

EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Una mirada analítica desde los protagonistas

AUTORIDADES

Lic. Juan Carlos Tedesco

Ministro de Educación

Prof. Ignacio Hernaiz

Jefe de la Unidad de Programas Especiales

Prof. María Nieves Tapia

Asesora

Prof. Sergio Rial

Coordinador del Programa Nacional Educación Solidaria

Compiladores

Lic. Alba González

Lic. Rosalía Montes

Producción Gráfica y Diseño

D. I. y S. Pablo Daniel Buján Matas

D. G. Florencia Fuentes

1º edición: marzo de 2008

Este libro fue impreso por EUDEBA (Editorial Universitaria de Buenos Aires S.E.M.).

ÍNDICE

Introducción	5
Aprendizaje y servicio solidario en la misión de la Educación Superior <i>Profesora María Nieves Tapia</i>	11
"Prácticas Pre-Profesionales Solidarias para desarrollar actividades de diagnóstico, prevención y control de enfermedades zoonóticas e implementar medidas de control poblacional y de tenencia responsable de animales de compañía en 'áreas de riesgo sanitario permanente'" <i>Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Veterinarias</i>	35
"Formación de RRHH con perfil social y participativo" <i>Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Odontología</i>	43
"La formación del estudiante universitario como miembro de una comunidad disciplinar en el contexto de un proyecto de extensión" <i>Universidad Nacional de Luján, Departamento de Educación</i>	53
"De la proyección social voluntaria a la responsabilidad social universitaria (RSU) como enfoque de gestión" <i>Universidad Católica de Córdoba (Argentina)</i>	61
"Formación de Grado y Habitat Popular en la Universidad Nacional de Córdoba" <i>Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, Cátedra Problemática de la Vivienda Popular</i>	69
"Transferencia y difusión del cultivo de plantas aