contenidos y actividades.

Esto es aplicable a las organizaciones sociales que acuerdan un currículum o itinerario de formación y buscan integrarlo con el servicio desarrollado. En la experiencia de las instituciones, es posible identificar diferentes posibilidades, que según el contexto comunitario y o la organización escolar pueden desarrollarse simultánea o alternadamente para integrar el servicio con las tareas de aprendizaje curricular.

En el caso de las instituciones educativas, algunas de estas posibilidades son:

- Acción directa: actividades específicas de un área o disciplina que forman parte del proyecto de intervención comunitaria.
- Acción indirecta: aprendizajes que pueden servir de apoyo en una problemática comunitaria específica.
- Articulación de los aprendizajes: integración de conocimientos y competencias adquiridas durante el proyecto con los contenidos específicos del área o disciplina.
- Reflexión y evaluación: actividades de auto-evaluación y reflexión sobre la actividad realizada, en el horario de un área o materia específica, o en un tiempo institucional planificado especialmente. *Es importante destacar que la reflexión aleja el riesgo del puro activismo, al permitir reconsiderar las razones originales por las que se inició la tarea y aprovechar la*

experiencia realizada tanto en la consolidación de conocimientos disciplinares, como en la capacidad de resolución de problemas, en la revisión de las relaciones interpersonales y grupales, permitiendo también contener afectivamente a los jóvenes. (Programa Nacional Escuela y Comunidad, 2002).

Un número creciente de cátedras universitarias están abriendo las prácticas profesionales al servicio de la comunidad, y permitiendo que los sistemas de prácticas profesionales antes, abiertos exclusivamente a las empresas comerciales puedan incluir también a organizaciones de la sociedad civil. (Ministerio de Cultura y Educación, 1998).

Pareciera que estamos viviendo una transición muy interesante -tanto a nivel escolar como a nivel universitario- desde un modelo tradicional e individualista de prácticas profesionales, cuya finalidad primaria era exclusivamente el progreso profesional personal, a prácticas que además están planteadas en función de objetivos de desarrollo social y de formación de competencias vinculadas a la participación ciudadana y la construcción del bien común.

En este sentido, resulta iluminadora la distinción establecida por A. Furco y Billig, S. H., entre prácticas profesionales, servicio comunitario y aprendizaje-servicio. (Furco y Billig, 2002).

Cuadro 4. Diferencias entre tres tipos de programas de servicio:

	Pasantías (prácticas)	Servicio comunitario	Aprendizaje-Servicio
Destinatario primario	Estudiante (Proveedor)	Comunidad (Receptor)	Receptor y Proveedor
Foco principal	Aprendizaje	Servicio	Aprendizaje y Servicio
Objetivos educativos	Desarrollo profesional Aprendizaje académico	Formación personal ética y ciudadana	Aprendizaje académico Formación personal ética y ciudadana
Integración curricular	Actividad curricular o complementaria	Periférica o nula	Integrada
Tipo de actividad	Basada en la actividad productiva	Basada en una problemática social	Basada en contenidos académicos y

			problemática social
--	--	--	---------------------

Fuente: FURCO, Andrew, BILLIG, SHELLEY, H. (ed.) (2002). Service Learning: The Essence of the Pedagogy. IAP, CT.

Como surge del cuadro, en las pasantías (prácticas profesionales) tradicionales el destinatario primario de la actividad es el propio estudiante: lo importante es que aprenda. En el servicio comunitario el destinatario principal es el destinatario del servicio: lo importante es satisfacer una necesidad o demanda. En cambio, en el aprendizaje-servicio destinatarios son tanto quienes "dan" como quienes "reciben". Unos aprenden y otros se reciben bienes o servicios.

El aprendizaje-servicio tiene una doble intencionalidad, tanto pedagógica como social: no está enfocada exclusivamente en una sola de las intencionalidades, como es el caso de las otras dos modalidades. En el caso del aprendizaje-servicio la misma actividad se propone simultáneamente formar en valores y formar en contenidos académicos, busca simultáneamente educar y dar respuestas a problemáticas sociales (Furco y Billig, 2002).

3.1.6.3 De las iniciativas solidarias asistemáticas al aprendizaje-servicio como proyecto institucional

Es frecuente que las iniciativas solidarias surjan ante una necesidad puntual o bien debido a la iniciativa de un adulto o de un grupo de jóvenes, tanto en una institución educativa como en una organización. Es posible que tengan poca continuidad y poco impacto en la vida institucional. Para que el aprendizaje-servicio se convierta en parte de la cultura escolar, es necesario que este tipo de iniciativas ocasionales vayan dando paso a proyectos de aprendizaje-servicio plenamente integrados al proyecto de la institución.

Esto ha sucedido con numerosas escuelas. Ya sea que desde la dirección se facilite la articulación de los distintos departamentos o docentes, o que estas redes surjan en forma más informal y

espontánea, el aprendizaje-servicio es, entre otras cosas, una excelente oportunidad para revitalizar el trabajo en equipo de los docentes y articular los esfuerzos.

Ventajas competitivas del aprendizaje-servicio: (Stanford University, 1996):

- La escuela misma se convierta en garantía de la continuidad del proyecto.
- Los padres identifiquen el proyecto como una oferta distintiva de la escuela.
- Los docentes planifiquen más efectivamente las conexiones interdisciplinarias.
- Se establezcan vinculaciones interinstitucionales.
- Se evalúe sistemáticamente el proyecto.
- Se involucre en el proyecto al conjunto de la comunidad educativa.

El rol de los directivos es fundamental para que las acciones de aprendizaje-servicio tengan continuidad en la escuela, en tanto que los docentes involucrados, juegan un papel esencial en la calidad del proyecto. Por otra parte, como cualquier otro proyecto específico, es conveniente que sea integrado en el proyecto educativo institucional para asegurar su sostenibilidad (Furco y Billig, 2002).

De esta manera, su acción y resultados no quedarán restringidos al esfuerzo de un reducido número de integrantes de una escuela o institución y, en consecuencia, se garantiza su duración.

Esta situación es particularmente clara en el caso de las organizaciones sociales. La participación de los jóvenes y la integración plena de los proyectos de servicio solidario con el proyecto de la organización es una condición fundamental para la continuidad y el crecimiento de las acciones solidarias así como para el fortalecimiento y la consolidación de la misma institución.

3.1.7 Participación y protagonismo juvenil

La participación social juvenil es un punto clave en el desarrollo de aprendizaje-servicio tanto en el ámbito de las mismas organizaciones sociales como en el de las instituciones educativas (Stanford University, 1996).

El concepto "participación" está asociado a las acciones colectivas orientadas a cambiar una situación o satisfacer ciertos objetivos: mejorar las condiciones de vida, sumarse a otros procesos sociales o concretar un proyecto común. En América Latina, la "participación social" se orientó, desde mediados de los años 80's, a favorecer las condiciones políticas que permitieran la "construcción de la ciudadanía". La participación implica una idea de organización que fortalece el esfuerzo individual, brindándole un marco colectivo. Por eso, una forma de uso del término es para aludir a procesos amplios, asociados a la consolidación de los sistemas democráticos y al mecanismo de representatividad por medio del voto y aun como instrumento de las luchas de los sectores marginados en la conquista de sus derechos ciudadanos.

En ese sentido, todas las formas de participación en espacios institucionales se pueden considerar como fortalecedoras del "capital humano" que permite la reconstrucción de lazos sociales. Por esta razón, se volvió un componente central en programas y políticas sociales orientadas a aliviar los efectos de la exclusión. En muchos programas de ayuda, la inclusión de mecanismos de participación social fue un requisito para el otorgamiento de subsidios a proyectos de organizaciones de la sociedad civil.

Se puede hablar de diversos tipos de participación. Eda Cleary (2001) menciona, entre otras, una "participación burocrática", cuando sólo cumple requisitos formales de algún programa; una "participación dirigida", que caracteriza a los partidos políticos y a algunas instituciones gremiales,

eclesiásticas y empresariales; una "participación desinteresada" que es invocada por iglesias y grupos de beneficencia (Clearly, 2001).

La participación de jóvenes en estructuras religiosas, gremiales y políticas ha seguido un camino contradictorio. A pesar de cierto individualismo y apatía que reflejan las encuestas periodísticas, grupos importantes de jóvenes se vuelcan regularmente a tareas de voluntariado y colaboración en organizaciones sociales. Pero en muchos casos se advierte un rápido "desencantamiento" y una alta deserción, que algunos investigadores vinculan con un doble discurso de participación que no deja claro "en cuál medida" (hasta cuál nivel se permite la participación en decisiones) y "para qué" (Furco y Billig, 2002).

Esta contradicción permite profundizar el concepto de participación real y participación simbólica (falsa o ilusoria). "La forma real de participación tiene lugar cuando los miembros de una institución o grupo influyen efectivamente sobre todos los procesos de la vida institucional y sobre la naturaleza de sus decisiones. Esto significa ejercer el poder real en el proceso de toma de decisiones de la política institucional, sus objetivos y estrategias de acción [...] La participación real de una mayoría de la población también denota un cambio en quien decide, qué se decide y a quién se beneficia; es decir, un cambio en la estructura de poder" (Sirvent, 1999).

3.1.7.1 El protagonismo de los jóvenes

Diversas organizaciones sociales, principalmente las consideradas "organizaciones juveniles", han comprobado la riqueza de la participación real de los mismos jóvenes en los programas y proyectos que tienden a abordar los problemas propios de la juventud expuesta a diversos grados de vulnerabilidad y exclusión, caracterizada por la desocupación, el abandono escolar y la falta de perspectivas de futuro (Sirvent, 2003).

Por otro lado, las organizaciones sociales han advertido que en todos los ámbitos se encuentran jóvenes deseosos de asumir compromisos activos de transformación y de cambio para mejorar la calidad de vida de sus comunidades. Esta lucha de los jóvenes por no bajar los brazos y construir un futuro, permite vincular su actitud con otro elemento presente en los proyectos de aprendizaje-servicio, que es la capacidad de resiliencia⁷ personal y comunitaria (Mellillo, 2000), y que resulta un factor de esperanza en medio del cuadro social de exclusión señalado.

Por estas razones, resulta adecuado concentrar las modalidades de participación que aparecen en los proyectos de aprendizaje-servicio en general, y los de las organizaciones sociales que trabajan con jóvenes, en particular, en la categoría de *protagonismo juvenil*.

El concepto de protagonismo juvenil es utilizado frecuentemente para aludir al actor principal, al personaje central. Aquí nos referimos a la posibilidad de los adolescentes y jóvenes de dejar de ser beneficiarios de las acciones y estrategias que para ellos desarrollan instituciones públicas, programas públicos y privados y organizaciones comunitarias, para convertirse en *protagonistas* de las mismas. Tal objetivo implica un cambio de perspectiva en el desarrollo de propuestas de trabajo con adolescentes y jóvenes. "La noción de protagonismo juvenil considera a los jóvenes como sujetos de derechos y responsabilidades, apropiándose de su propia historia personal y colectiva, reconociéndose en un contexto social y comunitario, trabajando junto con otros para transformar la realidad. Implica, fundamentalmente, la perspectiva de sujetos, origen y destino de las prácticas socio-educativas" (Alonso, Wagner y Castellá, 2006).

⁷ Para mayor detalle consultar: 4.5.3 La capacidad de resiliencia en la página 106.

Según Alejandro Cussiánovich⁸(2001) la posibilidad de actuar y ser reconocido como actor, hace que la comunidad adquiera protagonismo histórico y social; la comunidad, a su vez, necesita dar el paso del reconocimiento de los actores que la conforman, para adquirir ella misma este protagonismo.

El protagonismo aparece entonces, como eje conceptual y práctico de la participación social. No siempre la participación social es ejercicio de protagonismo, pero no puede haber protagonismo sin participación social.

En nuestra práctica cotidiana hemos llamado muchas veces "participación" a distintas formas de estar presentes o de formar parte de acciones que otros ya han decidido: pedidos de opinión, recolección de intereses y expectativas, colaboración de los jóvenes en las acciones pedagógicas, etc. Desde el paradigma del protagonismo juvenil, éstas son distintas modalidades de participación pasiva o participación simbólica. Hablar de participación implica *ser parte* en el diseño, implementación, ejecución y evaluación de una propuesta concreta. La participación "activa" o "real" compromete a los sujetos en los procesos de toma de decisiones en el marco de una institución o programa. Es a esta participación a la que denominamos "participación protagónica" o "ejercicio del protagonismo", siendo este siempre, un ejercicio de poder.

El protagonismo nos obliga a una redefinición del poder en la sociedad, a un frontal cuestionamiento del poder que se basa en la condición del adulto. Sin embargo, la valoración social de la juventud como sujeto social y de derechos y del protagonismo de los jóvenes no implica la negación del protagonismo del adulto.

Por ello, pensar en promover el protagonismo juvenil exige "deconstruir" y reconstruir una nueva cultura de la adultez. (Frankl, 1988).

⁸ Alejandro Cussianovich es asesor del Movimiento de Niños Trabajadores del Perú (MANTOC).

El protagonismo social de "los jóvenes de barrio" a la vez que es un concepto académico en construcción, constituye una perspectiva histórica desde una práctica social concreta. El protagonismo social de los jóvenes de barrio, antes de cualquier demostración y concreción histórica es una creencia cultural sobre el papel de los jóvenes en la sociedad: la creencia que los jóvenes, entre ellos los de barrio, pueden desarrollar su participación en la sociedad de manera plena: organizada, autónoma y con rostro propio, es decir, auto - representados en las instancias publicas. Nada impide que lo puedan hacer y lograr salvo la *mentalidad adultocrática y adultocétrica*⁹ que prescinde de las juventudes para constituir la sociedad. (Bazán, 2001).

El desarrollo del protagonismo requiere de autoestima, autoconfianza, identidad positiva, sentido de pertenencia y conciencia crítica de las circunstancias que viven como jóvenes. Todos ellos, procesos de construcción constante, suelen ser lentos y promovidos externamente a partir de aquellas estructuras de apoyo, organizaciones u adultos referentes.

La visibilidad social positiva de la adolescencia y la juventud implica reconocer el aporte juvenil a la sociedad, la aceptación positiva del/la joven y hace imprescindible su participación efectiva. A su vez, la participación en procesos de protagonismo creciente posiciona a los jóvenes en el lugar de sujetos de las políticas y programas, en vez de en el de *objetos* de los mismos. Ser protagonista es entonces, tener derecho a la oportunidad real de asumir responsabilidades basadas en la toma de decisiones.

Desde el punto de vista de la generación de oportunidades, podemos definir diferentes ámbitos que pueden promover o inhibir el desarrollo del protagonismo juvenil como concepto privilegiado de la acción socio-educativa. Estos ámbitos son: la familia, la escuela, el mundo del trabajo, las organizaciones comunitarias y el estado, entre otras.

⁹ Juicio centrado en la edad adulta, como si esto fuera la meta final de la vida, el término de comparación privilegiado para medir la madurez de una persona. Esta forma de juzgar no sólo es un atributo del adulto, sino del que es joven o niño: en expresiones como "cuando sea grande". Cfr.: Anello, Antonella (1995). Psicología desde las JANTs, IFEJANT, Lima.

Es en estos espacios donde la construcción de la subjetividad joven está puesta en juego y donde no siempre encontramos propuestas que permitan desarrollar su participación social protagónica. Sin embargo, es allí mismo donde algunas experiencias interesantes sobre el tema en cuestión han sido desarrolladas y es necesario profundizar en sus abordajes conceptuales y metodológicos para inspirarse en ellas.

Por otra parte, la participación real es difícil y requiere también de cambios fundamentales en las actitudes de los adultos responsables de propuestas de trabajo con jóvenes (Bazán, 2001). Trabajar por el protagonismo de los jóvenes no significa desentenderse como adultos sino asumir el propio lugar de manera diferente. Requiere adultos capaces y confiables que estén seguros de sus propios roles, que valoren la capacidad de escuchar a los/las jóvenes, que valoren los recursos personales de los mismos y que reconozcan sus capacidades para ser actores sociales y no *eternos beneficiarios*.

3.1.7.2 La formación para el liderazgo juvenil

La calidad de estas iniciativas depende -en muchos casos- de la presencia determinante de alguna forma de liderazgo que dinamice al grupo que las implementa. Si el liderazgo es claro y positivo, las experiencias toman un vuelo cualitativamente significativo y adquieren una perspectiva política más seria, interactuando con otros espacios institucionales de manera mucho más determinante y activa. Así mismo, estas experiencias logran niveles más importantes de alianzas estratégicas y de articulación en redes sociales, generando mayor capacidad de impacto y sostenibilidad.

La formación de líderes juveniles resulta una prioridad en los ámbitos más diversos, desde empresas hasta organizaciones sociales. En particular, desde los años 90's se advierte un discurso claro y programas específicos por parte de diversos gobiernos de América Latina y el Caribe, así como en organismos internacionales como la Organización Internacional del Trabajo, la Organización Iberoamericana de la

Juventud o el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

Existe consenso respecto de algunos logros que se identifican en las experiencias de formación y fortalecimiento del liderazgo juvenil, tales como:

- Facilitar la participación real en los ámbitos en que se desempeñen.
- Desarrollar capacidad para motivar y entusiasmar al grupo en que están insertos, para opinar y proponer ideas.
- Facilitar la comunicación entre sus integrantes.
- Tomar decisiones considerando todas las opciones.
- Enfrentar adecuadamente los conflictos.
- Contribuir a buscar caminos para solucionar problemas diversos.
- Unir capacidades y voluntades de distintas personas con intereses comunes.
- Ayudar a lograr unidad entre los miembros del grupo, creando una mística en torno a las acciones conjuntas.
- Hacer eficiente el quehacer de la organización.

También hay consenso en que quien ejerce un liderazgo en la comunidad es también un educador, tanto al promover la promoción de la formación de los miembros de su organización como con su ejemplo personal (Tapia, 2000).

El desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio en instituciones educativas y su aplicación en el servicio juvenil de organizaciones sociales, constituye un espacio específico de formación en liderazgo juvenil en tanto:

- Promueve los logros mencionados anteriormente, consensuados a nivel internacional.
- Pone en práctica los valores y actitudes de líderes comprometiéndolos en la transformación de la sociedad con parámetros de justicia y solidaridad.

- Asegura la participación protagónica de niños, niñas y adolescentes en su propio desarrollo.

Pero la característica diferencial que aportan los proyectos de aprendizaje-servicio, tanto en instituciones educativas como en organizaciones sociales, es que promueve un liderazgo socio-educativo (Tapia, 2000).

La intención de las prácticas aquí propuestas es crear las condiciones para el desarrollo, aprendizaje y fortalecimiento de un liderazgo basado en la interacción e intercambio educativo entre el líder y su marco de referencia. Esto se logra a partir de considerar al aprendizaje como un proceso activo de adaptación a una realidad cambiante, que modifica al sujeto y es a la vez modificada por él. El liderazgo involucra la transmisión y aprendizaje de prácticas que conducen al desarrollo de una organización, de una comunidad y de un estado.¹⁰

La experiencia puede dejar en los jóvenes un sentido de trascendencia que supere el espacio físico del aula y los haga responsables de su comunidad. Permitiendo trabajar contenidos significativos y hacer que los alumnos asuman un protagonismo positivo en cuanto a la evaluación de los vecinos y sus pares. Jóvenes que habían abandonado la escuela no sólo pueden terminar la primaria y adquirir una capacitación laboral; también pueden aprender a organizarse y descubrir que pueden convertirse en líderes de su comunidad.¹¹

3.1.8 Servicio juvenil integral

La aproximación al concepto de servicio juvenil integral esta vinculada directamente al "protagonismo juvenil", - recién abordado -, y a diversas experiencias de voluntariado social, protagonizado por jóvenes, que desarrollaron numerosas organizaciones sociales en América Latina.

¹⁰ Testimonio del Ing. Gustavo Gennuso, director del Centro Enrique Angelelli y Presidente de la Fundación "Gente Nueva" (Bariloche, Argentina), que desarrolla proyectos de aprendizaje-servicio desde 1997.

¹¹ Las experiencias recopiladas para este apartado provienen del Documento Base que fundamenta el tema del Seminario Latinoamericano sobre "Protagonismo Social Juvenil de beneficiarios jóvenes a jóvenes protagonistas", desarrollado por la Fundación SES en Buenos Aires, Octubre de 2001.

3.1.8.1 El voluntariado social juvenil¹²

Entendemos por voluntariado el modo o proceso de trabajo, mediante el cual una persona se asocia, encuentra motivaciones en común con otras, intereses comunes en virtud de la solidaridad social, o de principios sociales religiosos o filosóficos, con el fin de realizar una acción o tarea determinada que le permita, a través de esta participación, ser protagonista del desarrollo de la comunidad y la mejora de la calidad de vida.

Desde aquí podemos entender que la acción voluntaria o de servicio se encuadra en un marco preciso de igualdad-solidaridad -desarrollo humano -progreso -democracia -descentralización y coordinación, respondiendo a tres aspectos que se interrelacionan dialécticamente:

1. La opción por el protagonismo de los jóvenes:

- Como protagonistas de la historia.
- Como creadores de cultura.
- Como agentes de liberación personal y comunitaria.

2. La visión crítica de la realidad:

- Dinámica cambiante, compleja, interdependiente.
- Que requiere analizarla en sus causas.
- Que exige modos concretos de acción - transformación.

3. El enfoque pedagógico que orienta la acción:

- Basado en el dialogo y la participación.
- Que potencie la capacidad crítica y creadora de la persona.
- Que lleve a la solidaridad y al compromiso social.

¹² Así se llamó desde la Fundación SES al primer Programa de Servicio juvenil que se impulsó con anterioridad (2000) a la formación del Ámbito de Protagonismo juvenil Cf. Boneo, S y Solla. A. Programa de Voluntariado Social juvenil, Set didáctico Pedagógico Fundación SES, 2000.

Hoy el trabajo voluntario es un camino de doble reto; no sólo de generosidad y donación, sino de apertura a nuevas experiencias, oportunidades de aprender, deseo de ser útil, creación de nuevos vínculos de pertenencia, afirmación del sentido comunitario y transformación de *necesidades* en *oportunidades*. Desarrollar acciones voluntarias permite al protagonista transformarse en sujeto activo, no de acción sin sentido, sino de acción con visión de futuro.

El voluntario es una persona que por diferentes motivaciones personales siente la necesidad de asociarse con otros, en función de intereses y causas comunes, ofreciendo su experiencia, sus conocimientos, parte de su tiempo, sin remuneración económica alguna, para participar en la construcción de una comunidad más digna, equitativa y solidaria (Sherraden, 2001).

El objetivo esencial del voluntario es el de estimular y potenciar las capacidades de las personas provocando un proceso de cambio, de crecimiento y de transformación, ubicándolos ya no en el lugar de "asistidos" sino como sujetos activos, comprometidos en la solución posible de sus problemas. El voluntario actúa respetando y potenciando la libertad, los valores y las capacidades de las personas asistidas. Al mismo tiempo, la construcción del rol le posibilita conectarse con sus potencialidades como ciudadano, como sujeto activo en permanente interacción dialéctica con el medio que lo rodea.

La formación de un voluntario es un proceso de aprendizaje donde, a través de la experiencia, se irá construyendo y profundizando el rol. El voluntario no actúa en solitario, sino en el marco de una organización o grupo que le sirve de soporte y con cuyos objetivos se identifica.

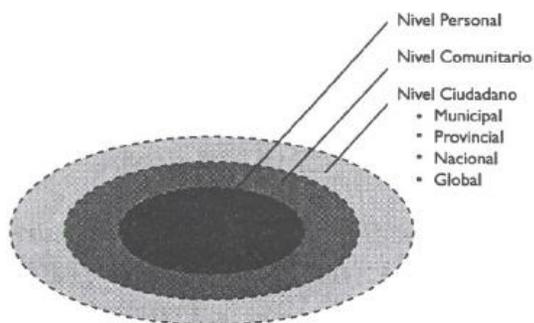
3.1.8.2 El servicio juvenil

Se coloca bajo el nombre de "servicio juvenil" a las distintas modalidades de trabajo con jóvenes.

Pensamos en una práctica que tiene que ver con poner en juego "valores" y "sentidos". Y, además, con dimensiones fundamentales como la personal, comunitaria y "ciudadana", dando a este

termino el valor de lo público, lo más macro, que excede la realidad de la propia experiencia local pequeña y se proyecta a los niveles municipales, nacionales e incluso, globales.

El servicio, identificado como "actitud" y "compromiso", manifiesta, para nosotros un componente fundamentalmente ético y político:



Se trata, a través del mismo, de fomentar valores que estén arraigados en actitudes más profundas para que den, como efecto, no sólo acciones buenas y aisladas de espíritu, más bien filantrópico, sino la adquisición de un modo de ser, hábitos de generosidad voluntaria, de gratuidad en el servicio, de justicia y de ética profesional, de no buscar sólo sus propios intereses, de no aprovecharse de otros para obtener ventajas personales, es decir, fomentar el liderazgo comunitario aprovechando el capital humano existente en la sociedad.

Respecto de la cuestión "ética" es importante reconocer que, desde muchos sectores de reflexión actual, se está dando un valor particular a este tema. En especial, desde sectores críticos al actual sistema (orden mundial), se advierte sobre la necesidad de hacer una profunda revisión de la perspectiva ética de nuestras vidas y de nuestras sociedades. A continuación se desarrollan algunos elementos del marco ético central de la propuesta del servicio juvenil integral y del aprendizaje-servicio.

Motivados en el reconocimiento del alto grado de corrupción individual e institucional que se ha constituido en un castigo de consecuencias graves para las personas y comunidades que vivimos en los distintos continentes del planeta, es posible encontrarlos tanto en sectores vinculados a la "educación

popular", como en otros tales como organizaciones no gubernamentales que trabajan por la "transparencia", por los derechos humanos, o los organismos internacionales como la UNESCO, UNICEF, etc.

La formación ética no es un proceso meramente cognitivo sino, fundamentalmente, producto de una práctica-experiencia significativa (Plascencia, 1994). Y la posibilidad de realizar prácticas de servicio juvenil es una -quizás la mejor- manera de poder desarrollar una ética como la que deseamos incorporen los jóvenes *con* y *para* los que trabajamos (Reyero, 2006).

Por eso se propone una metodología que integra ambas perspectivas: construir una propuesta que integre lo ético-político y lo pedagógico de manera que mutuamente se potencien y articulen. Esta alternativa significa desarrollar una metodología, denominada servicio juvenil integral.

4. Marco teórico.

4.1 Aspectos pedagógicos

En América Latina y el Caribe, el aprendizaje-servicio surgió del desarrollo empírico de prácticas escolares antes que de una reflexión teórica sistemática (Stanford University, 1996). Esto está relacionado con que muchas instituciones educativas comenzaron a desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio sin conocer el concepto ni nutrirse de manuales metodológicos y aun sin denominarlo de esa forma. Llevados por la necesidad, la iniciativa de algún docente o el compromiso de los directivos, muchas escuelas iniciaron esta práctica desde trayectorias institucionales diferentes.

En muchas escuelas latinoamericanas se habían realizado experiencias de servicio comunitario o acciones solidarias desarrolladas en paralelo con la vida académica (Tapia, 2002). La novedad del aprendizaje-servicio fue, justamente, la integración del servicio solidario con lo académico, que redimensionó y transformó los aprendizajes, el clima institucional y a los mismos protagonistas.

En ese sentido, se podría decir que el aprendizaje-servicio se ha nutrido de dos fuentes: las experiencias concretas y la mirada teórica, en un conjunto dialógico que llevó a reflexionar sobre las propias prácticas y buscar herramientas que las perfeccionen y las completen.

A su vez, las diversas experiencias educativas de servicio juvenil integral se consideran enmarcadas en el aprendizaje, "en la práctica". Y también encuentran como referentes a una serie de aportes, desde la escuela nueva de John Dewey a las experiencias latinoamericanas de educación popular.

Cuando se analizan los orígenes académicos se debe considerar un entramado teórico amplio, que recoge aportes de diversas fuentes y corrientes (Programa Nacional Escuela y Comunidad, 2002). Es importante destacar que, en tanto se trata de una metodología educativa, implica una filosofía, ciertas opciones y conceptos involucrados que la caracterizan. Pero no se trata de una mezcla de los distintos aportes sino de una *articulación* que fue adoptando una identidad diferente y propia, dentro de un contexto dinámico y de los matices propios y diferenciados de cada contexto local.

Al considerar los antecedentes, no conviene limitarlos a un campo teórico-estricto, sino a diversos aportes que se pueden identificar claramente, en el esfuerzo de reflexionar desde la práctica.

Básicamente, se pueden analizar dos grandes conjuntos, en primer lugar, el marco pedagógico y las teorías del aprendizaje, particularmente las centradas en el alumno y la pedagogía experiencial, a las que se suman las prácticas de educación liberadora latinoamericana, surgidas en un marco histórico conflictivo y dentro de los esfuerzos de vastos movimientos y organizaciones por transformar la realidad social. En segundo lugar, diversos estudios sobre psicología, como los que abordan la inteligencia emocional y las inteligencias múltiples a los debates sobre "resiliencia".

4.1.1 Dewey y la nueva escuela

El aporte clásico para sustentar el aprendizaje-servicio, y el que se considera fundador de la experiencia estadounidense, es el de la "escuela nueva" y uno de sus mentores, John Dewey. La obra de

Dewey está inmersa en un movimiento de renovación de la pedagogía que tuvo lugar a principios del siglo XX, abarcando nuevos temas, una concepción centrada en el alumno y sus procesos y en la faceta social del proceso educativo.

Este movimiento reconocía, en sus raíces, a pedagogos como Rousseau y Pestalozzi. Lo integraron Dewey, Claparede, Montessori, Decroly, Kerschensteiner y Ferriere, aunque algunos investigadores hablan de un segundo grupo (Furco y Billig, 2002), en esta misma línea, surgido a raíz de la guerra de 1914-1918. Entre ellos se encontrarían los franceses Cousinet - Freinet y los ingleses Nelly, Reddie y Hahn, a quienes se sumaría Henri Wallon. En 1921 muchos de ellos fundaron la Liga Internacional de la Educación Nueva en el Congreso de Calais, que, según Wallon, era el resultado del movimiento pacifista que había sucedido a la Primera Guerra Mundial.

Ferriere señalaba a la escuela como uno de los culpables de la guerra: "En todos los países de Europa la escuela se ha esforzado en formar al niño para la *obediencia pasiva*, y no ha hecho nada para desenvolver el espíritu crítico, ni ha tratado nunca de favorecer la ayuda mutua. Fácil es ver a dónde hubo de conducir a los pueblos ese adiestramiento paciente y continuo", y acusa "La matanza de las almas que ocasiona la escuela es anterior a la matanza de los cuerpos producida por la guerra y en algún modo es su fuente [...] millares de niñas y niños viven hoy mismo una vida que no ha sido hecha para ellos, que les disminuye y les amengua, en lugar de elevar la potencia del espíritu y dilatar su corazón". Para señalar finalmente: "El único medio de hacer progresar la práctica pedagógica es el de conformar su acción al método científico, edificando una teoría justa basada en la experiencia práctica" (Hameline, 1993, 395-423).

Decía Ferriere: "La relación poder-sumisión de la escuela tradicional es sustituida por una relación de afecto y camaradería que incluso se prolonga mas allá del horario escolar. El ejemplo vale más que

las palabras... "es necesario darse cuenta de que *hablando* no se puede enseñar nada de valor" (Ferriere, 1926).

Whitehead (1985), por otro lado, planteó: "solo existe un tema para la educación a saber, la vida en todas sus manifestaciones"¹³

La pedagogía de la escuela nueva no proponía un método específico, sino mas bien principios de acción y actitudes: "No se le da un carácter al niño, se le permite adquirir uno, así mismo, no se hacen entrar nociones en la cabeza del niño, se le coloca en condiciones de poderlas conquistar" (Tapia, 2000).

La escuela nueva honraba el primado de la acción sobre las palabras, aun con frases contundentes como: "privar al niño del contacto con la realidad es un crimen de la infancia" (Tapia, 2000).

"La vida escolar, los roces con los camaradas que ella lleva consigo, la lucha por la vida, en pequeño con sus choques dolorosos, pero también con sus alianzas, sus amistades, su práctica de la ayuda mutua y del sacrificio hecho de todo corazón: he aquí la educación moral de la escuela nueva; una educación que tiende no a hacer al niño de una u otra manera, sino hacerle posible elegir el modo en que quiere hacerse a sí mismo" (Tapia, 2000).

4.1.2 La obra de John Dewey

Dewey fue el mentor de este movimiento de reforma educativa, a principios del siglo XX. El método empleado por Dewey era el "método del problema", es decir, el uso con fines didácticos del método experimental de laboratorio. En su escuela hizo una *comunidad embrionaria* en la que cada niño tenía su propio trabajo y desempeñaba su propio papel, así lograba desarrollar los sentimientos de cooperación mutua y de trabajo positivo para la comunidad.

¹³ Una de las escasas traducciones españolas disponibles de las obras de Whitehead, que presenta algunos de los aspectos fundamentales del concepto de racionalidad de Whitehead.

John Dewey también realizó aportes en la línea de la "sociología educativa", que luego se extendió a las áreas de la pedagogía de universidades norteamericanas y significó un proceso de transformación de grandes proporciones. Con este autor, la educación es contemplada como un proceso activo y crítico fundamental para la cohesión social y se orienta a la preparación de masas de trabajadores para la creciente economía industrial.

Las teorías de Dewey se centraban en que el niño aprende aquello que experimenta y que lo que no es vivido a través de la experiencia, sobre la que se reflexiona, no permanece como un aprendizaje apropiado. Este énfasis se tradujo en muchos aspectos de las prácticas educativas, incorporando en casi todas las disciplinas: "elementos de práctica, trabajo de laboratorio, trabajos de campo y salidas educativas. Influyó en muchas prácticas pedagógicas, pero específicamente y bajo la supervisión casi personal de Dewey, un grupo de sus discípulos montó en el Anthioch College lo que se considera históricamente uno de los primeros programas de aprendizaje-servicio" (Dewey, 1900).

Esta experiencia implicaba que los estudiantes de la universidad tenían que cubrir, para aprobar su curso universitario, un número determinado de horas de práctica, denominadas "laborales y comunitarias", que en gran parte se desarrollaban en hospitales, centros comunitarios, en actividades de lo que hoy se denomina en México como servicio social.

Esta primera experiencia del Anthioch Collage fue imitada, posteriormente, por otras universidades norteamericanas y ésta es una de las razones por las que en EUA el aprendizaje-servicio es algo característico de la vida universitaria. Recién en años posteriores se difundió en otros niveles del sistema educativo.

Más allá de las discusiones en torno a sus teorías, una evidencia que destacó Dewey respecto del aprendizaje-servicio es que "en la medida en que se les permite a los alumnos y alumnas aplicar lo

que aprenden en el aula teóricamente en un contexto comunitario real y significativo, esa experiencia redonda en un mejor aprendizaje.” (Dewey, 1938 p. 1-62).

Dewey consideraba que el aprendizaje de la experiencia no es un proceso automático y que para que la experiencia vivida se convierta en aprendizaje, es necesario que haya una reflexión sobre la misma (Dewey, 1938 p. 1-62). Esto permite identificar otro de los componentes indispensables de los proyectos de aprendizaje-servicio, porque actualmente se considera que muchos proyectos solidarios, al no tener incorporado este valor agregado de la *reflexión*, desarrollan un servicio sin dejar rastros relevantes. Es muy probable que si no se ayuda al estudiante a reflexionar sobre lo que está viviendo en el servicio, una gran parte del impacto que el aprendizaje-servicio puede tener en el aspecto del aprendizaje se pierda, o quede en cuestiones afectivas de sentirse "bien" o "gratificado", sin penetrar con profundidad en materia de aprendizaje.

Otro de los cuestionamientos de Dewey a la escuela tradicional resulta particularmente familiar en las instituciones educativas contemporáneas, y es el de la función de socialización de la escuela. “Si los niños, niñas y adolescentes no incorporan en cada etapa de su vida los distintos aprendizajes como propios, la escuela pasa por encima de ellos sin dejar huella.” (Dewey, 1931 p. 75-89). Y sí se habla de la función social de la escuela sin que ella brinde a los alumnos y alumnas la posibilidad de experimentar que pueden hacer hacia la comunidad, se genera un *divorcio* muy grande entre discurso y realidad. Si una institución predica una serie de valores que no práctica, forma en la contradicción y la hipocresía según el autor.

"Cuando se da la mayor importancia a tener experiencias que posean un valor educativo, el centro de gravedad sobrepasa el factor personal y se lo encuentra dentro de la experiencia desarrolladora en que participan por igual alumnos y profesores. El profesor, por su mayor madurez y amplitud de conocimientos, es el director natural en la actividad compartida y así se le acepta

naturalmente. Lo fundamental es encontrar los tipos de experiencia que merezcan la pena tener, no meramente en el monto, sino por aquello a que pueden llevar: los problemas que plantean, las interrogaciones que crean, las exigencias que sugieren de mayor información, las actividades que invocan, los horizontes más amplios que abren continuamente." (Dewey, 1933 p. 105-325).

Por último, hay un aspecto central en la filosofía de John Dewey que lo relaciona directamente con los esfuerzos contemporáneos por construir una ciudadanía plena y una sociedad justa. Se trata del concepto de la "gran comunidad" que guiaba a las actividades de servicio. "Cuando el servicio permitía reconocer al otro y cooperar con él como una forma natural, construía una comunidad en un sentido profundo." (Dewey, 1916 p. 1-370). Este pensamiento, que Dewey sostenía desde principios del siglo XX, se acrecentó cuando la primera guerra mundial impactó sobre la sociedad estadounidense y fue considerado por el autor como un elemento indispensable para la educación del futuro.

"Cuando el trabajo escolar consiste simplemente en aprender lecciones, la asistencia mutua, en lugar de resultar la forma más natural de cooperación y asociación, se vuelve un esfuerzo clandestino para aliviar a un vecino de sus deberes. Cuando el trabajo activo se desarrolla, todo esto es modificado. Ayudar a otros, en lugar de ser una obra de caridad que empobrece al receptor, es simplemente una ayuda para liberar las potencialidades y promover al que es ayudado" (Dewey, 1900).

Para Dewey, "comunidad" era el concepto central de su filosofía social. En ese espacio se podían hacer concretos los diversos aspectos de la vida (los valores, la maduración emocional e intelectual) que construían ciudadanos para una democracia plena. A su vez la filosofía podría volverse "la proyección" de amplias y generosas hipótesis que, si son utilizadas como plan de acción, brindarán una dirección inteligente a los hombres en búsqueda de formas para hacer del mundo algo significativo y valioso, de hecho, más hogareño.

4.2 Otros aportes

4.2.1 Freinet y el método del "tanteo" experimental

Célestin Freinet enlaza una preocupación por los niños y jóvenes desfavorecidos, especialmente en el ámbito rural, con la incorporación de la experiencia y aún del trabajo en la imprenta como herramienta educativa. A partir de su intuición, trabajando como profesor en una escuela rural del sur de Francia, publicó varias obras y marcó lo que luego se conocería como "educación popular".

"El sentido común y la experiencia dicen que una adquisición no se hace nunca mediante la explicación intelectual, por el retomo a las reglas y leyes, sino sólo por el mismo proceso general y universal de tanteo experimental que está en la base, desde siempre del aprendizaje de la lengua y del andar" (Freinet, 1996).

"En ningún caso, nuestra educación debe quemar etapas. El individuo debe pasar de los primeros recursos fisiológicos mecánicos a los reflejos sistematizados, de los *tanteos* mecánicos a la exploración inteligente.

Los métodos naturales preparan para:

- El esfuerzo vivo, que es el único eficaz.
- Los ejercicios que consolidan éxitos técnicos.
- El orden y la disciplina que se convierten en un elemento esencial de la conquista de la vida"

(Clanché, 1993).

El horizonte de la escuela debe ser ampliado de modo que integre en ella los procesos de la naturaleza y la sociedad. La preocupación educativa fundamental debe consistir en realizar dentro de la escuela un mundo que esté verdaderamente a la medida del niño, que evalúe su ritmo y responda a sus necesidades.

Esta concepción del proceso educativo dará lugar a un nuevo tipo de inteligencia, "La inteligencia que nosotros pretendemos desarrollar debe ser armónica y global, tiene que penetrar a la persona en

los problemas para encontrar soluciones adecuadas a la totalidad del contexto humano al que debe servir... Únicamente si tiene esta capacidad de adecuarse a la realidad de nuestro mundo humano, la habilidad y la inteligencia podrán ser instrumentos revolucionarios de análisis, de proyección y de lucha, y herirán como un *boomerang*, a aquellos que piensan que el hombre es una cosa" (INSIEME, 1982).

El aporte del constructivismo

Las contribuciones de diversos teóricos de la educación, como Ausubel y Vigotsky, entre otros, permitieron ampliar la comprensión acerca del aprendizaje y el conocimiento que generaron reflexiones y debates, en tanto coinciden en señalar que el desarrollo y el aprendizaje humanos son el resultado de un proceso de construcción (Perraudeau, 1999). Esta concepción "constructivista", como marco explicativo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, se nutrió de varias teorías, entre las que está la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel y el concepto que Vigotsky denominada "zona de desarrollo próximo", que alude al nivel de desarrollo efectivo y el nivel de desarrollo potencial, delimitando el margen de incidencia de la acción educativa.

El aprendizaje significativo se basa en la construcción de significados (Ausubel y Sullivan, 1991). En la actualidad el término se emplea para enfatizar que el elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje es el proceso de construcción de significados. La persona aprende un contenido cuando es capaz de atribuirle significado. La *significatividad* del aprendizaje no es algo que se alcance de una vez, sino que, es un proceso abierto y dinámico por el cual se van construyendo significados cada vez más complejos.

Uno de los autores que ha definido el concepto de aprendizaje significativo es David Ausubel, quien, desde el marco teórico de la psicología cognitiva, empleó este término en la década del 60's para diferenciarlo del aprendizaje repetitivo. Ausubel al respecto afirma: "Aprender significativamente es

atribuir significado al nuevo material, lo cual sólo es posible a partir de lo que ya se conoce" (Ausubel y otros, 1983).

La *significatividad*, está directamente relacionada con la existencia de relaciones entre el conocimiento nuevo y el que la persona ya poseé. El aprendizaje significativo implica comprensión, integración a la estructura de conocimientos; posibilita una memorización comprensiva y la funcionalidad de lo aprendido, es decir, que se pueda *transferir*, usar en otras situaciones.

La persona, al iniciar un proceso de aprendizaje, dispone de una estructura cognitiva, producto de su nivel de desarrollo intelectual y de sus conocimientos y experiencias previas. Esta estructura, constituye el punto de partida para la construcción de nuevos aprendizajes.

Un requisito fundamental del aprendizaje significativo es que el nuevo material se pueda relacionar de manera sustantiva con lo que la persona ya sabe (Ausubel y Sullivan, 1991). Si la persona no dispone de la estructura cognitiva adecuada no podrá integrar el nuevo aprendizaje con los aprendizajes previos. Se producirá lo que Ausubel denomina "relación arbitraria" y por lo tanto, un aprendizaje repetitivo.

En esta perspectiva, el reto para los docentes y para los líderes de organizaciones sociales es fomentar el aprendizaje significativo, que los niños, niñas y jóvenes asuman un papel activo en un proceso de reconstrucción y construcción de conocimientos. (Tapia, 2000).

La actividad del formador se orienta a plantear experiencias educativas que reconozcan la centralidad del estudiante como sujeto activo del aprendizaje. El docente es un mediador entre el alumno y los contenidos, acompañando el proceso a través de la ayuda que cada uno pueda necesitar. El proceso de enseñanza-aprendizaje se vuelve una actividad dinámica en la que el docente revisa la práctica para ajustar las nuevas estrategias que redunden en nuevos aprendizajes significativos. Para ello, se contemplan otros elementos que exceden la mera adquisición de conocimientos, entre los que

aparecen el lenguaje, la percepción, el razonamiento, la toma de decisiones y la solución de problemas, los aspectos emocionales y la creatividad.

Para que el aprendizaje sea significativo, han de cumplirse dos condiciones. “En primer lugar, el contenido ha de ser potencialmente significativo, tanto desde el punto de vista de su estructura interna (es decir, significatividad lógica, no ha de ser arbitrario ni confuso) como desde el punto de vista de su asimilación, (es decir, significatividad psicológica, debe ser aprensible por la estructura psicológica del alumno). En segundo lugar, ha de haber una actitud favorable en el alumno para aprender significativamente, es decir, tiene que tener motivación” (Ausubel, 1983). La significatividad está asociada a la funcionalidad de los conocimientos, es decir, a la forma en que puedan ser aplicados los conceptos, los valores, las normas, en circunstancias concretas de la vida de los alumnos y alumnas. Esto requiere una intensa actividad por parte del alumno.

Vigotsky concibe al sujeto como un ser social y al conocimiento en sí mismo como un producto social (Wertsch, 1988). En ese sentido, destaca la importancia de las influencias sociales en el desarrollo de la persona, distinguiendo dos tipos: la que ejerce el medio ambiente social y cultural sobre el desarrollo del sujeto y la de la propia interacción social. Aquí es donde la tarea de la educación y la posibilidad de desarrollar experiencias que sean educativas, contenidas y significadas por un entorno favorable, se vuelven claves.

Los proyectos de aprendizaje-servicio presentan una serie de coincidencias con estas temáticas, no sólo en los fundamentos teóricos que algunos docentes y directivos emplean al formularlos, sino en cuanto a la motivación de los alumnos y alumnas, la centralidad de su protagonismo, la significatividad en los planos más diversos y en la funcionalidad de los aprendizajes. Esto se desprende con claridad de las evaluaciones, pero, en un plano diferente, se percibe en las imágenes, las expresiones y las

representaciones de sí mismos y de los conocimientos adquiridos que manifiestan los alumnos y alumnas en sus testimonios y escritos.

4.2.2 Piaget: La educación por la acción

El aporte de Piaget también contribuyó a la reflexión teórica de quienes desarrollan el aprendizaje-servicio en escuelas y en organizaciones sociales.

Para Piaget la conducta humana es la resultante de la combinación de cuatro áreas: “La maduración, entendida como diferenciación del sistema nervioso; la experiencia, como interacción con el mundo físico; la transmisión social, o influjo de la crianza y la educación; y por último, el equilibrio, principio supremo del desarrollo mental” (Beilin, 1992, 28, 191-204).

La inteligencia es la adaptación por excelencia, toda adaptación implica una asimilación de las cosas al espíritu y a la actividad propia y una acomodación de los esquemas asimiladores a los objetos: "la inteligencia es una asimilación de lo dado a estructuras de transformaciones, de estructuras de acciones elementales a estructuras operatorias superiores y estas estructuras consisten en organizar lo real en acto o en pensamiento y no simplemente copiarlo" (Smith, 1996). Conocer un objeto es actuar, operar sobre él y transformarlo para captar los mecanismos de esa transformación.

La educación, más que una "formación", es una condición formadora necesaria para el desarrollo mental. Educarse es aprender a conquistar por uno mismo la verdad, cueste el tiempo y los rodeos que cueste hacerlo. "Formar individuos capaces de una autonomía intelectual y moral y que respeten esta autonomía en el prójimo, en virtud precisamente de la regla de reciprocidad que la hace legítima para ellos mismos" (Tapia, 2002).

Para la construcción de la razón del joven es también necesaria una estructura social que englobe no sólo la cooperación entre jóvenes, sino también la cooperación con el adulto. Serán estas cooperaciones las que den lugar a la autonomía en la reciprocidad, a la madurez social.

4.3 La pedagogía latinoamericana

4.3.1 Raíces

"La enseñanza era práctica: las cosas se aprendían haciéndolas. Tan pronto como un niño maya aprendía a caminar, comenzaba a hacer lo que hacían sus padres. Si se trataba de una niña, aprendía a hilar el algodón en una bola de hilo y ayudaba a su madre a teñirlo. Los padres enseñaban a los hijos. Primero las cosas relativas a la agricultura, después las relativas a la cacería... Como todos construían su propia casa, los chicos podían aprender el arte de la construcción mientras ayudaban en esas actividades.

Es significativo también que todos los hombres mayas fueran artesanos. Algunos hacían buenos arcos y flechas; otros tejían canastas con los mimbres que crecían en la selva. Muchos trabajaban el jade... haciendo con él las más preciosas joyas" (Von Hagen, 1966).

La tradición latinoamericana a nivel educativo es vasta y compleja. La organización de los sistemas educativos según el modelo europeo vigente (y, en algunos casos, también aportes de pedagogos y docentes estadounidenses) tuvo lugar en la segunda mitad del siglo XIX y a principios del siglo XX, de la mano de procesos de modernización que significaron la inserción de la región en el mercado internacional según las condiciones del liberalismo imperante y del poder imperial de Gran Bretaña y otras potencias europeas.

"La preocupación de transmitir el modelo vigente, la necesidad de contar con brazos para poner en marcha los proyectos de las oligarquías locales y la concepción filosófica que consideraba a la instrucción pública (más que a un concepto más amplio de educación) como la base del progreso de los pueblos, llevo a extender la educación a vastos sectores de la población y a la construcción sistemática de edificios escolares." Una legislación acorde floreció en la mayoría de los países latinoamericanos, de

la mano de una burguesía local enriquecida, dedicada a la producción agrícola, pastoral o minera” (Gómez, 2001).

En ese contexto se comenzó a hablar de "educación popular", término que significaba la instrucción de la mayoría de la población, inclusive de los pobres, ya sean nativos o inmigrantes, a través de la extensión de la "escuela pública". El modelo, sin embargo, no variaba sustancialmente de la "educación bancaria" que se asocia con la acumulación de conocimientos y un papel pasivo de los alumnos y alumnas.

Desde las primeras décadas del siglo XX se buscaron alternativas. Algunas estuvieron orientadas a repetir los modelos críticos extranjeros, como la escuela nueva, ya citada. Otras búsquedas siguieron el pensamiento de caudillos locales, habitualmente enfrentados al poder extranjero y que consideraban a la educación como una herramienta para la independencia y la liberación de los pueblos. Son célebres los aportes de José Martí, de José Carlos Mariátegui o aún de Augusto César Sandino.

“Desde los inicios del proceso independentista, sin embargo, se registra por ejemplo el pensamiento de Simón Rodríguez, maestro de Bolívar, que había expresado sus ideas desde el puesto de maestro, en 1794, recogiendo el rechazo de las autoridades españolas” (Álvarez, 1966). Una de las claves de su enseñanza era brindar educación a todos los sectores, incluso a los pueblos originarios, que se veían postergados y a los esclavos afroamericanos. Proponía preparar a los jóvenes para desarrollar el pensamiento a través de situaciones y referencias concretas. Esto lo llevó a profundizar en las diversas formas de comunicación y en utilizar acciones y conceptos familiares para los niños y jóvenes, lo que denominaba "pintar" el lenguaje.

En 1825 fue nombrado por Bolívar Director General de Enseñanza en Chuquisaca y postuló el deber del gobierno de dar educación al pueblo. Para construir una "sociedad nueva", consideraba que la educación debía desarrollarse a través de la *práctica* y la *comunicación*.

“El proyecto educativo de Simón Rodríguez tenía como eje al maestro. Pedía para una labor tan importante un educador filósofo, científico, técnico, comunicativo, con ingenio sensible a los problemas sociales.”(Rumazo, 1980). Y el proyecto no era para un grupo en particular sino para toda América. Una escuela popular y política. Pero consideraba que debía precisar cada uno de los términos, porque también las monarquías pretendían ofrecer una educación popular y también se hacía política desde esos establecimientos. No enseñar moldes para toda la vida, sino "enseñar a aprender". “Había que dejar atrás la educación basada en la mera adquisición y el traspaso de información” (Rumazo, 1980).

4.3.2 Paulo Freire y la educación popular

En los años 60's se produce una ruptura con los modelos dominantes de educación y muchos grupos desarrollan lo que entonces paso a llamarse *educación popular*, asociada a movimientos sociales y políticos, a grupos religiosos y aún a experiencias guerrilleras. En este caso, se produjo una modificación del viejo concepto y pasó a identificar experiencias no formales de educación, con las características señaladas. La diversidad de las primeras experiencias evolucionó hacia modelos más bien diversos. Los que, sin embargo, reconocen referencias básicas.

En primer lugar, se trató de un modelo educativo que implica una opción política contundente en tanto buscaba la transformación de la sociedad con parámetros de justicia, libertad y derechos humanos, dentro de una "pedagogía de la liberación" y la creación de una conciencia crítica.

Está apoyada en la práctica (la "praxis", que se articula con la teoría en un proceso dialéctico) y consiste “en un conjunto de técnicas y dinámicas que garantizan: un proceso de movilización personal y grupal; el protagonismo de todos los implicados; una reflexión acerca del poder y la organización popular; una mirada sistemática de análisis crítico de la realidad y de inserción en la experiencia vital de todos los participantes, que implica el compromiso de transformación de la misma realidad de acuerdo con valores solidarios” (Gómez, 2001).

En la educación popular la inserción en la práctica cotidiana y la mirada a la realidad adyacente es un elemento constitutivo del proceso educativo. Se trata de un análisis orientado a la crítica y la transformación, a través de talleres y procesos dialécticos compartidos, de forma participativa, dialógica y crítica. Esta conciencia que se constituye es una conciencia solidaria y deriva en un compromiso inmediato. Desde esta perspectiva, "un proceso de educación popular genera naturalmente formas de organización" (Wagner, 2001).

"Educación popular es el proceso continuo y sistemático que implica momentos de reflexión y estudio sobre la práctica del grupo o de la organización: es la confrontación de la práctica sistematizada con elementos de interpretación e información que permitan llevar dicha práctica consciente a nuevos niveles de comprensión. *Es la teoría a partir de la práctica y no la teoría sobre la práctica*" (Núñez, 1986).

Entre los rasgos comunes de los proyectos de educación popular se encuentra, (como también sucede en muchos proyectos de aprendizaje-servicio, a partir del diagnóstico) un análisis de las condiciones de vida de la comunidad, especialmente de los pobres y sus problemas más visibles como desempleo, desnutrición, salud (García Huidobro, 1985; Latapí, 1985).

Tanto desde la interrelación directa con la práctica, como del proceso de reflexión y concientización que implica la acción educativa, el aprendizaje-servicio se nutre de muchos elementos de educación popular. Por otro lado, en los últimos años se han desarrollado prácticas enmarcadas en esta corriente dentro de la educación formal. El desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio concretos ha sido inspirado por la educación popular y muchos docentes han sido animados, al embarcarse en estas experiencias, en la obra y los escritos de Paulo Freire.

Paulo Freire fue uno de los principales impulsores de la educación popular, desde su experiencia concreta, iniciada con la educación de adultos y traducida en varios textos celebres como "Pedagogía del

Oprimido", "La educación como práctica de la libertad" o "Pedagogía de la esperanza" (Freire, 1966, 1970, 1992). En la actualidad, "la pedagogía de Freire ha suscitado seguidores en las latitudes más diversas y es notable la cantidad de docentes estadounidenses que se han visto enriquecidos para desarrollar sus proyectos de aprendizaje-servicio" (Tapia, 2000).

El papel de la experiencia cotidiana, la relación con la realidad, el carácter "significativo" que tiene que tener la educación para la realidad en la que está el educando, son conceptos que se repiten en muchas experiencias de aprendizaje-servicio.

Un relato que hacen muchos alumnos y alumnas que participan de proyectos de aprendizaje-servicio es que "a partir de la puesta en marcha del servicio, sintieron que cambió el rol del docente con respecto a ellos, ya no estaba el docente "arriba" y ellos copiando lo que decía el docente o tomando apuntes, sino que estaban juntos investigando, viendo cómo resolver un problema y que había una *producción de equipo* en donde el docente era el que guiaba y orientaba, pero se había generado un equipo" (Tapia, 2002).

El aprendizaje-servicio hace que cuando los coordinadores del proyecto ponen la atención en cómo desarrollar un proyecto que sea eficaz para resolver un problema real de nuestra comunidad, *los libros se re-significan*, la relación educador-educando se modifica y muchas cosas que en la teoría resultan difíciles, se vuelven naturales en la práctica.

Freire oponía la conformidad con una situación injusta, ignorando los condicionantes históricos de la misma, con la formación de una conciencia crítica capaz de producir las transformaciones revolucionarias que la modificarán. Y la educación bancaria, que favorecía la primera actitud, frente a la "educación problematizadora". Decía:

"En tanto la práctica "bancaria", por todo lo que de ella dijimos, subraya, directa o indirectamente, la percepción fatalista que están teniendo los hombres de su situación, la práctica

problematizadora, al contrario, propone a los hombres su situación como problema. Les propone su situación como incidencia de su acto cognitivo, a través del cual será posible la superación de la percepción mágica o ingenua que de ella tengan. La percepción ingenua o mágica de la realidad, de la cual resultaba la postura fatalista, cede paso a una percepción capaz de percibirse. Y dado que es capaz de percibirse, al tiempo que percibe la realidad que le parecería en sí inapelable, es capaz de objetivarla.

De esta manera, profundizando la toma de conciencia de la situación, los hombres se "apropian" de ella como realidad histórica y, como tal, capaz de ser transformada por ellos. El fatalismo cede lugar, entonces, al ímpetu de transformación y de búsqueda, del cual los hombres se sienten sujetos" (Freire, 1966, 1970, 1992).

4.4 Una perspectiva ética

Si bien el aprendizaje-servicio es una metodología educativa, encierra una concepción de la sociedad y de la persona humana centrada en la solidaridad. Una ética comunitaria que se basa tanto en defender los derechos de todos, especialmente de los más vulnerables, como en sostener un compromiso, una responsabilidad indelegable en la construcción de una sociedad justa y libre. En tiempos de "sálvese quien pueda", es la que recupera la voz bíblica y se pregunta: "¿dónde está tu hermano?"¹⁴

De acuerdo con la filosofía del aprendizaje-servicio, "nadie es demasiado pequeño ni demasiado pobre como para no tener algo que ofrecer a los demás" (Rosen, 1986). El aprendizaje-servicio no considera a los niños y jóvenes solo como "una promesa para el futuro" o como "los ciudadanos del

¹⁴ Cfr. Génesis 4: 8, 9.

mañana", sino que subraya la necesidad de promover su compromiso y liderazgo en el presente. Esto es especialmente relevante en democracias emergentes, con escasa tradición de participación ciudadana.

Significa dejar de lado posturas asistencialistas o clientelistas. En muchos casos, tanto escuelas como organizaciones sociales han protagonizado acciones de atención primaria y aún con las mejores intenciones, han sido frecuentemente las primeras en enseñar clientelismo. Muchos docentes y líderes comunitarios se esfuerzan por conseguir la comida, los zapatos y los libros para "sus" chicos, pero no los alientan a organizarse para ayudar a su propia comunidad. De esta manera, los niños aprenden a esperar que *otros* les solucionen los problemas y a percibirse como incapaces de ayudarse a si mismos o a sus comunidades.

El servicio solidario es ciertamente un elemento clave en la educación de los futuros ciudadanos, niños y adolescentes. Con una temprana experiencia de su potencial y de su posibilidad de hacer una diferencia en su comunidad, no aceptarían tan fácilmente como otros ser considerados "receptores pasivos". De hecho, numerosos proyectos de aprendizaje-servicio en los últimos años concluyeron con los estudiantes liderando movilizaciones locales, presentando propuestas concretas a sus directivos y/o profesores, o acudiendo a los municipios para conseguir la aprobación de una ley (Ministerio de Educación y Cultura, 1998).

En países con una larga historia de gobiernos autoritarios, la educación cívica solía ser poco más que una ficción (Ministerio de Cultura y Educación, 1997). Aun hoy, los currículos suelen promover más el *conocimiento teórico* sobre los derechos humanos, la Constitución o las instituciones políticas, que el *desarrollo de competencias vinculadas a la participación ciudadana activa*. El desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio de calidad puede contribuir a brindar una educación cívica más centrada en el ejercicio de la ciudadanía y de una participación propositiva, enfocada no sólo a las protestas, sino a soluciones efectivas para problemas postergados demasiado tiempo.

En otro plano y como se señalaba anteriormente, la cuestión ética está adquiriendo particular relevancia. El llamado a una revisión de la perspectiva ética de nuestras vidas y de nuestras sociedades, motivados en el reconocimiento del castigo de la corrupción que penetra en todos los ámbitos, es común a las instituciones educativas y las organizaciones sociales en general.

Carlos Núñez H. (1996) educador popular mexicano, dice al respecto:

"Vivimos frecuentemente en la incoherencia (...) Somos víctimas -aunque a veces también un poco cómplices- de una sociedad nacional y mundial que se ha caracterizado por valorar la competencia, el individualismo y el egoísmo. (...) Todas las campañas a favor del éxito enfatizan la lógica del "crecimiento individual" y de la "competencia", sin valorar o importar lo que pasa o pase con el entorno y lo con los demás. Los enfoques de la llamada "sociedad del conocimiento" magnifican al triunfador que sabe independientemente de que sea. Y el que no sabe lo que esta sociedad reclama y requiere para su desarrollo excluyente es convertido efectivamente, no ya en un marginado social, sino en un verdadero "excluido", condenado al fracaso, a la miseria y hasta la muerte. (...) En cada propuesta educativa hay implícita o explícitamente- un marco ético que la sostiene. (...) Es desde ahí que debemos reflexionar sobre las implicaciones éticas de un modelo social, político y económico que "educa" en y desde esos valores, y que al hacerlo "des-educa" en relación a las propuestas de la ética humanista -la ética de la vida- con la que normalmente acordamos, al menos en intención y declaración, la mayoría." (Núñez, 1996).

Francisco Gutiérrez, comunicador popular de Costa Rica, escribe haciendo referencia a la cuestión ética:

"Hemos asegurado que los profundos cambios originados en el nuevo paradigma científico están dando origen a una dimensión planetaria que nos impulsa a pasar de "una concepción de la vida mecanicista, cartesiana y newtoniana a una visión holística y ecológica" (Capra, Fritjof) sustentada en

nuevas categorías y nuevos valores. La verdad es que estamos viviendo ya uno de los procesos más importantes que se están dando en nuestros días, capaz de generar un cambio trascendental en el destino común de la humanidad, si llega a imponerse en la conciencia de la mayoría de los habitantes de este planeta, porque hará posible nuestra supervivencia. Existen muchos indicios de que el sistema actual se está derrumbando y que debemos encontrar vías para abrir caminos nuevos hacia un tipo de futuro diferente. Estamos ante la alternativa de abrir esos caminos o perecer. Para ingresar en la nueva era de un mundo solidario se precisan formas nuevas de estructurar la política, la economía, la ciencia y la espiritualidad. "(Gutiérrez, 2001).

El Banco Interamericano de Desarrollo (BID) ha desarrollado un programa llamado "Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo", liderado por Bernardo Kliksberg, quién afirma:

"Se podría preguntar: habiendo tantos problemas importantes concretos para la población ¿tiene sentido hablar de valores, de ética? ¿No es ese un tema postergable, no urgente? Pensamos que la pregunta debería invertirse. ¿Cómo pueden diseñarse políticas económicas, asignarse recursos, determinarse prioridades, sin discutir los aspectos éticos, la moralidad de lo que se está haciendo a la luz de los valores que deberían ser el norte del desarrollo y la democracia? En América Latina esa discusión ha sido postergada. Es hora de retomarla porque puede arrojar muchas luces en una época de fuertes confusiones. (...) Crece el movimiento ético por reglas de juego económicas diferentes. La exigencia mundial encabezada por el Papa Juan Pablo II para la reducción de la deuda externa de los países pobres ha llevado a que se alteraran principios del sistema financiero internacional que eran considerados inamovibles. Otro fuerte frente de protesta ética, está cuestionando las barreras proteccionistas que ponen muchos países desarrollados a las exportaciones básicas de los países pobres. Las tarifas aduaneras son discriminatorias, escalan cuando hay valor agregado de procesamiento en los productos de los países en desarrollo y los subsidios a la agricultura de los países ricos son muy elevados. Afirmaba el economista jefe del Banco Mundial Nicholas Stern: "La clase de proteccionismo

practicada por las naciones industrializadas más ricas es simplemente indefendible. El costo de los países en desarrollo en oportunidades de exportación perdidas es mucho mayor a la ayuda para el desarrollo que reciben". El entonces secretario general de la ONU Kofi Annan planteó lo siguiente dirigiéndose a los países desarrollados: "Los países pobres no quieren vuestra caridad, simplemente quieren el derecho a vender sus productos en vuestro mercados a precios correctos." (Kliksberg, 2001).

La formación ética no es un proceso meramente cognitivo sino, fundamentalmente, producto de una práctica (Kliksberg, 2001). El desarrollo de experiencias significativas de servicio, articuladas con una reflexión y un conjunto de contenidos, resulta una forma de incorporar una ética de la solidaridad. Este es un elemento esencial que emerge con claridad en los proyectos de aprendizaje-servicio, tanto en el ámbito de las escuelas como en la modalidad de participación social juvenil que incorporan las organizaciones.

En la experiencia de los proyectos y programas que desarrollan organizaciones sociales y escuelas, en esta línea de trabajo, se advierte que predominan la *cooperación* por sobre la *rivalidad*, la *aceptación* de la *diversidad* por sobre la *discriminación*, la *mediación* sobre el *conflicto*, el *compromiso* con los demás por sobre la *comodidad* y la *indiferencia*. En este sentido, se puede decir que el desarrollo del aprendizaje-servicio construye una cultura de la paz. Dice el pedagogo guatemalteco Carlos Aldana: "Si creemos en la educación es porque creemos en el ser humano. Entonces, ¿Por qué no dedicarnos a aquello que lo lleva y lo lanza a los más altos niveles de humanidad? ¿No es eso la paz?" (Aldana, 1995).

4.4.1 La construcción de una nueva subjetividad

Las circunstancias sociales y culturales de este principio del siglo XXI también han recuperado un tema que parecía olvidado en las investigaciones sociales y en las prácticas políticas: el sujeto. Después de muchos años de procesos colectivos y de construcciones que apuntaban a grandes actores sociales y

dejaban de lado las situaciones personales, se habla actualmente, en las ciencias sociales, de la nueva subjetividad (Holloway, 2002).

En ese sentido, la aparición de los "nuevos movimientos sociales", la defensa de los derechos humanos, la lucha contra sistemas totalitarios y dictaduras, el rechazo al denominado "pensamiento único" que reduce a los pueblos a meras estadísticas y especulaciones de mercado, han puesto el tema en debate. Cabe señalar que la construcción del sujeto se distancia tanto de una mirada colectiva que no reconoce las particularidades como del individualismo consumista. Al hablar del sujeto, "se trata de procesos de reconocimiento de las características propias, de las necesidades y los derechos, de las responsabilidades y de la cultura propia, en una construcción de identidad propia y rica" (Zemelman, 1998). Es la que permite reconocernos como ciudadanos.

Se ha citado anteriormente al pedagogo Carlos Núñez. Nuevamente sus palabras resultan oportunas para reflexionar sobre esta faceta de los procesos de participación social juvenil y aprendizaje-servicio:

"No podemos predicar la humanización de sujetos y hacer una educación que entrega conocimientos sin ningún proceso de construcción de sujetos y de poder. En el marco epistemológico de la concepción educativa tradicional, el conocimiento ya existe y lo único que falta organizar es como se entrega al educando. En la propuesta dialéctica y en consecuencia con los valores, el educando es un sujeto de conocimiento que posee conocimientos y desde estos conocimientos es de donde debe partir. Entonces el conocimiento es construcción colectiva, social e histórica. Acepto que eres un sujeto y que tú y yo podemos dialogar y compartir nuestros conocimientos para construir uno superior: uno desde el lugar de educando y otro desde el de educador. Este marco implica un compromiso: Protagonismo-conciencia crítica - poder" (Núñez, 1986).

4.5 Aspectos psicológicos

4.5.1 Inteligencia emocional – inteligencias múltiples

En la década de 1990 se registró la aparición de diversos trabajos destinados a cuestionar el concepto tradicional de inteligencia, asociado principalmente a la medición del "cociente intelectual". Además de aportes orientados a la *inteligencia moral y espiritual*, el impacto principal corresponde a una serie de manuales, que abordaron la inteligencia emocional, a partir de un texto del profesor de Harvard Daniel Goleman. (Goleman, 2000).

Las principales cualidades de la inteligencia emocional son cinco: conciencia de uno mismo, equilibrio anímico, motivación, control de los impulsos y sociabilidad. La teoría de Goleman no propone sofocar o eliminar las emociones, sino de controlarlas: por ejemplo, reducir las emociones desfavorables a un mínimo deseable, o bien, inducir las emociones favorables, como en el caso de la motivación. En el concepto propuesto por Goleman, la inteligencia y las emociones son conciliables, en la medida en que puedan llegar a un equilibrio donde la inteligencia no se deja desbordar por las emociones sino que, al contrario, puede controlarlas y encauzarlas de manera de poder alcanzar resultados eficaces o 'exitosos', lo que llevó a ciertas críticas por el individualismo del planteó.

Más allá de los debates, que no son el objeto de esta investigación, diversos investigadores se volcaron a reconocer los componentes culturales del concepto "inteligencia" y a proponer otros conceptos y variedades. Tanto en la aplicación de la inteligencia emocional a nivel personal (autocontrol, confiabilidad, integridad, adaptabilidad, innovación, motivación) como en su aplicación a nivel social (empatía, comprensión, orientación hacia el servicio, liderazgo, resolución de conflictos, canalización del cambio, cooperación y destreza para trabajar en equipo), los proyectos de aprendizaje-servicio parecen hechos a la medida para permitir emerger estas características y fortalecer la inteligencia emocional de los jóvenes.

“Los relatos de los mismos docentes son elocuentes al referir casos de niños o niñas retraídos, con dificultades para los aprendizajes en general o con problemas de convivencia que, a partir de la participación en proyectos de aprendizaje-servicio, reconocen otras capacidades, se vinculan desde otro lugar y modifican radicalmente su actitud.” (Tapia, 2002).

La teoría de “inteligencias múltiples”, en cambio, desarrollada por Howard Gardner, es más amplia que la perspectiva mencionada (y anterior en el tiempo). Propone hablar de siete inteligencias básicas en su libro *estructuras de la mente*, partiendo de la premisa que la inteligencia se relaciona más con resolver problemas y con crear productos en un ambiente que represente un contexto rico y de actividad natural.

Las siete inteligencias son (Gardner, 1987):

- La inteligencia lingüística, que implica la posibilidad de utilizar las palabras de manera efectiva en forma oral (como un narrador o un orador) o escrita (como un periodista o un poeta)
- La inteligencia lógico-matemática, que habla de la capacidad de usar los números de manera efectiva y razonar adecuadamente (como un programador de computadoras o un contador), con facilidad para procesos de cálculo y de clasificación
- La inteligencia espacial, que incluye la adecuada percepción del mundo visual-espacial (como un explorador) y la capacidad de transformarlo (como un decorador o un artista)
- La inteligencia corporal-kinética, que es la capacidad de usar todo el cuerpo para expresar ideas y sentimientos (como un bailarín o un mimo) y la facilidad en el uso de las manos para producir transformaciones (como un artista plástico, un mecánico o un cirujano), incluyendo habilidades como destreza, coordinación y flexibilidad

- La inteligencia musical está relacionada con las formas musicales, tanto en la capacidad de percibir las (como un aficionado a la música), discriminarlas (como un crítico musical), expresarlas (como un guitarrista) o transformarlas (como un compositor)
- La inteligencia interpersonal es la capacidad de percibir cambios en los estados de ánimo, los sentimientos y las motivaciones de las personas y la habilidad de responder de manera efectiva a ellas, algo asociado más bien a terapeutas, líderes y docentes.
- La inteligencia intra personal es el conocimiento de sí mismo e incluye una imagen de sí mismo, la conciencia de los estados de ánimo y las capacidades, y la posibilidad de autodisciplina y autoestima.

El conocimiento de estas inteligencias permite, en un primer nivel de aproximación, deducir que será necesario utilizar varias estrategias para abordar la preparación de las clases y la tarea docente y lograr una aproximación adecuada a los alumnos y alumnas. Para ello, también se habla de vías de acceso, que son propuestas sobre qué tipo de actividad desarrollar para llegar a cada una de las inteligencias.

La posición de Gardner es que cada persona posee las siete inteligencias, aunque la combinación difiere entre persona y persona y que algunos desarrollan más una en particular, pero todos están en condiciones de experimentar las siete. Y que la mayoría de las personas pueden desarrollar cada inteligencia hasta un nivel adecuado de competencia.

Algunos investigadores han aplicado la teoría de Gardner en distintos campos. Thomas Armstrong, por ejemplo, analiza cómo aplicarlas en el aula, tanto en la planificación de las clases como respecto de los métodos y estrategias didácticas apropiadas para cada una de ellas. (Armstrong, 1999).

Resulta evidente que el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio permite combinar varias de estas inteligencias y que la experiencia acumulada, a nivel internacional, permite reconocer la diversidad

de modalidades de expresión de las mismas a través de proyectos de aprendizaje-servicio (Ministerio de Cultura y Educación, 1988). Además de la reflexión que pueden suscitar en docentes, directivos y aún en los mismos alumnos y alumnas, y de las estrategias que se pueden disparar desde ellas, hay una coincidencia con el marco axiológico de los proyectos de aprendizaje-servicio al reconocer la diversidad de todos y celebrar las diferencias, partiendo de la convicción de que "nadie es tan pobre que no tenga nada para dar, como nadie es tan rico que no tenga nada que recibir" (Rosen, 1986).

4.5.2 Educar en actitudes prosociales

Los estudios de *prosocialidad* comenzaron en los años 70's y se difundieron en las décadas de 1980 y 90's. "Provinieron de la proliferación de estudios sobre adolescencia y juventud, de años anteriores, en donde se hablaba sobre el desarrollo y prevención de las conductas antisociales" (Roche, 1998). En muchos casos, estuvieron alentados por problemáticas de delincuencia juvenil, drogadicción y violencia, entre numerosas propuestas pedagógicas que buscaban prevenir la violencia en las escuelas y las denominadas "conductas antisociales". Varios profesionales del campo de la salud psicológica comenzaron a plantear la necesidad de identificar, promover y educar las conductas "prosociales", y de ese modo fue acuñado el término.

Roche y el Centro de Estudios sobre Prosocialidad de la Universidad de Barcelona definen como conducta prosocial "aquellos comportamientos que, sin la búsqueda de recompensas externas, favorecen a otras personas, grupos o metas sociales y aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva, de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales o sociales consecuentes, salvaguardando la identidad, creatividad e iniciativa de las personas o grupos implicados" (Eberly y Roche, 2002 p. 33-48).

La educación a la prosocialidad supone "tanto el desarrollo psicológico óptimo centrado en las habilidades para las relaciones interpersonales como en dotar a éstas de un significado profundo que

dote a la persona de un nivel de identidad coherente. Para conseguir esto y traducirlo en la relacionalidad, hará falta incidir en la comunicación y diálogo de calidad." (Roche, 1998).

Estos aportes han resultado significativos para la experiencia de muchos docentes y resultan un referente práctico a la hora de proponer proyectos de aprendizaje-servicio. Este acento en las actitudes solidarias propone una mirada concreta a las acciones que supere las *actitudes caritativas* sin un sentido específico y la mera búsqueda de gratificación para satisfacción personal.

Desde este punto de vista, "prosocialidad" implica acciones que tienden a beneficiar a otros, sin previsión de recompensa y se diferencia del *altruismo* en que no se define por las intenciones del actor, sino por la efectiva satisfacción del destinatario de la acción.

Los efectos prácticos de estas acciones son una fuerte vinculación entre el acercamiento, la escucha y la empatía que nacen de ellas, necesarias para identificar las demandas efectivamente sentidas de una comunidad o grupo; el énfasis puesto en la actitud de compartir, más que en el "dar" por sí mismo; y el compromiso que brota del reconocimiento de la igual dignidad entre todas las personas, que se traduce en búsqueda de justicia y de igualdad de oportunidades para todos.

En el vínculo con proyectos de aprendizaje-servicio, se encontró que los mismos constituyen una manera efectiva de educar en actitudes prosociales a los alumnos y alumnas (Eberly y Roche, 2002). Otro tanto sucede con la experiencia de grupos y organizaciones juveniles. Pensar el aprendizaje-servicio desde la prosocialidad implica partir de una intención sincera de comprensión de la realidad social a la que se pretende dar respuesta y que debe brotar de un tiempo de empatía y escucha.

Un elemento presente en el concepto de prosocialidad es el de la superación de las *diferencias asimétricas* que suelen producirse en una relación donde hay uno que considera que "da" y otro que "recibe" que se supone debería estar agradecido (Tapia, 2002). Una de las cosas más ricas que suceden en los proyectos de aprendizaje-servicio, es que los jóvenes, al dar, están también recibiendo. Al brindar

apoyo escolar en un centro comunitario, al trabajar en un hospital o comprometerse en un problema ambiental o social de su comunidad, están a la vez realizando un aprendizaje muy valioso. En la medida en que eso se hace explícito, los adolescentes o jóvenes que participan del proyecto lo hacen no sólo para servir sino también para crecer: “En la medida en que salen mas enriquecidos en relación a lo que se brindó, queda más claro que la relación ya no es asimétrica, que hay uno que tiene que estar agradecido y otro que tiene que estar orgulloso de lo que dio, sino que se ha generado una situación en donde el compartir es más importante que el dar y en donde receptor y dador dan y reciben y de los dos lados se reconoce lo que se da y se recibe” (Tapia, 2002).

Esto es importante en los proyectos de aprendizaje-servicio sobre todo para los que se desarrollan desde escuelas que tienen alumnos y alumnas de clase media o que tienen sus necesidades básicas satisfechas. Sino es así, se genera una cultura *clientelista*, donde el que tiene más le tiene que dar a alguien que no puede dar nada. Mientras que no es eso lo que se pretende enseñar. Se trata de instalar el mensaje de que todos tienen algo para dar y todos participan de la misma dignidad. Por lo tanto, la intención no es servir en un sentido tradicional o dar una limosna, sino a compartir: “Se basa en un reconocimiento explícito de la igual dignidad de las personas y que alguien sea el que tomó la iniciativa del proyecto de servicio, no quiere decir que tenga mayor dignidad o menor dignidad que otro” (Tapia, 2002). El servicio que se brinda tiene que estar en la línea de una búsqueda de mayor justicia y de mayor igualdad de oportunidades.

Si se transmite el mensaje, sobre todo para los sectores medios, de que “se hace un servicio porque los pobres lo necesitan y con eso se tranquiliza la conciencia, y que con ello ya se cumplió y no se tiene más que hacer, se estaría provocando un efecto inverso del que se pretende” (Tapia, 2000). Porque una de las razones pedagógicas para promover el aprendizaje-servicio es que los estudiantes tomen conciencia de que hay problemas que son estructurales, de que hay problemas sociales que generan

injusticias y que es necesario aportar desde muchos lados y con una gran variedad de acciones para solucionar esos problemas y que haya una efectiva igualdad de oportunidades.

4.5.3 La capacidad de resiliencia

El concepto de "resiliencia" se comenzó a desarrollar como línea de investigación de la psicología y la sociología educativa para abordar las problemáticas de jóvenes en situación *de riesgo* desde una perspectiva positiva (Mellillo, 2000). Su impacto en el campo educativo ha sido considerable, a tal punto que algunos teóricos llegan a considerar que constituye un "nuevo paradigma". (Mellillo, 2000).

A pesar de que esta capacidad podría decirse que nace con la humanidad, los primeros registros sistemáticos surgieron después de la segunda guerra mundial, cuando algunas investigaciones psiquiátricas se orientaron a analizar la situación de personas víctimas de *situaciones límite* (Silva, 1999). La pregunta inicial era por qué, entre las personas que habían estado en campos de concentración, algunas superaban la situación adversa y podían seguir adelante con su vida, mientras otras entraban en pozos depresivos incurables o en cuadros patológicos irreversibles. La investigación profundizó en la historia personal de estas personas y en sus actitudes frente a la vida para analizar qué aspectos les permitían superar positivamente una situación extrema, y cuáles eran los factores que estaban ausentes en la vida de las personas que se *quebraban* frente a situaciones análogas.

En los estudios sobre adolescencia, explica Dina Krauskopf (1998), se observó que las enfermedades y la mortalidad juvenil estaban principalmente desencadenadas por factores externos como drogas, suicidios, deserción escolar, embarazos o enfermedades de transmisión sexual. "Esto dio lugar a que el concepto que se tenía, de la adolescencia como la edad sana, se pasara al énfasis de las conductas de riesgo y que los programas dirigidos a dicho período se enfocaran de modo específico para cada uno de los problemas. Las experiencias mostraron que los problemas se relacionaban y que además del daño y los comportamientos de riesgo, existían factores protectores por lo que los enfoques comenzaron a

enriquecerse (Krauskopf, 1998). Actualmente, el enfoque de la atención a la salud juvenil, procura desde una perspectiva mas integral y articulada reducir los factores de riesgo, incrementar los factores de protección y brindar oportunidades de reconstrucción y avance de la situación" (Donas, 1992). En este contexto se enmarcan los estudios de resiliencia, que adoptaron el término después de la publicación de investigaciones de Emy Werner, psicóloga norteamericana que trabajó sobre niñas y niños hawaianos y llevó a la organización del primer seminario en 1991 en Lesotho.

Una definición preliminar indica que la resiliencia es "*la capacidad de enfrentar las experiencias adversas, particularmente en situaciones extremas desde el punto de vista personal o social, sobreponerse a ellas y hasta salir fortalecidos.*" (Mellillo, 2000). El origen del término alude a la ingeniería mecánica, dado que es una condición de ciertos materiales que les permite resistir un impacto y conservar sus características. El término también tuvo sus orígenes en la medicina (en aparatos ortopédicos, por ejemplo). Algunos autores han acentuado determinados aspectos de la resiliencia, entre los que cabe mencionar la aplicación del concepto en los ámbitos escolares: "*puede definirse como la capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad, y de desarrollar competencias sociales, académicas y vocacionales pese a estar expuesto a un estrés grave o simplemente a las tensiones inherentes al mundo de hoy...*" (Rirkin-Hoopman, 1991 citados por Henderson-Milstein, 2003). De este modo, el concepto se relaciona tanto con situaciones de fracaso escolar como de estrés laboral. El fortalecimiento de los *factores protectores* se vuelve una premisa atendible para toda persona, ya que la vida misma es una fuente de situaciones conflictivas y resulta necesario contar con las capacidades/competencias adecuadas para enfrentarlas y superarlas positivamente.

La mayoría de los autores coincide en señalar que hay un funcionamiento análogo en personas de cualquier edad para enfrentar las experiencias adversas, en lo que suele denominarse *modelo de la resiliencia* (Vanistendael, 1996): frente a una situación adversa, la persona se pone en contacto con

rasgos propios y ambientales para amortiguar los efectos de la situación y de acuerdo con sus propias características, puede recuperarse o experimentar una ruptura que dificulta la superación del conflicto. Contar con actores protectores, tanto en lo personal como en el ambiente social en que ésta inserta, le permitirá una superación positiva que se conoce como *reintegración con resiliencia* (ref. Henderson-Milstein, 2003).

Vanistendael habla de *factores fortalecedores* de la capacidad de resiliencia o bien *pilares*. Cabe mencionar algunos de ellos porque son claramente destacables y se relacionan fuertemente con la institución educativa y con los proyectos de aprendizaje-servicio¹⁵, por un lado, así como con el esfuerzo de numerosas organizaciones sociales orientadas al servicio juvenil.

Uno de los factores principales es la autoestima y está en directa relación con proyectos de aprendizaje-servicio, ya que éstos tienen un fuerte impacto en el fortalecimiento de la imagen que los niños, niñas y jóvenes tienen de sí mismos (Zingareti, 1982). Las experiencias de participación social que parten de una experiencia solidaria protagonizada por los mismos jóvenes, producen una modificación en la percepción de sí mismos, en el reconocimiento de su valor y sus potencialidades (PNEC, 2001). Esto sucede en todos los sectores sociales, distintas realidades geográficas y distintas culturas, pero es especialmente evidente en casos de niños, niñas y jóvenes que están en situaciones de riesgo social o en situaciones familiares que los hacen más vulnerables a los problemas.

Cuando una organización desarrolla un proyecto de participación social bien planificado, sostenido por la reflexión y limitación adecuadas, o cuando una escuela lleva adelante un proyecto de aprendizaje-servicio, los jóvenes experimentan que lo que ellos hacen puede producir una diferencia en la comunidad o en alguien que lo necesita, y esto repercute inmediatamente sobre su autoestima.

¹⁵ Diferentes autores plantearon los “factores protectores”, entre los que se pueden mencionar a Wolin y Wolin (1993), Werner y Smith (1992).

Del mismo modo, podemos agregar que son fundamentales las redes sociales que brindan aceptación y ambientes que favorecen la capacidad de relacionarse positivamente con otros, aún en situaciones de conflicto (Vanistendael, 1996). De la misma manera, la capacidad de encontrar significado a lo que ocurre en la vida desde un compromiso ético, moral o religioso, el desarrollo de aptitudes diversas, la capacidad de independencia e iniciativa, creatividad e introspección, son factores que hacen más fuerte a las personas frente a las dificultades.

Una última consideración respecto a la capacidad de resiliencia, es el sentido del humor, que implica, desde un punto de vista positivo, la aceptación de los errores e imperfecciones, la capacidad de reírse de uno mismo. Un ambiente que propicie esta situación, evitando lo que significa el comentario hiriente, la intención de agredir a través de una broma o de un comentario falsamente gracioso, será un factor clave.

Se puede mencionar que todos estos factores fortalecedores son promovidos por el aprendizaje-servicio, porque implica asumir un compromiso ético con el valor de la solidaridad, porque implica fortalecer la capacidad de los alumnos y alumnas para relacionarse entre ellos y con las comunidades.

Vinculados a los factores que resultan complementarios de los enfoques *de riesgo* en psicología, otros autores hablan de *modelo de desafío* para explicar como una amenaza potencial puede interpretarse positivamente como un desafío para el desarrollo de habilidades que permitan a un individuo enfrentar el problema y salir fortalecido por el mismo (Quintero, 2001).

A su vez, algunos autores (Scholz, 2001) proponen distinguir las características que los "ambientes" (los grupos, las organizaciones, las escuelas) pueden desarrollar para fortalecer la resiliencia. Por otro lado, se pueden mencionar otros aportes, como el de Henderson y Milstein, que hablan de "seis pasos para ayudar a fortalecer la resiliencia" (Henderson, 2003) y los traducen en un esquema práctico. Los primeros apuntan a *mitigar el riesgo* (en consonancia con la tradición de investigación de factores de

riesgo en jóvenes y adolescentes), y son: enriquecer los vínculos, fijar límites claros y firmes, y enseñar habilidades para la vida (lo que incluye cooperación, resolución de conflictos, habilidad para solucionar problemas). A continuación, proponen la construcción efectiva de resiliencia, a través de brindar afecto y apoyo, establecer expectativas realistas pero elevadas, que actúen como motivaciones eficaces y brindar oportunidades de participación significativas.

Lo expuesto hasta aquí no debe inducir a pensar que se trata de un concepto cerrado y que quienes lo utilizan constituyen un grupo homogéneo. Lejos de ello, es preferible hablar de un *concepto en construcción* y de numerosos debates. Una mirada a ellos puede enriquecer estas reflexiones: ¿Se trata sólo de una adaptación de acuerdo a los valores hegemónicos en la sociedad? ¿Se trata de una cuestión individual orientada al éxito personal? ¿Se trata de una salida decorosa frente a la imposibilidad de transformar realidades sociales injustas?

En suma: la pregunta sería ¿desarrollo humano y social o enfoque de resiliencia?, ya que ante la *incapacidad social* de reducir la pobreza y sus efectos adversos en las sociedades desarrolladas, invertir en resiliencia es más eficiente y se puede lograr a mediano y largo plazo una reducción de algunos de los efectos sociales adversos: delincuencia, prostitución, violencia, drogadicción; pero queda la gran deuda pendiente: el desarrollo humano y la justicia social.

La propuesta es: busquemos y trabajemos por el desarrollo humano de nuestra infancia y juventud. Demos mayor educación, mejores servicios de salud, más y mejores empleos, más paz social y más afecto. Además fortalezcamos la resiliencia en los vulnerables.

Respecto del carácter social, varias experiencias latinoamericanas dan cuenta del crecimiento de factores resilientes en grupos y comunidades frente a problemas sociales, y esto se ha incorporado a algunas definiciones. Grotberg señala: "una capacidad universal que permite a una persona, un grupo o una comunidad impedir, minimizar o superar los efectos dañinos de la adversidad. Puede transformar o

hacer más fuertes las vidas de los resilientes. No solamente posibilita un desarrollo normal dentro de las condiciones de adversidad, sino que también puede promover un crecimiento más allá del nivel actual de funcionamiento" (Henderson, 2006)

Algunos autores también señalan que no se trata de sobrevivir de cualquier manera y hay quienes discuten cuáles valores éticos tiene que tener una persona resiliente. Resulta adecuado el aporte de Vanistendael (1996), cuando plantea que se trata de una supervivencia con valores aceptados dentro de los parámetros de la comunidad de referencia.

Nuevamente los proyectos de aprendizaje-servicio permiten una síntesis interesante del marco de estos debates. Más allá de las condiciones de los protagonistas de estos proyectos y el marco institucional y comunitario en que se desarrollan, fortalecen los factores protectores y aumentan la capacidad de resiliencia no sólo en niños, niñas y adolescentes, sino en dirigentes comunitarios, docentes, directivos y padres involucrados en estas actividades. Pero se ha advertido que constituyen el inicio de un camino, más que un punto de llegada: en la medida en que se reflexiona y evalúa un proyecto de aprendizaje-servicio, se ponen las bases de otros desafíos institucionales y personales y de un compromiso creciente con la realidad social y política por parte de los alumnos y alumnas.

5. La participación social juvenil como alternativa pedagógica.

Cuando se desarrolla una actividad de servicio hay una serie de aprendizajes que se derivan directamente de la naturaleza del servicio que se presta. Por ejemplo, si se colabora en un comedor comunitario, habrá cuestiones referidas a la calidad alimentaria y al proceso de preparación de alimentos que se aprenderán en el momento del desarrollo del proyecto. La propuesta de participación social juvenil parte de este presupuesto, considerando que va más allá de aquel aprendizaje específico y operacional. Se trata de una forma de incorporación de la metodología del aprendizaje-servicio en las actividades de participación juvenil.

Se denomina participación social juvenil a “una propuesta metodológica que comprende la realización de una práctica de trabajo comunitario complementada por otros *aprendizajes* que pueden hacerse a partir de ese *servicio*” (Tarrow, 1994), teniendo en cuenta la dimensión ético-política, como se explicó anteriormente.

Se trata de proponer a un grupo de jóvenes la oportunidad de desarrollar una práctica de servicio solidario y desarrollar sincrónicamente un modelo pedagógico específico que permita concretar nuevos "aprendizajes", vinculando procesos de desarrollo personal y grupal, incorporando herramientas de gestión y una práctica concreta de servicio a otros.

5.1 Una propuesta curricular

“En el contexto de la educación no formal no se encuentran un currículo estricto o simplemente no aparece como tal” (Reyero, 2006). Por tanto, es necesario encarar esta pregunta desde otra perspectiva. Una forma sencilla es mirar las prácticas corrientes y aprender de ellas. A continuación se mencionan dos experiencias:

En el primer caso, la práctica llamada "tarea comunitaria" o “servicio comunitario” fue desarrollada, por ejemplo, dentro de la metodología de "grupos de formación laboral"¹⁶, son grupos de adolescentes que se forman en algún tipo de capacitación para el trabajo. Además de la propuesta de aprendizaje de técnicas específicas -por ejemplo el manejo de computadoras- y de formación en actitudes para el trabajo o el empleo, deben realizar durante un número determinado de horas por semana un tipo de tarea comunitaria en sus respectivas organizaciones. Dicha tarea está directamente vinculada con aquello que están aprendiendo y constituye un tipo de "servicio" que les permite *aprender y practicar*. Esta es también una retribución que hacen a sus comunidades por permitirles el acceso a estas oportunidades. Esa tarea está supervisada por el equipo coordinador de formación,

¹⁶ Las experiencias recopiladas para este apartado provienen del Documento Base que fundamenta el tema del Seminario Latinoamericano sobre "Protagonismo Social Juvenil de beneficiarios jóvenes a jóvenes protagonistas", desarrollado por la Fundación SES en Buenos Aires, Octubre de 2001.

porque se considera que si las actividades no son acompañadas desde la reflexión, no habrá aprendizaje y, muy probablemente, tampoco "servicio".

En el segundo caso una experiencia menos estructurada: "las actividades "misioneras" o "viajes solidarios" de grupos de jóvenes desarrollan al servicio de poblaciones desfavorecidas en casi toda América Latina" (Fundación SES, 2001). Muchas veces impulsadas por grupos parroquiales, pero también en el marco de escuelas o, incluso, de partidos políticos, grupos de jóvenes parten, en sus vacaciones, a trabajar en distintos lugares con altos índices de necesidades básicas insatisfechas. Estas experiencias no suelen ser momentos aislados. Dichos jóvenes se preparan durante todo el año, se reúnen, discuten sobre las realidades que van a enfrentar, se capacitan, estudian, escriben, planifican, presupuestan. Se trata de una valiosa experiencia de aprendizaje, sobre la que no hay aún un desarrollo curricular elaborado. Y todo esto sucede de manera continuada, a veces a lo largo de años, y en el marco de una actividad de servicio muy concreta que tendrá que ver con trabajar en la capacitación de personas, en arreglo de infraestructura, en provisión de equipamiento, en recreación para niños, en prevención de la salud. Todos conocimientos a los que difícilmente pudieran tener acceso, estos jóvenes de no ser por estas significativas experiencias.

Al plantear esta cuestión, resulta indispensable considerar que es lo que se entiende por currículo. En este sentido, resulta oportuno considerar las apreciaciones de Stenhouse al respecto. Este autor considera que "hay un currículo real que se construye en las aulas, del mismo modo que hay un currículo presente en las prácticas socio-educativas de las organizaciones" (Stenhouse, 1984). Este currículo es un instrumento para guiar las prácticas, que se concreta en cada centro de formación y es *reelaborado* a partir de la acción de docentes y dirigentes comunitarios, como una combinación entre medidas generales y características particulares de la situación de las prácticas.

Dice Stenhouse: "*Un currículo es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser efectivamente trasladado a la práctica. El currículo es imaginado, primero, como una posibilidad y luego sometido a prueba. Es el medio en que se hace públicamente disponible una propuesta educativa que ha sido experimentada. Implica finalidades, contenidos, métodos y tiene en cuenta el problema de su realización en las escuelas. El diseño debe ser una propuesta tentativa, singular, para un determinado contexto. Es un instrumento para guiar la práctica y esta no es algo abstracto, tiene actores y circunstancias concretas.*" (Stenhouse, 1984)

A los efectos de ordenar estas experiencias en función de elaborar un currículo, la propuesta se ha fijado la siguiente ruta partiendo de *ejes de aprendizaje*.

Los principales ejes de aprendizaje con los que se debería acompañar el proceso de servicio a realizar surgieron de la *reflexión sobre la práctica* de participación social realizado por los jóvenes participantes en las diversas organizaciones asociadas con el área académica en la que se labora¹⁷, tanto a partir de los programas desarrollados en forma conjunta o por propia iniciativa de los jóvenes y de otros actores locales.

Se pueden distinguir:

- Por un lado, ejes de desarrollo socio-comunitario, vinculados a procesos tanto de crecimiento personal como de desarrollo grupal y de valores, a los que consideramos *transversales* a toda la implementación del proyecto.
 - Ejes de desarrollo socio-comunitario:
 - Desarrollo intra e interpersonal
 - Desarrollo/Proceso Grupal

¹⁷ Información recabada de la estrategia y operación de la Coordinación Académica del área de Formación Social del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Septiembre, 2009.

- Valores (Solidaridad, Justicia, otros.)
- Por otro, ejes temáticos, que contemplan los contenidos conceptuales y procedimentales ligados al tema específico del servicio a realizar (ejemplo: apoyo escolar de los niños pequeños o reparación de las viviendas de los ancianos del barrio) y a los contenidos relacionados con las nociones y herramientas de la vida organizacional y la práctica comunitaria.
 - Ejes temáticos:
 - Conocimiento y análisis del contexto
 - Organización Social-Organización Comunitaria
 - Comunicación
 - Gestión y Desarrollo de proyectos y recursos
 - Administración de Recursos
 - Derechos Humanos y Ciudadanía

5.2 La cuestión metodológica de la propuesta de servicio

La propuesta de servicio busca que, en el transcurso de los distintos proyectos que una organización pueda desarrollar, se complemente dicha acción con el desarrollo de metodologías pedagógicas que permitan enfocar cada uno de estos ejes temáticos de aprendizaje.

Estos ejes de aprendizaje no son secuenciales (en el sentido de requerirse alguno de ellos como insumo previo para poder avanzar en otro. Pueden tomarse todos ellos, o sólo uno o dos. Según parezca más necesario o pertinente). La cantidad de temas que puedan abarcarse y su profundidad están en relación a la extensión temporal que el grupo se proponga. El profesor o asesor, en acuerdo con el grupo, identificará de estos ejes temáticos de aprendizaje los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se desarrollarán en el proceso. Así mismo, se pueden incorporar otras temáticas significativas para la vida del grupo particular o de su comunidad de pertenencia.

A continuación se destacan los principios pedagógicos-didácticos alrededor de los cuales se diseña la ruta crítica de esta formación en acción. Dichos principios están enmarcados en los elementos teóricos desarrollados previamente.

- Los principios pedagógicos - didácticos son (Tapia, 2000):
 - El aprendizaje como construcción colectiva: el participante es *protagonista* de su propio proceso.
 - El aprendizaje como proceso subjetivo de construcción significativa, situada y contextualizada.
 - El aprendizaje como reflexión sobre la acción y conceptualización de la práctica.
 - La educación es un hecho político que busca que las personas asuman un compromiso transformador que mejore la calidad de vida del conjunto al que pertenecen.
 - La formación como un acompañamiento transformador que facilita el reconocimiento y explicitación de supuestos, creencias y modelos mentales.
 - La importancia del saber generado por las diferentes organizaciones al responder a necesidades y problemáticas específicas de sus integrantes y de su entorno.

Al mismo tiempo, el desarrollo de esta metodología requiere tener en cuenta algunas pautas metodológicas (Tapia, 2002):

- Ir de lo micro a la macro y de la macro a la micro (dialéctico).
- Escucharse y escuchar al otro.
- Construir *juntos* el *a dónde vamos*.
- Trabajar las diferencias.
- Generar espacios de confianza.
- Promover propuestas, debates, acuerdos.

- *Apropiación y transferencia* a otras personas y espacios de las experiencias que se vayan viviendo.

5.3 La coordinación de los procesos en el desarrollo de la identidad de los jóvenes

En el marco de la etapa vital y el contexto de los jóvenes, la ruta de la formación en acción que se propone incorporar los grandes interrogantes que atraviesan sus vidas: "¿Quién soy?", "¿Quiénes somos?" (Preguntas por la historia personal, comunidad de pertenencia y comunidad nacional), "¿Qué quiero?", "¿Qué queremos?" (Proyecto de vida, proyecto de la organización, proyecto nacional). (Ziglar, 1994).

Según Eberly (2002) esta formación se desarrolla en una secuencia de aprendizaje "acción-reflexión-acción" (p. 33-48), experimentando la posibilidad de construir y compartir un espacio inclusivo, y descubriendo la posibilidad de *transferir* estos aprendizajes y experiencias a otros espacios tanto de la vida personal como grupal y comunitaria.

Para Ziglar (1994) son los espacios institucionales los que condicionan y moldean el proceso de socialización de los jóvenes. En estos espacios se ponen en juego sus relaciones con los adultos y se aprende: la pertenencia, la colaboración, el respeto por la diferencia y las representaciones sociales y culturales vinculadas al ejercicio de la ciudadanía en general.

Bronfenbrenner y Jiménez (1993) definen *desarrollo* como un el cambio prolongado que los individuos sufren en las formas de percibir y enfrentar el ambiente. Cambio que en el adolescente con sus variaciones implica una modificación estructural en todas las instancias del aparato anímico, en el cual se re-editan antiguos anhelos infantiles y se editan experiencias y horizontes desconocidos.

Así, la adolescencia constituye una segunda oportunidad privilegiada tanto para el adolescente como para quien lo acompaña, su contexto (Magdaleno, 1995). La construcción de la objetividad de una persona tiene un momento muy importante en la infancia con sus propios padres, que constituyen

modelos privilegiados de futuros comportamientos, pero este proceso no culmina ahí, se continúa en otros referentes conocidos como adultos significativos (maestros, artistas, deportistas, etc.) que interactúan de manera diversa con el adolescente. "Ser parte de una familia, de una comunidad, de una institución son soportes para la construcción de la subjetividad" (León y Zemelman, 1997).

El lugar del adulto, como hemos visto más arriba, ocupa un lugar central en esta construcción de la subjetividad: "*Hacen falta adultos si se quiere que los adolescentes tengan vida, vivacidad, La confrontación se refiere a una contención que no posea características de represalia, de venganza, pero que tenga su propia fuerza. Donde exista un joven en crecimiento que haya un adulto para encararlo.*"(Winnicott, 1984).

"*Considero que la neutralidad pasiva es quizá más grave que los conflictos entre las generaciones*" dirá Françoise Dolto. "*Lo contrario del amor no es el odio sino la indiferencia*" (Dolto, 1992). "*Donde una cultura no genera sentido, genera violencia*". "*Porque la ausencia de sentido es tan insoportable, que es preferible el dolor al vacío*"¹⁸ En el marco de esta propuesta de aprendizaje, se considera que quienes acompañen el desarrollo de un proyecto de participación social juvenil con esta metodología (adultos y jóvenes adultos en roles de animación, coordinación o conducción) deben tener en cuenta la perspectiva de la resiliencia (Fundación SES, 2000), en la que subyace una concepción positiva de la persona, mirándola a partir de la fuerza que tiene para superar la adversidad y para salir adelante. Esa misma persona, se vuelve *protagonista de su historia*, libre para transformar su propia realidad y responsable para asumir los cambios personales y colectivos.

Esta perspectiva implica al profesor/asesor trabajar a partir de lo que se tiene y no de lo que falta (Eberly, 2002). En este caso, será necesario realizar el ejercicio previo de reconocer nuestra propia

¹⁸ Hugo Mújica. "La esperanza, esa pasión por lo posible" en Revista Viva. Diario Clarín, 2419/00.

historia, quiénes somos, cuáles son nuestras capacidades, necesidades, satisfacciones, fortalezas y debilidades, todas definiciones que nos permitirán situarnos frente a la adversidad de manera tal que pueda transformarse en ayuda para otros.

A partir de lo dicho, se considera que las características del profesor/asesor deberían tener (Furco y Billig, 2002):

- Capacidad de escucha y aceptación positiva de otros enfoques o experiencias.
- Capacidad de reflexión sobre sí mismo y su entorno.
- Disponibilidad al aprendizaje y al cambio (*desaprender*)
- Capacidad para acompañar y apoyar a adolescentes y jóvenes en sus procesos de aprendizaje.
- Formación y práctica en educación popular.

6. El aprendizaje-servicio en la educación formal.

El concepto de aprendizaje-servicio ha sido desarrollado previamente, en este apartado se tendrán en cuenta los principales componentes para su aplicación en el marco de la educación formal.

6.1 Elementos para la planificación del aprendizaje-servicio

Teniendo en cuenta los criterios o "estándares" con mayor consenso a nivel internacional, podemos decir que un proyecto solidario o de participación comunitaria es "aprendizaje-servicio" cuando es planificado (Stanford University, 1996):

- En función del proyecto educativo institucional, y no sólo de las necesidades de la comunidad;
- Con la participación de toda la comunidad educativa, incluyendo el liderazgo de la conducción institucional y la participación directa o indirecta del cuerpo docente, y la activa participación de los estudiantes desde las etapas de diagnóstico y planificación hasta las de gestión y evaluación;

- Al servicio de una demanda efectivamente sentida por la comunidad y a la cual puedan atender los jóvenes en forma eficaz y valorada.
- Respondiendo con igual énfasis a la demanda de la comunidad y a un aprendizaje de calidad para los estudiantes: incluyendo en el proyecto estrategias que apunten a garantizar un servicio de calidad (diagnóstico participativo, asesoramiento adecuado, vínculos con organizaciones comunitarias, actividades adecuadamente planificadas, gestionadas y evaluadas, etc.) y estrategias que apunten específicamente al aprendizaje, tales como: la apertura de espacios escolares y/o extraescolares de reflexión sobre las actividades realizadas, el establecimiento de vinculaciones conceptuales de la problemática abordada con diferentes áreas o disciplinas, el diseño de redes conceptuales que permitan articular el aprendizaje-servicio con el aprendizaje en el aula, u otras.

6.2 Protagonismo juvenil en los proyectos de la educación formal

Uno de los elementos claves al hablar del aprendizaje-servicio es el protagonismo de los jóvenes (Fundación SES, 2001). Se trata de una condición indispensable, que varía de acuerdo con la edad y se incrementa gradualmente, pero que se requiere en todos los proyectos y en todas sus etapas ya que implica la *apropiación* del proyecto por parte de los estudiantes. Es decir, ellos deben *sentir* que es su proyecto, comprometerse con el mismo y poder tomar decisiones al respecto.

Esto significa que se debe garantizar la participación real de los alumnos y alumnas en cada paso del proyecto: desde el diagnóstico y la planificación hasta la reflexión constante y la evaluación.

Un debate que se ha dado en algunas experiencias es acerca del carácter de la participación. ¿Debe ser voluntaria u obligatoria? En este sentido, no hay una respuesta definitiva. Depende de la cultura institucional, de las características del ambiente local y del proyecto en sí mismo (Krauskopf, 1998). Se han identificado instituciones que tienen un régimen mixto: en los primeros años desarrollan

actividades obligatorias, dentro de las cuales pueden elegir la modalidad del servicio, pero están incorporadas al currículo; en los años mayores, en cambio, las actividades son voluntarias. Y contemplan la posibilidad de que algunos de los jóvenes de los cursos mayores acompañen o coordinen a los menores (Zingaretti, 1982).

El protagonismo de los alumnos y alumnas debe quedar de manifiesto en la etapa de diagnóstico y planificación, en la ejecución y en la evaluación del proyecto. “La conveniencia de esta modalidad de participación real está dada por el impacto en la construcción de la subjetividad, como se señaló anteriormente, así como, por el reconocimiento de las propias capacidades, la puesta en práctica de los contenidos teóricos, el desarrollo de habilidades de respuesta a las dificultades y de recursos frente a situaciones problemáticas y la experiencia vital que, madurada en la reflexión y la evaluación, se constituirá en una internalización positiva de valores y actitudes.” (León y Zemelman, 1997). Pero, además, debe partir de reconocer la autonomía y el derecho a desarrollar el servicio de los mismos jóvenes.

Uno de los criterios para verificar el ejercicio coherente del derecho al protagonismo es el *de la promoción del protagonismo del otro*. “En este caso, una prueba de correcto ejercicio del protagonismo de los adultos es si éste contribuye realmente a la emergencia y *la* consolidación del protagonismo de otros actores (*facultamiento*). Pero lo más importante en esta *articulación de protagonismos* debe verse en su fundamentación teórica: La edad como indicador social es algo culturalmente relativo y temporal, la condición de trabajadores, de sujetos económicos y sujetos sociales trasciende y da otro sentido a la cuestión del tiempo, de la edad. En todo caso, la edad como construcción cultural no puede justificar una relación de inferioridad o dependencia, de control social, de negación o reducción del protagonismo...” (IFEJANT, 1997).

7. La doble intencionalidad del aprendizaje-servicio.

7.1 Intencionalidad solidaria

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

Educar en la solidaridad, en el compromiso con el bien común, es sin duda una parte esencial de la educación del ciudadano que le compete *indelegablemente* a la escuela (Tapia, 2000). Ahora bien: “el aprendizaje-servicio permite generar políticas institucionales concretas para ese fin, superando lo puramente teórico o declamativo” (Tapia, 2002).

El objetivo de un proyecto de aprendizaje-servicio es ofrecer un servicio concreto: no un simulacro, no una actividad que tranquilice las conciencias, no una acción ocasional, sino una respuesta acotada pero lo más eficaz posible a una problemática real. *“Asumir con la mayor seriedad la intencionalidad solidaria esta en relación directa con la intencionalidad pedagógica de un proyecto de aprendizaje-servicio.”* (PNEC, 2001).

Educar en la solidaridad implica: (Eberly y Roche, 2002):

- Asumir un conjunto de valores ligados a la justicia y la promoción integral de los derechos humanos;
- Diferenciar adecuadamente las actitudes efectivamente solidarias (Pro-sociales) de las intenciones altruistas poco conducentes;
- Formar en los estudiantes la exigencia de asumir compromisos en función del bien común.

Es necesario subrayar, a este respecto, que *“no siempre la intencionalidad altruista alcanza para generar una solución eficaz a un problema comunitario”* (PNEC, 2001). A menudo ni siquiera es suficiente para identificar correctamente cual es la demanda a la que se debe atender: a manera de ejemplo, es conocida la anécdota de una fundación europea que se enteró que una comunidad indígena

carecía de agua potable y le instaló un molino de viento... en una localidad donde el viento no soplaba con potencia suficiente para moverlo más que una o dos veces al año. Con la *mejor de las intenciones*, a veces las escuelas también ofrecen a la comunidad lo que *piensan que necesita*, pero no siempre es lo que realmente necesita.

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

Se subraya lo *prioritario* porque, *“a menudo, las necesidades son tantas y tan variadas que es fundamental identificar urgencias y prioridades”* (Ministerio de Cultura y Educación, 1997). Otro conocido ejemplo: una escuela rural recibió una importante donación de delantales blancos para sus alumnos y alumnas. Sin embargo, por carecer de calzado, muchos de ellos se quedaban en sus casas, con el delantal *delicadamente* guardado. Entre las prioridades es también fundamental identificar las que son efectivamente sentidas por la comunidad destinataria del servicio.

“Una vez desarrollado el diagnóstico de las necesidades comunitarias, es necesario evaluar cuáles de esas demandas pueden o deben ser satisfechas desde una actividad escolar (curricular)” (Reyero, 2006), es decir, que es lo que la escuela está en condiciones reales de ofrecer desde su identidad de institución educativa.

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

enseñar a adultos desocupados, que así mejoran sus posibilidades de empleabilidad; otras instituciones han generado micro-emprendimientos solidarios, que ofrecen alternativas ocupacionales novedosas en su localidad, como la lombricultura, la cría de gusanos de seda, la producción de dulces artesanales con fruta anteriormente descartada, y otras.

“La calidad del servicio solidario brindado puede ir creciendo gradualmente” (Furco y Billig, 2002): muchas escuelas han partido de acciones sencillas y asistenciales que luego han generado proyectos más elaborados enfocándose hacia el desarrollo social sostenible. Lo fundamental es que desde el principio sean los alumnos y alumnas quienes participen del diagnóstico, del planeamiento, de la ejecución y evaluación del proyecto, y -por más simple y acotado que sea el proyecto- que les permita hacer algo real a favor de personas concretas.

7.2 Intencionalidad pedagógica

“Otra nota característica del aprendizaje-servicio es su intencionalidad pedagógica” (Tapia, 2000). En lo que se refiere a las razones pedagógicas, se considera que el aprendizaje-servicio es un instrumento apropiado para poder afrontar los desafíos planteados para la educación en el siglo XXI por la ya citada Comisión Internacional de Educación de la UNESCO presidida por Jacques Delors: aprender a aprender, a hacer, a ser, y a vivir juntos (UNESCO, 1997):

- Aprender a aprender: porque los proyectos educativos-solidarios aumentan la motivación, permiten percibir nuevos sentidos al aprendizaje, aplicar conocimientos teóricos en contextos reales, y generar nuevos aprendizajes a partir de una realidad concreta y no sólo teórica.
- Aprender a hacer: porque permiten desarrollar y/o fortalecer competencias básicas para el mundo del trabajo como trabajar en equipo, tomar iniciativa ante situaciones imprevistas o de dificultad, asumir responsabilidades y comunicarse eficazmente.

- Aprender a ser: porque favorecen el desarrollo de actitudes que tienden a beneficiar a otros sin previsión de recompensa (*acciones pro-sociales*); y la capacidad de hacer frente a dificultades, superarlas y ser transformado positivamente por ellas (resiliencia).
- Aprender a vivir juntos: porque permiten recuperar en forma práctica y directa aquellos contenidos que hacen a la formación para la participación ciudadana y social y generan oportunidades para interactuar positivamente con realidades sociales adversas.

A menudo los padres -e incluso algunos directivos y docentes- temen que si los chicos están *distráidos* haciendo *cosas sociales* van a aprender menos matemáticas y menos lengua (Tapia, 2000). El aprendizaje-servicio se propone justamente superar esta suerte de antagonismo o competencia que en ocasiones se establece entre lo académico y las actividades extra-escolares o de extensión.

“El aprendizaje-servicio no es una actividad extra-programática” (Ministerio de educación y Cultura, 1998). Por el contrario, un proyecto de aprendizaje-servicio bien planificado apunta a que los alumnos y alumnas aprendan más contenidos científicos, desarrollen más competencias lingüísticas y comunicacionales y en general, aprendan más y mejor de lo que hubieran aprendido por las vías tradicionales.

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

“El aprendizaje-servicio permite aplicar en contextos reales contenidos conceptuales y procedimientos de las más variadas disciplinas, que en el aula pueden resultar poco significativos para los alumnos y alumnas, pero a los que la intencionalidad solidaria vuelve fuertemente significativos” (Tapia, 2002).

Una rápida mirada a la situación de las instituciones educativas de nuestro continente permitiría afirmar que la intencionalidad social está presente en casi todos los discursos, y con mucha frecuencia también en la práctica. Sin embargo, *“en muchas escuelas y universidades que desarrollan acciones solidarias falta todavía incorporar o afinar la intencionalidad pedagógica, falta subrayar que las actividades solidarias no sólo atienden urgentes problemáticas sociales, sino que permiten mejorar la calidad educativa.”* (Furco y Billig, 2002).

8. Modalidades de intervención social.

Las acciones de servicio solidario que se desarrollan en un ámbito comunitario constituyen intervenciones sociales¹⁹, es decir, una actividad desarrollada por un grupo en un contexto local determinado y con el objetivo de producir un *cambio social* en el mismo, ya sea en la calidad de vida, la satisfacción de las necesidades básicas u otras problemáticas comunitarias.

Los proyectos de aprendizaje-servicio y las acciones de participación social juvenil se enmarcan dentro de esta categoría. Por ello, es conveniente reflexionar acerca de las condiciones en que estos procesos tienen lugar, para asegurar una *intervención respetuosa* del ámbito en el que se realiza y eficaz en cuanto a los objetivos que se propone.

Haciendo historia, se puede advertir que *“los problemas sociales fueron abordados, durante muchos años, concibiendo un destinatario pasivo y, de acuerdo al imaginario de algunas épocas, culpable de la situación de indefensión y pobreza en la que estaba inmerso”*²⁰. Las acciones tenían un carácter *asistencialista*, es decir, pretendían brindar una asistencia primaria (alimentos, medicinas, ropa, albergue, etc.) sin modificar las condiciones que llevaban a esa situación.

¹⁹ Texto: “Algunas reflexiones en torno a la cuestión social y la asistencialización de la intervención social del Estado en la Argentina contemporánea” en “Cuestión social y política social en el Gran Buenos Aires”. Autor: ANDRENACCI, Luciano (organizador). Editorial: Ediciones Al Margen. Edic. 2002. Lugar: Buenos Aires.

²⁰ *Ibidem*.

Actualmente, desde diversas disciplinas pero principalmente desde el trabajo social “se advierte una evolución que se traduce en un análisis más científico de la realidad económica y social, un reconocimiento de las características y de los derechos de los sectores que viven la situación problemática y diversas metodologías participativas, que implican una comunicación efectiva con la comunidad a la que se brinda el servicio solidario.”²¹ Es decir, se reconoce que la misma comunidad puede participar en la identificación y reflexión de sus problemas.

Uno de los elementos más importantes para plantear un proyecto de intervención comunitaria es la detección de las necesidades. La percepción adecuada permitirá una intervención efectiva. Al respecto, se cita un fragmento del trabajo de Gómez del Campo (1991):

“Considerado en la actualidad como una forma respetuosa y realista para entrar en contacto con una comunidad e iniciar conjuntamente un trabajo comunitario, el proceso de detección y evaluación de necesidades por lo general tiene como objetivos”:

- 1) La obtención de información acerca de los problemas que se presentan en la comunidad, tanto desde el punto de vista de los residentes como de las personas externas.
- 2) Estimar, tanto la magnitud de la necesidad como su extensión, es decir, la población o poblaciones mayormente afectadas.
- 3) Determinar el grado en que se prestan servicios encaminados a la satisfacción de la necesidad.
- 4) Señalar el grado en que los servicios deben ampliarse para dar respuesta a la necesidad.
- 5) La obtención de información particular sobre los problemas que le interesan al grupo que va a intervenir en la comunidad (por ejemplo, información sobre problemas de salud mental).

²¹ Texto: “El conflicto social y sus dimensiones en el abordaje de la cuestión social en la Argentina”. Rozas Pagaza, Margarita. (Pág. 9 a24). En “Conflicto e intervención social”. Clemente, Adriana y Arias, Ana Josefina (Compiladoras) (2003). Ed. Espacio, Buenos Aires. (En este texto se trabajan conceptos referidos a intervención social y cuestión social).

- 6) Detectar la existencia de grupos de servicio en la comunidad para el desarrollo de una red de comunicación y trabajo (capital social/redes sociales).
- 7) La obtención de información relativa a los recursos materiales y humanos con los que cuenta la comunidad (capacidades locales).
- 8) Presentar los resultados a la comunidad, y
- 9) Utilizar la información para planear la intervención *en conjunto* con la comunidad.

Algunas veces, sin embargo, *“un análisis y una información adecuada no se traducen en el desarrollo de metodologías de intervención coherentes con ellas, y se advierten contradicciones”* (Matus, 2002 p. 215-221). Se advierte, por ejemplo, un diagnóstico que reconoce a todos los actores del problema pero se aplica una metodología asistencial y no se prevé la intervención de los destinatarios en el proceso mismo.

Por estas razones se sugiere *“prestar especial atención a la coherencia entre el marco teórico de la investigación y las características metodológicas de la intervención social”*²². Se señalan, a continuación, algunas pautas a tener en cuenta:

- Los destinatarios (beneficiarios) tienen una opinión, unos conocimientos y una riqueza que es conveniente considerar, y el proceso de intervención permitirá un intercambio: aunque aparezcan como *necesitados*, siempre habrá algo que se podrá aprender de ellos y el contacto *de persona a persona* puede beneficiar a todos; una actitud de escucha humilde es muy recomendable, es importante realizar un análisis crítico de la realidad, teniendo en cuenta diversas variables y confrontando distintas fuentes de información.

²² FICHA DE CÁTEDRA Nº 2 – Tema: Perspectiva metodológica- Matriz de análisis – Estrategias Típicas de Intervención Social. (2002).

- Conviene *“asegurar el protagonismo de los alumnos y alumnas en el diagnóstico, así como en la planificación, ejecución y evaluación de las acciones”* (IFEJANT, 1997); al mismo tiempo, analizar en cuáles otras formas participan los demás sectores de la institución educativa y de la comunidad en general.
- *“Cada comunidad tiene su propia identidad”* (León y Zemelman, 1997) -que hay que respetar, *“aunque sus pautas de vida y sus valores no coincidan con quienes hacen la intervención social- y tiene su tejido de relaciones”* (León y Zemelman, 1997) - que también hay que respetar, evitando involucrarse en cuestiones personales o influir en los vínculos del grupo.
- Los procesos de intervención (acciones aisladas iniciales, proyectos sociales, etc.) *“deben estar orientados a volver auto-suficiente y autónoma a la comunidad”* (Andrenacci, 2002), promoviendo a los propios actores en el análisis de la realidad y en el diseño de estrategias. Se debe evitar generar dependencia respecto de los conocimientos, las técnicas y la contención que brinda el grupo de jóvenes que desarrolla el servicio (sostenibilidad social).

9. Observaciones finales.

A modo de cierre y buscando abordar las *condiciones sugeridas* para la medición del impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio es relevante mencionar que la duración para poder registrar *impactos mesurables*, se requiere, según los autores, entre 6 meses y 2 años (EDUSOL, 2004; NYLC, 2006), así mismo, la *intensidad significativa* sugerida es de una frecuencia semanal por al menos seis meses o períodos intensivos de una semana o más.

Al respecto de los impactos mesurables derivados de los proyectos de aprendizaje-servicio se puede mencionar lo siguiente:

- *El impacto en los estudiantes:*
 - el aspecto más estudiado
 - se han encontrado evidencias sobre el impacto positivo de estas prácticas en cuanto a la mejora de las calificaciones y a múltiples aspectos del desarrollo personal y académico.
- *Impacto en los educadores:* creciente número de investigaciones muestran un impacto positivo en la motivación de los docentes y en un cambio de actitudes hacia la enseñanza.
- *Impacto en las instituciones educativas:* hay un número creciente de estudios sobre los efectos de los programas de aprendizaje-servicio en relación al cumplimiento de los proyectos educativos institucionales y a las metas fijadas en escuelas, universidades e institutos.
- *Impacto en las organizaciones de la sociedad civil que desarrollan prácticas de aprendizaje-servicio:* es un campo de investigación *prácticamente virgen*, sólo hay algunas evidencias recientes.
- *Impacto en la comunidad atendida por los proyectos de aprendizaje-servicio:* con algunas excepciones. Diversos estudios (Cruz-Giles, 2000; Ammon, Furco, Chi y Middaugh, 2001; Schmidt-Robby, 2002), no hay muchas publicaciones especializadas referidas a esta temática, ni

siquiera grandes consensos en cuanto a las metodologías y variables a utilizar para medir el impacto de las actividades de aprendizaje-servicio en las comunidades destinatarias.

- Impacto del aprendizaje-servicio en el aprendizaje:
 - *“Si bien hay todavía un número muy reducido de estudios sobre el impacto académico de la participación en proyectos de aprendizaje-servicio, la tendencia que revelan estos estudios es en general positiva.*
 - *Los estudiantes que participaron en los proyectos de aprendizaje-servicio obtuvieron calificaciones más altas que los no participantes, especialmente en Ciencias Sociales, Lengua y Arte.*
 - *Se los encontró más comprometidos cognitivamente y más motivados para aprender (...) Los estudios también muestran fuertes incrementos en las habilidades para resolver problemas.”*
(Furco y Billig, 2002).

De acuerdo a lo comentado anteriormente, se pueden dimensionar diversos modelos de medición:

- Impactos en calificaciones y evaluaciones objetivas
- Impactos en la inclusión social y la retención escolar e,
- Impactos en el desarrollo personal de los estudiantes

Impacto del aprendizaje-servicio en los estudiantes.

- Los estudios sobre aprendizaje-servicio han encontrado impactos positivos en los estudiantes en seis campos:
 - Desarrollo académico y cognitivo
 - Desarrollo cívico
 - Desarrollo vocacional y profesional
 - Desarrollo ético y moral

- Desarrollo personal
- Desarrollo social. (Scales–Roehlkaeapartain, 2005, p. 17).

Desarrollo académico y cognitivo:

- Mayor desarrollo de conocimientos conceptuales y competencias. (Wurr, 2002; Melchior, 1999; Howard, Markus, and King, 1993)
- Mayor asistencia, motivación respecto a la escuela y retención: (Gallini & Moely, 2003; Furco, 2003; Muthiah, Bringle, and Hatcher, 2002; Follman, 1999; Stupik, 1996; Melchior and Orr, 1995; Stephens, 1995; Shaffer, 1993)
- Mayor habilidad para analizar y sintetizar información compleja: (Eyler and Giles, 1999; Osborne et al., 1998; Weiler et al., 1998; Akujobi and Simmons, 1997; Stupik, 1996; Melchior and Orr, 1995; Batchelder and Root, 1994)

Impacto en la formación para la ciudadanía:

- Mayor comprensión de los procedimientos gubernamentales. (Levine and López, 2002; Torney-Purta, 2002)
- Mejor participación en la comunidad y las cuestiones públicas. (Melchior, 2002; Kahne, Chi, and Middaugh, 2002; Youniss, McClellan, and Yates, 1997; Berkas, 1997)
- Mejor ejercicio de la ciudadanía y la responsabilidad ciudadana. (Moely, 2002; Kahne and Westheimer, 2002; Levine and López, 2002; Covitt, 2002; Ammon et al., 2001; Eyler and Giles, 1999; Astin and Sax, 1998)
- Mayor conciencia y comprensión de cuestiones sociales. (Covitt, 2002; Perry and Katula, 2001)
- Mayor compromiso con actividades de voluntariado comunitario. (Vogelgesang and Astin, 2000; Astin, Sax, and Ávalos, 1999; Eyler and Giles, 1999; Marcus, Howard, and King, 1993)

Desarrollo vocacional y profesional:

- Ampliación de la conciencia y las opciones vocacionales. (Furco y Billig, 2002; Shumer, 1998; Weiler et al., 1998; Conrad and Hedin, 1989)
- Mejora de las competencias profesionales. (Vogelgesang and Astin, 2000; Astin, Sax, and Ávalos, 1999; Sledge et al., 1993 Shumer, 1998; Weiler et al., 1998; Conrad and Hedin, 1989)
- Mayor comprensión de la ética del trabajo. (Melchior, 2000; Shumer, 1998; Weiler et al., 1998; Melchior and Orr, 1995)
- Mejor preparación para el mundo del trabajo. (Melchior, 2000; Shumer, 1998; Weiler et al., 1998; Conrad and Hedin, 1989)

Desarrollo ético y moral:

- Mayor exposición a nuevos puntos de vista y perspectivas. (Melchior, 2000; Weiler et al., 1998; Conrad and Hedin, 1989)
- Cambios a favor del juicio ético. (Leming, 2001; Melchior, 2000)
- Mayor habilidad para tomar decisiones independientes respecto a cuestiones morales. (Leming, 2001; Conrad and Hedin, 1989)

Impacto en el desarrollo personal de los estudiantes:

- Ampliación de las cualidades y competencias para el liderazgo. (Melchior and Bailis, 2002; Ammon et al., 2001, Conrad and Hedin, 1989)
- Mayor autoestima. (Morgan and Streb, 1999; McMahon, 1998; Melchior and Orr, 1995; Switzer et al., 1995; Shaffer, 1993)
- Mayor autoconciencia. (Conrad and Hedin, 1989)
- Mayor resiliencia. (Billig, 2000; Melchior, 1999)

- Mayor “empoderamiento” y eficacia personal. (Covitt, 2002; Furco y Billig, 2002; Leming, 2001; Morgan and Streb, 1999; McMahon, 1998; Batchelder and Root, 1997; Scales and Blyth, 1997; Conrad and Hedin, 1989)
- Mayor camaradería entre estudiantes. (Billig, 2002; Weiler et al., 1998; Conrad and Hedin, 1989)
- Mayor habilidad para trabajar en equipos y/o trabajar con otros. (Melchior and Orr, 1995)
- Desechar prejuicios preconcebidos. (Boyle-Baise, 2001)
- Mejorar conductas pro-sociales. (Scales et al., 2000; Billig, 2000; Eyer and Giles, 1999; Morgan and Streb, 1999; Melchior, 1999; O’Donnell et al., 1999; Astin and Sax, 1998; Leming, 1998; Yates and Youniss, 1996; Stephens, 1995; Batchelder and Root, 1994; Conrad and Hedin, 1989)

Impacto en las instituciones educativas:

Según Delors (1996) cuando se trabaja en conjunto en proyectos que le proveen de motivadores y le ayudan a neutralizar la rutina, se observa una disminución de conflictos y una desaparición de diferencias ya que aportan puntos de encuentro entre las personas y confieren a las relaciones nuevos puntos de identificación.

Por otro lado, está la correlación entre el capital social y aprendizaje-servicio en donde el *capital social no sólo es la suma de las instituciones que apuntalan una sociedad, sino que es el pegamento que las mantiene juntas*” (Banco Mundial, 2001), por otro lado, también se entiende que el capital social es un *conjunto de normas, instituciones y organizaciones que promueven la confianza y la cooperación entre las personas, las comunidades y la sociedad en su conjunto* (CEPAL, 1999)

- Por lo cual, el aprendizaje-servicio aporta al capital social porque:
 - fomenta redes interinstitucionales locales, regionales y/o internacionales
 - promueve instancias de cooperación en torno a problemas sociales prioritarios

- contribuye a promover el voluntariado y la participación juvenil

Por otro lado, se sugiere tomar en cuenta los criterios de calidad de los proyectos de aprendizaje-servicio, apoyados en el trabajo de Tapia (2006) que señalan lo siguiente:

- Fuerte conexión entre las actividades solidarias y los contenidos previstos en los programas de estudio.
- Contacto directo con las personas a las que se ofrece el servicio solidario.
- Actividades de reflexión que sean cognitivamente exigentes.
- Opciones abiertas para que los jóvenes planeen e implementen las actividades de aprendizaje-servicio.
- Duración mínima de un semestre.
- Con respecto a la vinculación con la comunidad:
 - Calidad del diagnóstico participativo previo
 - Adecuado equilibrio entre actividades de promoción y asistencia
 - Articulación y participación de organizaciones locales.
 - Evaluación: el proyecto mide el impacto de lo realizado con datos objetivos y con métodos participativos (evaluar la implementación antes del impacto)

Así mismo, se comparten las siguientes recomendaciones de *buenas prácticas* apoyadas en Howard (1993, pp. 5-9):

1. El crédito académico es para el aprendizaje, no para el servicio.
2. No se debe comprometer el rigor académico.
3. Debe haber objetivos de aprendizaje y de servicio claros para los estudiantes.
4. Es necesario establecer criterios claros para seleccionar los lugares donde se desarrollará el servicio a la comunidad.

5. Se deben prever mecanismos académicamente probados para evaluar los aprendizajes que tienen lugar en la comunidad.
6. Se debe proveer a los estudiantes de herramientas para identificar los aprendizajes que desarrollan en el terreno comunitario.
7. Es necesario minimizar las diferencias entre el rol de los estudiantes dentro y fuera del aula: tanto en el aula como en la comunidad deben ser protagonistas de sus propios aprendizajes.
8. El aprendizaje-servicio debe ayudar a repensar el rol del docente.
9. Es necesario prever (en la medida de lo posible) el grado de incertidumbres y variaciones que genera el aprendizaje en la comunidad.
10. Se debe maximizar la orientación de los cursos a una perspectiva de responsabilidad social.

10. Referencias bibliográficas.

Aldana Mendoza, Carlos. (1995). *Desafíos pedagógicos de la paz*. ED. Universitario - Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala.

Alonso, Laura Adriana, Wagner y Jorge Castellá. (2006). *Educational strategies in brazilian families with low socio-economic status*. *Cultura y Educación*, Volumen 18, Number 1, March, pp. 69-81 (13).
Fundación Infancia y Aprendizaje.

Álvarez Freites, Mercedes. (1966). *Simón Rodríguez tal cual fue*. Caracas: Edición del Cuatricentenario de Caracas.

Arenes, Carolina. (2002, Septiembre). *Una escuela para tiempos de crisis*, en *Diario LA NACIÓN*. Buenos Aires.

Armstrong T. (1999). *Las inteligencias múltiples en el aula*. Ed. Manantial. Buenos Aires.

Ausubel, D y E. Sullivan (1991). *El desarrollo infantil, aspectos lingüísticos, cognitivos y físicos*. Ed. Paidós, México.

Ausubel D. y otros (1983). *Psicología Educativa*, Ed. Trillas. México.

Bazan Novoa, Marco. (2001). Exposición "*Los jóvenes en las organizaciones comunitarias*" en *Seminario Latinoamericano: Protagonismo social juvenil: de beneficiarios jóvenes a jóvenes protagonistas*".
Fundación SES. Buenos Aires.

Beilin, H. (1992). *Piaget's enduring contribution to developmental psychology*. [La contribución permanente de Piaget a la Psicología del Desarrollo] *Developmental Psychology*, Vol. 28(2), Marzo, 191-204. APA psycNET, U.S.A. <http://psycnet.apa.org/journals/dev/28/2/191/>

Blum, Robert. (1996). *Toward a New Millenium: A Conceptual Model for Adolescent Health*. Organización Panamericana de la Salud. Washington, D. C.

Bourdieu, Pierre. "The forms of capital", en: Richardson, JG. (Ed.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Greenwood Westport, Connecticut, pp. 248 y 249, 1.2 Festinger, León, en: Mancur Olson. *La lógica de la acción colectiva. Bienes públicos y la teoría de grupos*. México.

Bronfenbrenner, Urie e Begoña Jiménez. (1993) *Educación de los niños en dos culturas: comparaciones entre los Estados Unidos y la ex-Unión Soviética*. Madrid: Visor.

Clanché, P., Devarieux, E., Testaniere, J. (eds.)(1993). *La pédagogie Freinet. Mises à jours et perspectives*. Burdeos, Presses Universitaires de Bordeaux.

CEPAL (2004). *Panorama Social de América Latina*. Naciones Unidas, Santiago de Chile.

Cleary, Eda (2001). *La dimensión de género en el Programa Nacional de Superación de la Pobreza*. Elementos para la discusión. Santiago de Chile.

Croce, Alberto (2003, noviembre). Exposición en el "VI Seminario Internacional Aprendizaje y Servido Solidario". Buenos Aires.

"*Cuando los niños hacen la escuela.*" INSIEME: un diario de clase. (1974). Traducción de Miquel Adrover; Editorial Laia; Barcelona; 1982.

Cussiánovich, Alejandro y Ana María Márquez (2001). *Hacia una participación protagónica de niños, niñas y adolescentes*. Save the Children Suecia. Lima.

Dewey, J. (1900). *School and Society*, 2ª, Chicago. The University of Chicago Press.

(1916) *Democracy and education, Middle works*, Vol. 9, págs. 1-370.

(1931) *The way out of educational confusion, Later works*, Vol. 6, págs. 75-89.

(1933) *How we think*, edición revisada y ampliada, *Later works*. Vol. 8, págs. 105-325.

(1938) *Experience and education, Later works*, Vol. 13, págs. 1-62.

Dolto, F. (1992). *Palabras para adolescentes o el complejo de la langosta*. Ed. Atlántida. Buenos Aires.

Donas, S. (1992). *Marco Epidemiológico-Conceptual de la Salud Adolescente*. OPS. Representación de Costa Rica. San José.

Eberly, Donald y Roberto Roche Olivar (2002). *Aprendizaje - Servicio y Prosocialidad*. En: *Aprender sirve, servir enseña*. Buenos Aires

Ferriere, A, (1926). *La educación autónoma*. Ediciones Beltrán, Madrid.

Frankl, V. (1988). *El hombre en busca de sentido*. Herder, Barcelona.

Freinet, C. (1996). *La escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna de sentido común*. Las invariantes pedagógicas. Ed. Morata (2ª Edición), 1996.

Freire, Paulo. (1969). *La educación como práctica de libertad*. Ed. Siglo XXI, México.

(1970) *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, México

(1975) *Acción cultural para la libertad*. Ed. Tierra Nueva, Buenos Aires.

Fundación INSIEME. (1982). Instituto Chileno Italiano de educación, desarrollo y cultura. Juntos somos comunidad. http://www.insieme.cl/htm/index_E.htm

Fundación SES. (2000). Seminario Latinoamericano. Resiliencia más que jóvenes en busca de oportunidades. Buenos Aires. (2001) Seminario Latinoamericano. Protagonismo Social Juvenil de beneficiarios jóvenes a jóvenes protagonistas. Buenos Aires.

Furco, A. and Billig, S.H. (Eds.) (2002). *Service-Learning: The Essence of the Pedagogy*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.

García, Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo, México.

García Huidobro, J. Eduardo (1985). *La educación popular*. En Latapí, Pablo y Alfonso Castillo. (Compiladores) (1985). *Lecturas sobre educación de adultos en América Latina*. Serie Retablos de Papel (versión electrónica). Pátzcuaro, Michoacán, México: CREFAL-UNESCO.

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

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

Gómez del Campo E, J. F. (1999). *Psicología de la comunidad*. Ed. Plaza y Valdez, México.
Rodríguez, Diego. (2009). Adecuación al contexto de un proyecto de Aprendizaje – Servicio.

Gómez, J. L. M. (2001). *Paulo Freire y su [proyecto](#) liberador en un contexto digital: una pedagogía para la liberación*. [En línea]. Disponible en: <http://usuarios.lycos.es/marccioni> [2003, 5 de julio].

Gutiérrez, Francisco (2001). *Eco pedagogía y ciudadanía planetaria*. Instituto Latinoamericano de la Pedagogía de la Comunicación, Costa Rica.

Halsted, Alice. (2000). "*Educación redefinida: la promesa del aprendizaje-servicio*" en Ministerio de Cultura y Educación, República Argentina. El servicio a la comunidad como aprendizaje escolar. Actas del 1º [Seminario](#) Internacional "*Educación y Servicio Comunitario*" Argentina.

Hamadache, Alí. (1994). *Educación formal y no formal*. Implicaciones para el entrenamiento docente" (Documento de trabajo para taller de UNESCO. Kingston, Noviembre 1994.) En UNESCO Chile: <http://www.unesco.dlpdfToct.yevenlppelboletinlonespl37-4.pdf>

(1995). UNESCO; OREALC. *Relaciones entre la educación formal y la no formal. Implicaciones para el entrenamiento docente*. En Boletín. Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe, no. 37, ago.

Hameline, Daniel. (1993). *Adolphe Ferrière (1879-1960)*, Perspectivas, vol. XXIII, Nº 1-2, Serie Pensadores de la Educación, Tomo 1, UNESCO, pp. 395-423.

Hart, Roger A. (1993). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. Bogotá. Citado en Liebel, Manfred. "Protagonismo Infantil". Editorial Nueva Nicaragua. 1994.

Henderson Grotberg, Edith. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy: Cómo superar la adversidad*. Editorial Gedisa, Buenos Aires.

Henderson, N. y Mike Milstein (2003). *Resiliencia en la escuela*. Paidós, Buenos Aires, Argentina.

Holloway, John. (2002). *Cambiar el mundo sin tomar el poder*. Colección Herramienta/Universidad Autónoma de Puebla .Buenos Aires.

IFEJANT (1997). *Jóvenes y niños trabajadores: sujetos sociales*. Ser protagonistas. IFEJANT, Lima.

INEGI. (2004). *Encuesta Nacional sobre Uso del Tiempo (ENUT) 2002*. México, INEGI. X Conferencia iberoamericana: <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/>

Jiménez, Edwin (1998). *Participación en el Primer Encuentro inter-institucional para la Promoción de la Participación Adolescente como Estrategia para promover el Desarrollo Humano*. San José, Costa Rica.

Kliksberg, Bernardo (2001). *Ética y Economía, la relación marginada*. IADB -Biblioteca digital. En www.iadb.org

Krauskopf, Dina (1998). *La desafección política de la Juventud: perspectivas sobre la participación juvenil*. Exposición presentada en el Foro Valores Democráticos y Juventud. Comisión Presidencial para la Reforma del Estado (COPRE) y PNUD. Caracas, Venezuela. (2000) "Dimensiones críticas en la participación juvenil de las juventudes" en Balardini, S. La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo. CLACSO, BsAs. (2002). La construcción de políticas de Juventud en América Latina, en Grupo de investigación en Juventud – CLACSO. Junio en <http://www.meso.org>.

León, Emma y Hugo Zemelman (coord.) (1997). *Subjetividad: Umbrales del pensamiento social*. (Barcelona: Anthropos/CRIM-UNAM).

Matus, Teresa (2002). *Propuestas contemporánea en Trabajo Social. Hacia una intervención polifónica*. Ed. Espacio, Buenos Aires.

Mellillo, A. y Suárez Ojeda, E. (Comp.) (2000). *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Ed. Paidós, Buenos Aires.

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

Ministerio de Cultura de Educación (1998). 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.

Núñez H., Carlos, (1996). *Una perspectiva dialéctica y liberadora de educación y comunicación popular*. 10ma ed. Guadalajara.

Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario, (2001). *Metodologías para la Educación Ciudadana*. (Mimeo), México: Instituto Federal Electoral

Núñez, Iván (1986). *Experiencia de cambio educativo durante el Estado de compromiso*. PIIE, Informe de investigación. Cap. XIII, Santiago de Chile.

OEI (2002). *Escuelas que hacen escuela. Historias de dieciséis experiencias*. Cuadernos de Iberoamérica.

Perraudeau, M. (1999). *Piaget hoy. Respuestas a una controversia*. Fondo de cultura económica, México.

Piaget, Jean (1969). *Psicología y Pedagogía*, Ariel, Barcelona. También se sugiere su obra (1977) *Seis estudios de psicología*. Seix-Barral, Barcelona.

Plasencia, U. (1994). *Los valores como condición para la significación en el aprendizaje*. Revista Didac No. 13.

PNUD (2004). *“La democracia en América Latina. Hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos”*.
En: <http://www.democracia.undp.org/Informe/Login.asp?Idioma=1>

Pozo, Juan Ignacio. (1994). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Ed. Morata. Madrid.

Programa Nacional Escuela y Comunidad (2002). “La propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio.” Actas del III y IV Seminario Internacional de Escuela y Comunidad. Secretaría de Educación Básica, Ministerio de Educación de la Nación Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (OIT/Cinterfor).

Quintero Velásquez; A.M. (2001). *“La resiliencia: un reto para el trabajo social”*, tomado de:
<http://www.fts.uner.edu.ar/publicaciones/fondo/num21/quintero21.htm>

Reyero García, D. (2006). *¿Pero todavía alguien cree que es posible la educación cívica?* en Educación y ciudadanía en una sociedad democrática, Concepción Naval y Monserrat Herrero (Eds.) Educación y ciudadanía en una sociedad democrática / coord. por Montserrat Herrero, Concepción Naval Durán. Págs. 181-196.

Rifkin, Jeremy. (1996). *Rethinking the mission of American Education*. Preparing the next generation for the Civil Society. En Education Week, enero, p. 33.

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

(1998). El uso educativo de la televisión como optimizadora de la prosocialidad. *Intervención psicosocial: Revista sobre igualdad y calidad de vida*. Vol. 7, no. 3 p. 363-378.

Rogers, Carl. (2004). *Grupos de encuentro*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Rosen, L. (1986). *Pequeña Guía de los Valores Humanos*. Ed. Robinbook, España.

Rumazo González, Alfonso (1980). *Ideario de Simón Rodríguez*; Ediciones Centauro; Caracas, Venezuela.

Scholz, Jochen. (2008). *Project for the New European Century*, un proyecto para el Nuevo Siglo Europeo. (Traducido por Javier Fdez.) Retenaga.

Service Learning Center. *Service Learning Quadrants*. (1996). Stanford University, California.

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

Sherraden, M. 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 África. <http://www.serviceenquiry.co.za>

Silva, Giselle. (1999). *Resiliencia y violencia política en niños*. Universidad Nacional de Lanús, Fundación Bernard Van Leer. Colección Salud Comunitaria, Buenos Aires.

Sirvent M.T. (2003, septiembre). Educación Popular de Jóvenes y Adultos y Participación Social: Una historia y un presente en “*Voces Asociación de Educadores de Latinoamérica y el Caribe.*” Año VII, N° 14.

Smith, L. (1996). *Critical readings on Piaget.* [Lecturas críticas sobre Piaget] London: Routledge.

Stenhouse, Lawrence. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum.* Ed. Morata S.A. Madrid.

Tapia, María Nieves. (2000). *La solidaridad como pedagogía.* Ed. Ciudad Nueva. pp. 141-150. Buenos Aires.

(2002). El aprendizaje-servicio en América Latina. EN: CLAYSS. Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario. Aprender sirve, servir enseña. Buenos Aires.

Tarrow, Sydney. (1994). *El poder en movimiento.* Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política. Alianza, Madrid.

Tedesco, Juan Carlos. (1998). *Las respuestas a nuevos desafíos.* En Clarín, Sección Educación, 13/9, p. 3. Tercer (3er) Coloquio Internacional sobre Servicio Social Comunitario. IES - SEDESOL. Univ. Autónoma Metropolitana. México, Octubre de 2001.

Torres. Rosa María. (1999). *Comunidad de aprendizaje.* Una comunidad organizada para aprender. Exposición en el "Seminario de Educación integral: Articulación de proyectos y espacios de aprendizaje". CENPEC. Sao Paulo.

Trilla, Jaume. (1993). *La Educación Fuera de la Escuela.* Ed. Ariel, México.

UNESCO. (1997). Informe Delors. “*La educación o la utopía necesaria en Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI.*” Ediciones UNESCO. México.

Vanistendael, S. (1996). *Cómo crecer superando los percances: Resiliencia*. BICE, Oficina Internacional Católica de la Infancia, Ginebra.

Vial, J. (1967). “Pédagogie Freinet, pédagogie du travail, de l'aléatoire et de la dédicace”. En: *Célestin Freinet*. París, I.P.N.

Virno, P. (2003). *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*, Ed. Colihue, Buenos Aires.

Von Hagen, Víktor (1966). *Los mayas*. Ed. Joaquín Mortiz, México.

Wagner, C. (2001). Paulo Freire (1921- 1997). Disponible en: <http://www.inwent.org> [2003, 10 de julio]

Wanger, Uzzie. Conferencia de Apertura en el citado Seminario Latinoamericano sobre “*Protagonismo Social Juvenil*”.

Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Ed. Paidós. [España](#).

Winnicott, D. W. (1984). *Deprivación y delincuencia*. (Eds.) C. Winnicott, R. Shepherd y M. Davis, Barcelona: Paidós, 1998 [W13]

Whitehead, Alfred N. (1985). *La función de la razón*. Editorial Tecnos. Madrid.

Zemelman, Hugo. (1998). *Sujeto: existencia y [potencia](#)*. Barcelona: UNAM/Anthropos editorial.

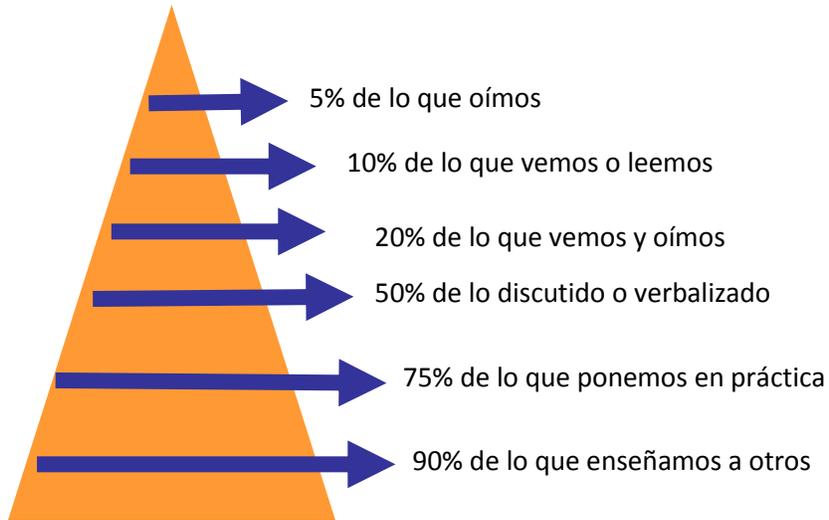
Ziglar, Zig. (1994). *Cómo criar hijos con actitudes positivas*. Editorial Norma, Bogotá.

Zingaretti, Humberto, (1982). *Hacia una escuela de la esperanza*. Ed. Humanitas. Buenos Aires.

11. Anexos.

11.1 Anexo 1

La pirámide del aprendizaje a través de la experiencia señala que aprendemos y recordamos:



(G. Philips, 1986, A. Furco, 2004).

Por lo cual, en los proyectos de aprendizaje-servicio es clave que las actividades propuestas incluyan el componente de transferencia dialéctica del conocimiento, tanto en proveedores como receptores del servicio académico y solidario.

11.2

Anexo 2

“México Urbano”

Programa social para la reflexión transversal, basado en una didáctica de aprendizaje-servicio.

Por: Diego Cristóbal Rodríguez Rodríguez.

Contextualización

El presente trabajo busca identificar los resultados del proceso de la *reflexión transversal* de los alumnos del Tecnológico de Monterrey, Campus Monterrey participantes en el Programa Social denominado “México Urbano” el cual es un Programa de Servicio Social Comunitario en donde los alumnos de Profesional del Tecnológico de Monterrey contribuyen directamente a *reforzar* procesos de formación académica en las materias de Español y Matemáticas así como en temas de desarrollo humano con niños de la Escuela Primaria Rómulo Garza de los grados de primero a sexto en Monterrey, N.L.

Los niños participantes quienes a través de su escuela se inscriben al mencionado programa social participan por diez sábados consecutivos en el horario de 9:00 AM a 4:00 PM, lo anterior, se lleva a cabo en la Incubadora Social “JAGAC” Unidad Caracol del Instituto para el Desarrollo Social Sostenible.

Cabe señalar que *antes* de iniciar labores directas con los niños, los alumnos de profesional del Tecnológico de Monterrey reciben una *inducción* acerca de las Políticas del Programa así como una *Capacitación Inicial* respecto a habilidades básicas de micro – enseñanza derivada de los Planes y Programas Oficiales de la Secretaría de Educación Pública concretamente sobre las materias antes mencionadas.

Bases teóricas de la herramienta

Una vez descrita la contextualización básica del Programa Social es necesario expresar las bases teóricas – prácticas del Programa “México Urbano”, las cuales se cimientan en la técnica didáctica de Aprendizaje – Servicio, la cual busca que exista un *equilibrio* entre las *intencionalidades pedagógicas* y las *intencionalidades de servicio* a la comunidad.

Brevemente se mencionan las etapas que la técnica didáctica marca:

Etapa	Proceso
<ul style="list-style-type: none"> • Motivación <ul style="list-style-type: none"> ○ Alumnos TEC ○ Comunidad 	<p style="text-align: center;"><u>REFLEXIÓN</u></p> <p style="text-align: center;"><u>TRANSVERSAL</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • ANTES • DURANTE • DESPUÉS
<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico 	
<ul style="list-style-type: none"> • Planificación 	
<ul style="list-style-type: none"> • Ejecución 	
<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación 	
<ul style="list-style-type: none"> • Sistematización 	
<ul style="list-style-type: none"> • Cierre <ul style="list-style-type: none"> ○ Alumnos TEC ○ Comunidad 	

De lo anterior, se busca centrarse en el componente de *reflexión transversal*, el cual desde el enfoque de la didáctica de Aprendizaje – Servicio apoya cognitivamente a los estudiantes “como un puente” para conectar la teoría académica con la experiencia comunitaria.²³

En el mismo punto, y como la metodología del Aprendizaje – Servicio lo señala, la reflexión debe de ser continua:

- Antes (pre – reflexión),
- Durante (focus group) y
- Después (post – reflexión)

Así mismo, la reflexión busca *rescatar* y *potencializar* la experiencia cuando “salimos de nuestras zonas de confort” para establecer nuevas conexiones; por otro lado, también busca crear un puente entre el servicio y el área disciplinar.²⁴

El presente ejercicio se centrará concretamente en las fases de Pre – Reflexión y Post – Reflexión, a continuación el detalle de cada una:

- **Pre – Reflexión** busca identificar:
 - Ideas y estereotipos *antes* de iniciar el servicio a la comunidad.
 - Identificar los objetivos de participación social.
 - Expectativas respecto al servicio a la comunidad.
 - Promover la discusión de *miedos* y *prejuicios* acerca de la comunidad con la que interactuará.

²³ Tapia, María Nieves (2000). La Solidaridad como Pedagogía. Ed. Ciudad Nueva. Buenos Aires.

²⁴ Ministerio de Cultura y Educación (1998). Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. El servicio a la comunidad como aprendizaje escolar. Actas del 1º Seminario Internacional “Educación y servicio comunitario”, República Argentina.

- **Post – Reflexión** busca:
 - *Contrastar* y *analizar* los resultados de la Post - Reflexión
 - El proceso que se ha experimentado “big picture”.
 - Fortalecer la formación social más allá del curso académico.
 - El *rumbo* respecto a la participación social *después* de la experiencia.
 - Identificar las *nuevas competencias* (conocimientos, habilidades y/o actitudes)
 - Identificar metas a futuro

Por lo tanto, la pregunta de investigación considera que:

- “Estoy estudiando el proceso de reflexión transversal propuesto por la técnica didáctica de Aprendizaje – Servicio en su aplicación a los alumnos participantes del Programa México Urbano porque quiero saber cuáles son los vínculos principales derivados del contraste entre los procesos de Pre – Reflexión y Post – Reflexión de la experiencia del servicio a la comunidad, para que mis lectores entiendan la finalidad y utilidad que ofrece la reflexión transversal ya que facilita el proceso de análisis de la experiencia comunitaria y la identificación del desarrollo y/o fortalecimiento de competencias.”

Para llevar a cabo lo anterior, se han diseñado a las necesidades del Programa México Urbano los instrumentos de Pre – Reflexión y Post – Reflexión basándose en las premisas dictadas por la técnica didáctica de Aprendizaje - Servicio, a continuación los instrumentos:

Actividad “Cápsula del tiempo”

Pre - Reflexión

El *objetivo* de esta actividad es comparar un *antes* y un *después* de tus expectativas respecto al servicio a la comunidad que realizarás próximamente a través del Programa México Urbano.

Instrucciones: Responde a las siguientes preguntas ANTES de iniciar tu servicio a la comunidad, después de responder, tu Asesor Pedagógico guardará tus respuestas.

1. ¿Cuáles son tus ideas, expectativas y estereotipos acerca del Programa México Urbano?
2. ¿Cómo describirías a los niños con los que estarás trabajando?
3. En este momento, ¿tienes algún estereotipo respecto al Programa México Urbano?
4. ¿Qué consideras puedes aportar al Programa México Urbano?
5. ¿Qué esperas aprender de los niños con los que trabajarás?
6. ¿Cómo esta experiencia de servicio a la comunidad la relacionas con el concepto de responsabilidad ciudadana?

Post – Reflexión

7. ¿Cuáles son tus ideas, expectativas y estereotipos acerca del Programa México Urbano *ahora*?
8. ¿Cómo describes a los niños con los que trabajaste?
9. ¿Los estereotipos respecto al Programa México Urbano que tenías han cambiado o siguen siendo los mismos?
10. Después de la experiencia con la comunidad ¿cuál consideras tu mejor aportación al Programa México Urbano?
11. ¿Qué consideras haber aprendido de los niños con los que trabajaste?
12. ¿Tu concepto de responsabilidad ciudadana ha cambiado después de haber realizado el servicio a la comunidad?

Para una mejor visualización de la correlación entre lo *pre* y lo *post*, a continuación una matriz comparativa:

Pre - Reflexión	Post - Reflexión
¿Cuáles son tus ideas, expectativas y estereotipos acerca del Programa México Urbano?	¿Cuáles son tus ideas, expectativas y estereotipos acerca del Programa México Urbano <i>ahora</i> ?
¿Cómo describirías a los niños con los que estarás trabajando?	¿Cómo describes a los niños con los que trabajaste?
En este momento, ¿tienes algún estereotipo respecto al Programa México Urbano?	¿Los estereotipos respecto al Programa México Urbano que tenías han cambiado o siguen siendo los mismos?
¿Qué consideras puedes aportar al Programa México Urbano?	Después de la experiencia con la comunidad ¿cuál consideras tu mejor aportación al Programa México Urbano?
¿Qué esperas aprender de los niños con los que trabajarás?	¿Qué consideras haber aprendido de los niños con los que trabajaste?
¿Cómo esta experiencia de servicio a la comunidad la relacionas con el concepto de responsabilidad ciudadana?	¿Tu concepto de responsabilidad ciudadana ha cambiado después de haber realizado el servicio a la comunidad?

Descripción del proceso de implementación

Considerando que el semestre Enero – Mayo 2008 fue el *arranque* del Programa México Urbano se contempló llevar a cabo la *aplicación y monitoreo* de un proceso de reflexión transversal, para lo cual se seleccionó una muestra de 12 alumnos participantes en el Programa, responsables de impartir clases en los niveles de 5to y 6to grado de primaria.

La aplicación del instrumento de Pre – Reflexión se llevó a cabo *antes* de la Inducción a las Políticas del Programa y de la Capacitación en Micro – Enseñanza Básica, buscando que el entorno y conocimientos acerca del mismo programa estuvieran lo *menos sesgados* posibles, ya que el grupo piloto sólo conocía lo que la publicidad interna al campus comunicaba.

Después de nueve sábados de trabajo con la comunidad se llevó a cabo la aplicación del instrumento de Post – Reflexión en donde el *mismo* grupo piloto respondió el instrumento.

Antes de la aplicación de los dos instrumentos, se les explicó a los alumnos el objetivo de los mismos, así como las instrucciones, revisando cada una de las preguntas para clarificar cualquier duda.

Posterior a la recolección de datos, codificación y análisis de los mismos, se les presentó a los alumnos del grupo piloto los resultados, ya que además de apelar al concepto de *transparencia*, los resultados también fungieron como *pauta* para facilitar la sesión de reflexión final.

Presentación y análisis de los resultados por categoría

Vaciado de los datos

Se clarifica que en las siguientes matrices se muestran los resultados a las preguntas en forma transcrita y posteriormente, los resultados por *categorías*, para revisar el *detalle* de las respuestas se pueden consultar en el Anexo 1.

Instrumento de Pre - Reflexión

Pregunta:
¿Cuáles son tus ideas, expectativas y estereotipos acerca del Programa México Urbano?
Respuesta:
Encontrar personas de todas las edades
Trabajar con niños que necesitan ayuda para mejorar sus conocimientos
Los niños no conocerán bien los temas a tratar, personas inquietas
Niños normales como cualquier otro nivel socio – económico medio
Niños como cualquier otro
Niños de escasos recursos con deseos de superación
Niños que necesitarán mi apoyo para sobresalir en el ámbito estudiantil
Niños de bajos recursos con bajo rendimiento académico, con problemas de atención y comunicación
Niños de clase media y media baja que necesitan apoyo y/o refuerzos en áreas de español y matemáticas
Niños de bajos recursos con necesidad de ser regularizados
Un lugar donde viven niños de bajos recursos, un hogar para quienes no lo tienen, sin importar la causa por la que tuvieron que llegar ahí
Niños con diferencias en sus conocimientos con la necesidad de amigos
Categorización:
<ul style="list-style-type: none">• Niños que necesitan ayuda – apoyo• Personas inquietas• Niños “normales”• Niños de escasos recursos

Pregunta:
¿Cómo describirías a los niños con los que estarás trabajando?
Respuesta:
Depende si es para ancianitos o niños
Niños hiperactivos con ganas de aprender
Personas responsables con las cuales podré trabajar sin problemas
Muy entusiasmados a trabajar con nosotros ya que quieren mejorar en la escuela
Alumnos como yo y Profesores como los he conocido siempre
Personas responsables y organizadas que tengan claro que van a hacer
Personas comprometidas con su trabajo
Organización, responsabilidad
Son interactivos, ya se conocen, todos tienen muchas ganas de aprender
Niños entre 10 y 12 años comprometidos con el estudio y atentos
Tal vez faltos en valores, ya que no tienen papás, rebeldes con el mundo, algunos muy serios (tristes)
Gente dedicada con ganas de dar
Categorización:
<ul style="list-style-type: none"> • Niños hiperactivos • Personas atentas, responsables, comprometidas y organizadas • Entusiasmados • Faltos en valores, rebeldes, serios

Pregunta:
En este momento, ¿tienes algún estereotipo respecto al Programa México Urbano?
Respuesta:
Hacen un gran servicio a la comunidad, que no cualquiera puede hacer ese trabajo
Ayuda de una forma directa a la gente
Serán unas personas responsables con los cuales podré trabajar sin problema alguno
Tienen excelentes metas a ayudar a niños que quieren salir adelante, los respalda México Rural
Me puede ayudar a tener un mayor compromiso social
Es una organización que brinda apoyo a personas necesitadas
Son personas comprometidas con el trabajo que se va a realizar y ayudar a salir adelante a los niños que lo necesitan
Personas con un alto sentido de responsabilidad social organizados
Espero ayudar en el manejo de los niños
Sólo desconozco cómo trabajan
Duros (rectos), de buen corazón
Gente con ganas de trabajar y dan a la comunidad algo de que han recibido
Categorización:
<ul style="list-style-type: none"> • Hacen un gran servicio a la comunidad • Ayudan de forma directa • Personas responsables socialmente, comprometidas, con excelentes metas • Me pueden ayudar a tener un mayor compromiso social • Desconozco cómo trabajan

Pregunta:
¿Qué consideras puedes aportar al Programa México Urbano?
Respuesta:
Ganas de hacer las cosas, tengo poca experiencia al respecto, pero con instrucciones haría mi máximo esfuerzo para aportar algo
Mis conocimientos y todo mi desempeño para que los niños aprendan lo que tienen más débil
Mis conocimientos en las secciones que sea necesario
Todo el conocimiento que he adquirido a lo largo de mi vida y enseñarlo
Todo lo que yo sepa se los enseñaré a los niños
Mis valores, cultura, responsabilidad y compromiso hacia la gente necesitada
En principio mis conocimientos
Mis conocimientos, tiempo, esfuerzo y dejar un parte de mi en los niños
Mis conocimientos básicos en estas dos materias y proporcionárselos a los niños
Ofrezco mis conocimientos para que los niños aprendan y aumenten su aprovechamiento académico
“Toda yo”, adoro a los niños, no importa cómo sean, todo tiene una razón...
Ganas, conocimientos y dedicación
Categorización:
<ul style="list-style-type: none"> • Ganas de hacer las cosas • Mis conocimientos • Mis valores, cultura, responsabilidad y compromiso hacia la gente necesitada • Tiempo • Esfuerzo • Dedicación

Pregunta:
¿Qué esperas aprender de los niños con los que trabajarás?
Respuesta - categorización:
Muchas cosas, experiencias de vida, historias de superación personal
A tener paciencia y aprender cómo se comportan y cómo aprenden más fácil
Aprender a tener paciencia, puesto que estar con niños no es cosa que no he experimentado
Convivencia con estos niños, divertirme, enseñarles
Humildad y sencillez
Liderazgo de la gente de México Urbano y humildad de la gente necesitada
Uno no sabe qué cosas nuevas aprenderá, lo único que sí sé es que cada día se aprende algo nuevo
Valores como amistad, respeto, ayuda y paciencia
Muchísimo, es una relación ganar – ganar
Aprender a enseñar y a convivir con ellos
A new way of life
Sus necesidades
Categorización:
<ul style="list-style-type: none"> • Experiencias de vida • Historias de superación personal • Paciencia • Convivencia • Humildad • Sencillez • Amistad • Respeto

Pregunta:
¿Cómo esta experiencia de servicio a la comunidad la relacionas con el concepto de responsabilidad ciudadana?
Respuesta:
Como una gran experiencia, si tienes el perfil debe de ser muy reconfortante
A ser más paciente y una mejor persona
El tener un compromiso hacia mi comunidad
Empatía, ya que ellos espera mucho de mí y la responsabilidad es mucho mayor
Enriqueciendo conceptos como la igualdad, la unidad y fuerza social
Todos tenemos la responsabilidad de ayudar a los más necesitados, tenemos una obligación hacia la comunidad
Ayudar a la gente que me necesite con lo que pueda hacer
El ayudar a los niños en un sentido amplio es ayudar al progreso del país. Dar un poco de lo que se me ha dado
Aunque sea obligatorio (el servicio) me permite ayudar en la educación básica del país y de la localidad, así como pensar que alguien lo está empezando
Como ciudadanos debemos apoyar el desarrollo de nuestra sociedad
Yo como persona en un ambiente social un poco más sano, con valores familiares entre los cuales está la ayuda apoyo al prójimo, tratando de dar lo mejor de ti, puedes ayudar a que el mundo sea mejor
Pues hace que nos fijemos en la realidad de nuestro país y puedo hacer algo para mejorarla
Categorización:
<ul style="list-style-type: none"> • Una gran experiencia • Reconfortante • Compromiso hacia mi comunidad • Obligación hacia la comunidad • Empatía • Igualdad, la unidad y fuerza social • Ayudar a los niños

Instrumento de Post - Reflexión

Pregunta:
¿Cuáles son tus ideas, expectativas y estereotipos acerca del Programa México Urbano <i>ahora</i> ?
Respuesta:
Es una buena idea pero aún está verde, hay cosas que no están ejecutadas de la mejor forma posible, pero tiene muy buenas intenciones
Es un buen servicio y realmente se puede ayudar mucho a los niños, pero existe una mala organización dentro de México Urbano, ya que quieren inculcar un sistema de enseñanza parecido al del TEC y creo que eso no es correcto
Ayudar a la gente, pero que mejore
Pienso que es una organización encargada de dar apoyo académico a niños de primaria para que éstos suban su nivel académico
Es un programa académico que ayuda a niños a mejorar su aprendizaje
Es un programa de ayuda a la comunidad para mejorar o reforzar los conocimientos adquiridos por los niños
Es una organización que busca el nivel académico aumente en niños de clase media baja sin ningún fin lucrativo. Algunos directivos se quedan con el mismo protocolo viejo y su actitud no es nada flexible (siempre se hace lo que ellos dicen)
Programa de regularización académica
Que se hizo un gran trabajo con los niños muy duro y con gran esfuerzo
Que se hizo un gran esfuerzo con los niños para darles lo mejor de nosotros, es un programa que trata de ayudar a las personas más necesitadas
Un programa que ayuda académica "extra" que apoya en el incremento de sus habilidades, conocimientos aptitudes, etc.
Es un programa que tiene un amplio horario que llega ser sobrado. Sus intenciones son buenas pero debe durar menos ya que los niños se desesperan por la duración
Categorización:
<ul style="list-style-type: none">• Muy buenas intenciones, pero debe durar menos• Mala organización dentro de México Urbano• Ayudar a la gente• Organización encargada de dar apoyo académico• Programa de ayuda a la comunidad• Se hizo un gran trabajo con los niños muy duro y con gran esfuerzo

Pregunta:
¿Cómo describes a los niños con los que trabajaste?
Respuesta:
Gente con ganas de hacer las cosas bien y de hacer la diferencia, motivados
Son niños y creo que siempre es bueno trabajar con ellos, me gustó mucho trabajar con los niños
Es muy bueno trabajar con los niños, pero debería de haber como un curso introductorio porque el primer día no sabes qué esperar
Muchos niños con los que trabajé eran muy inteligentes pero a la vez no se portaban nada bien
Son unos niños inquietos, pero buenos niños, cuando se les pedía que hicieran algo lo hacían
Niños con muchas necesidades de aprender
Su actitud siempre es positiva por aprender, les gustan las actividades que se han empleado para aprender mate y español
Niños con la necesidad de ser regularizados, necesitan mucha atención y trabajo extra
Súper dinámicos, traviosos, inquietos, sin embargo, trabajaron muy bien a pesar de sus dificultades escolares y clase social
Personas que están ahí para recibir un tipo de ayuda como apoyo extra a sus clases
Niños como cualquier otros (algunos inquietos, otros no)
Son niños de todos los niveles y varía su aprovechamiento en la escuela. Existen algunos con problemas académicos y otros muy inteligentes
Categorización:
<ul style="list-style-type: none"> • Es muy bueno trabajar con los niños • Muy inteligentes pero a la vez no se portaban nada bien • Son unos niños inquietos • Niños con muchas necesidades de aprender • Niños como cualquier otros

Pregunta:
¿Los estereotipos respecto al Programa México Urbano que tenías han cambiado o siguen siendo los mismos?
Respuesta:
Pensé que no íbamos a lograr nada y los niños no lo iban a aprovechar. Pero afortunadamente me equivoqué
No tenía ningún prejuicio de los niños y no debe de haber prejuicios de la gente y mucho menos de los niños
Los mismos, la verdad llenó completamente mis expectativas
Al principio pensé que sería más fácil y sencillo lidiar con ellos pero ahora pienso que varía, depende del grupo que te toque
No tengo los mismos estereotipos, siento que cualquier tipo de persona puede aprender igual
La educación en México está mucho peor de lo que pensé
Pensé que eran niños de más bajos recursos, pero no, son niños normales socio – económicamente hablando, clase media
Son chicos con necesidad de atención, de trabajo extra con necesidad de aprender
Son niños que en realidad tuvieron ganas de aprender y de interactuar diez sábados completos y cambió mi estereotipo de pensarlos como niños flojos y niños problema
Que son niños necesitados para que nosotros les brindemos apoyo
No, continúa igual, sabía que iba a trabajar con niños y no importa la clase social o estatus, continua la inocencia... al mismo tiempo el trabajo de educar a alguien no es una tarea fácil, pero sí gratificante
Cambiaron, yo tenía una idea de México Rural pero los niños de aquí son más inquietos y más despiertos
Categorización:
<ul style="list-style-type: none"> • Afortunadamente me equivoqué • No prejuicios de los niños • Pienso que varía, depende del grupo que te toque • Cualquier tipo de persona puede aprender igual • La educación en México está mucho peor de lo que pensé

Pregunta:
Después de la experiencia con la comunidad ¿cuál consideras tu mejor aportación al Programa México Urbano?
Respuesta:
Mis ganas de trabajar, entusiasmo, preparación y conocimiento
Se debe de generar un mayor nivel de confianza y un ambiente de más libertad en los niños, ya que quiso implementar un sistema muy estricto y no se tomó en cuenta la situación de que los niños están asistiendo en fin de semana
Un poco de lo que he aprendido para que la demás gente puede adquirir un mejor conocimiento
Siento que ahora sé lo que hace falta en México que es la educación y pienso que este servicio que estamos dando pone nuestro grano de arena para tratar de sacar a México adelante
Mi conocimiento al igual que mi tiempo
Tiempo, dedicación y conocimiento
Me da gusto dar mi conocimiento a estos niños que buscan que se les explique de manera práctica
Espero haber sido útil, ayudar a cultivar la curiosidad y el gusto por aprender por sí mismos
Contribuí con lo mejor de mí, como alumna y maestra a la vez, con mis conocimientos básicos de español y apoyo al de Matemáticas. Es sin duda una de mis mejores experiencias
Siento que he hecho un gran esfuerzo con mis alumnos (niños) y que tengo aun más que ofrecerles como apoyo hacia ellos
Es un programa muy, muy pesado, pero muy gratificante, aprendes a querer a las personas como son, a comprender, a tener paciencia, en sí... Es un excelente programa
Pude ofrecer todos mis conocimientos para que los niños seas o estén mejor preparados. También mi apoyo en actividades fuera del aula
Categorización:
<ul style="list-style-type: none"> • Ganas de trabajar • Entusiasmo • Preparación • Conocimiento • Tiempo • Dedicación

Pregunta:
¿Qué consideras haber aprendido de los niños con los que trabajaste?
Respuesta:
Ganas de superación, recordar inocencia y niñez
El sistema de enseñanza en México se tiene que cambiar, ya que los niños no están teniendo una formación adecuada, y creo que estos niños tuvieron el valor y la constancia de querer aprender
A que hay muchos problemas con la educación en México
El haber dado clases a ellos me sirvió ya que me ayudó en cierta manera con mi temor a pararme frente a un grupo
Me hicieron darme cuenta de cómo tratar a los niños de esa edad y de cómo son en realidad
Sencillez, paciencia y auto control
Han querido seguir estudiando con los métodos que les hemos dado, esto es bueno porque las clases son más dinámicas y nada aburridas y con esto los niños se sienten mucho mejor
Trabajar con chicos de esa edad, entender el por qué se comportan de una u otra manera, ser paciente, utilizar diferentes estrategias para enseñar conocimiento
A tener mucha más paciencia, tolerancia y sobre todo, disposición y tiempo de preparación
Tener más paciencia con mis alumnos (niños)
Me enseñaron a querer a la gente tal como es... a no esperar cambiar a nadie, en cambio, entenderlo y tratar de apoyarlo y ayudarlo
Espero seguir aprendiendo de ellos, ya que me han enseñado a ser más paciente y cómo son los niños de esa edad, cómo se comportan, me han enseñado a ser más humano y más sensible, espero seguir aprendiendo más de ellos
Categorización:
<ul style="list-style-type: none"> • Hay muchos problemas con la educación en México • Sencillez, paciencia y auto control • Tolerancia, disposición y tiempo de preparación • Aceptar a la gente tal como es...

Pregunta:
¿Tu concepto de responsabilidad ciudadana ha cambiado después de haber realizado el servicio a la comunidad?
Respuesta:
Siento que hice algo por mi comunidad y estoy orgulloso al respecto, mi intención es seguir participando en este tipo de programas
Si se logra establecer un sistema adecuado de ayuda para los niños, puede significar mucho este programa en la sociedad y en estas comunidades
Sí, porque la verdad me hizo que me diera cuenta que puedo ayudar a la gente con el conocimiento que he adquirido con el tiempo, sin esperar nada a cambio, ya que con darme cuenta que los niños de verdad aprendieron te llena de alegría
El haber dado clase a niños que lo necesitaban me hizo sentir que hacía algo bueno y productivo para la sociedad
Como ciudadano es bueno poder ayudar a otras personas que lo necesitan. Esto ayudará a que México crezca como país
Como experiencia me ha hecho darme cuenta que como ciudadano responsable tengo que dar algo de lo que he recibido
En general, se ha mejorado en los valores de compromiso hacia los padres de familia y los niños, responsabilidad al tener que ir sábado con sábado a dar una clase que significa mucho para los niños
Responsabilidad social: ayudar a quien tiene deficiencias académicas, generamos una conciencia social y al abrir los ojos a cómo se encuentra la educación en México
Que la verdad es mucho trabajo, pero al ver los resultados finales con estos niños es muy gratificante, cambió mi experiencia al manejar niños
Es de mucha ayuda el servicio pues adquieres una responsabilidad con tu comunidad que tienes que cumplir y esto me ha ayudado a adquirirla
Sí, ya que estás apoyando a la comunidad, estás colaborando con la educación de tu país para tratar de que día a día sea mejor
Sí ha cambiado ya que ahora me siento más comprometido con la sociedad para que ésta esté mejor preparada
Categorización:
<ul style="list-style-type: none"> • Hacer algo por mi comunidad • Estar orgulloso • Ayudar a la gente con el conocimiento adquirido • Como ciudadano es bueno poder ayudar a otras personas que lo necesitan

- Adquieres una responsabilidad con tu comunidad
- Más compromiso con la sociedad

Análisis de los resultados

A continuación se presentan en forma resumida las preguntas correspondientes a las etapas de Pre – Reflexión y Post – Reflexión, así como los resultados categorizados y al final, las *observaciones cualitativas* de los mismos.

Pre - Reflexión	Post - Reflexión	Observaciones Cualitativas
<p>¿Cuáles son tus ideas, expectativas y estereotipos acerca del Programa México Urbano?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Niños que necesitan ayuda – apoyo • Personas inquietas • Niños “normales” • Niños de escasos recursos 	<p>¿Cuáles son tus ideas, expectativas y estereotipos acerca del Programa México Urbano <i>ahora</i>?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Muy buenas intenciones, pero debe durar menos • Mala organización dentro de México Urbano • Ayudar a la gente • Organización encargada de dar apoyo académico • Programa de ayuda a la comunidad • Se hizo un gran trabajo con los niños muy duro y con gran esfuerzo 	<p>Queda claro que las nociones principales acerca del Programa no estaban del todo entendidas, además de estar cargadas hacia la comunidad objetivo (los niños), sin tomar en cuenta cuestiones administrativas del programa, sin embargo, después de la experiencia, el nivel de reflexión refleja un enfoque hacia aspectos de corte “administrativo” internos al programa y lo referente a la comunidad <i>casi</i> no es tomado en cuenta.</p>
<p>¿Cómo describirías a los niños con los que estarás trabajando?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Niños hiperactivos • Personas atentas, responsables, comprometidas y organizadas • Entusiasmados • Faltos en valores, rebeldes, serios 	<p>¿Cómo describirías a los niños con los que trabajaste?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es muy bueno trabajar con los niños • Muy inteligentes pero a la vez no se portaban nada bien • Son unos niños inquietos • Niños con muchas necesidades de 	<p>En la noción inicial acerca de los niños se refleja una expectativa enfocada hacia <i>actitudes</i> más positivas que negativas, posteriormente, se puede decir que se mantiene esta postura, sólo se incorpora el aspecto del <i>entendimiento</i> de la necesidad de aprender.</p>

	<p>aprender</p> <ul style="list-style-type: none"> • Niños como cualquier otros 	
<p>En este momento, ¿tienes algún estereotipo respecto al Programa México Urbano?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hacen un gran servicio a la comunidad • Ayudan de forma directa • Personas responsables socialmente, comprometidas, con excelentes metas • Me pueden ayudar a tener un mayor compromiso social • Desconozco cómo trabajan 	<p>¿Los estereotipos respecto al Programa México Urbano que tenías han cambiado o siguen siendo los mismos?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Afortunadamente me equivoqué, es mejor de lo que pensaba • No prejuicios de los niños • Pienso que varía, depende del grupo que te toque • Cualquier tipo de persona puede aprender igual • La educación en México está mucho peor de lo que pensé 	<p>En este rubro, el grupo piloto refleja que al inicio consideraba al programa en un muy buen estándar de opinión respecto al servicio a la comunidad, después se refleja la opinión sobre cómo la Educación incide positiva o negativamente en la sociedad, así como que cualquier persona tiene el derecho a aprender, <i>manteniéndose</i> la percepción inicial.</p>
<p>¿Qué consideras puedes aportar al Programa México Urbano?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ganas de hacer las cosas • Mis conocimientos • Mis valores, cultura, responsabilidad y compromiso hacia la gente necesitada • Tiempo • Esfuerzo • Dedicación 	<p>Después de la experiencia con la comunidad ¿cuál consideras tu mejor aportación al Programa México Urbano?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ganas de trabajar • Entusiasmo • Preparación • Conocimiento • Tiempo • Dedicación 	<p>En este apartado, tanto lo señalado en la pre – reflexión como en la post – reflexión coincide, lo cual puede entenderse como un claro entendimiento por parte del alumno del ¿por qué? y ¿para qué? participar socialmente.</p>
<p>¿Qué esperas aprender de los niños con los que trabajarás?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Experiencias de vida • Historias de superación personal • Paciencia • Convivencia • Humildad • Sencillez • Amistad 	<p>¿Qué consideras haber aprendido de los niños con los que trabajaste?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hay muchos problemas con la educación en México • Sencillez, paciencia y auto control • Tolerancia, disposición y tiempo de 	<p>Tanto en lo inicial como en los post, coincide, destaca y se adjunta la reflexión de la situación actual de la Educación en el país así como el aceptar a las personas <i>tal como son</i> sin buscar o querer cambiarlas.</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Respeto 	preparación <ul style="list-style-type: none"> • Aceptar a la gente tal como es... 	
<p>¿Cómo esta experiencia de servicio a la comunidad la relacionas con el concepto de responsabilidad ciudadana?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Una gran experiencia • Reconfortante • Compromiso hacia mi comunidad • Obligación hacia la comunidad • Empatía • Igualdad, la unidad y fuerza social • Ayudar a los niños 	<p>¿Tu concepto de responsabilidad ciudadana ha cambiado después de haber realizado el servicio a la comunidad?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hacer algo por mi comunidad • Estar orgulloso • Ayudar a la gente con el conocimiento adquirido • Como ciudadano es bueno poder ayudar a otras personas que lo necesitan • Adquieres una responsabilidad con tu comunidad • Más compromiso con la sociedad 	<p>La finalidad de esta pregunta es conocer lo que el alumno entiende por responsabilidad ciudadana y cómo la relaciona con su servicio a la comunidad, en la fase <i>pre</i> se reflejan grandes expectativas y compromisos, en la fase <i>post</i> se refleja el resultado de llevar a cabo una acción ciudadana, se destaca el orgullo de los resultados obtenidos (más no esperados) así como el entendimiento del ¿por qué? y ¿para qué? del compromiso social.</p>

Conclusiones

Evaluación de la utilidad de la herramienta y análisis de los resultados

Después de llevar a cabo el análisis de los resultados derivados de los instrumentos de Pre – Reflexión y Post – Reflexión se puede inferir de las *observaciones cualitativas* que el llevar a cabo un proceso de reflexión transversal durante el desarrollo de un servicio a la comunidad facilita la identificación y análisis de los componentes de una experiencia comunitaria, así como el mapeo de competencias desarrolladas y/o fortalecidas.

¿En qué manera ayudó la herramienta a contestar la pregunta de investigación?

Las herramientas utilizadas facilitaron el evidenciar que un *seguimiento intencionado* a un servicio comunitario bajo un enfoque transversal de reflexión puede contribuir en gran medida a *potencializar* en sí el Programa Social y sus Actores “como un todo”, ya que arroja información enfocada a cuestiones formativas (correspondientes al Profesor y a los Alumnos) hasta cuestiones meramente administrativas que sin embargo, pueden llegar a tener una gran incidencia tanto *positiva* como *negativa* respecto a la experiencia comunitaria del alumno de Profesional. En este apartado la más relevante es tener claro desde la *planeación del seguimiento* el objetivo de realizar tal acción, ya que esto deberá de reflejarse en el diseño de las herramientas para posteriormente, al momento de codificar y analizar la información poder extraer eficientemente los resultados realmente útiles a nuestra finalidad.

Hallazgos

A continuación se presentan 3 de los principales hallazgos:

- En las expectativas iniciales acerca del Programa destacó el enfoque hacia la comunidad objetivo (los niños), posteriormente este enfoque cambió hacia las cuestiones administrativas del Programa, dejando de lado la comunidad objetivo.
- El entendimiento - comprensión de los alumnos de profesional sobre el derecho de acceso a una educación de calidad.
- Claro entendimiento por parte del alumno de Profesional del ¿por qué? y ¿para qué? participar socialmente.

¿Cuál es el paso siguiente de la investigación?

Lo posterior a esta investigación es dar seguimiento más detallado a todos los componentes metodológicos que señala la técnica didáctica de Aprendizaje – Servicio aplicados al Programa de México Urbano, para poder identificar el proceso y resultados de todo el ciclo intencionado pedagógica y socialmente.

Referencias bibliográficas

Ministerio de Cultura y Educación (1998). 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.

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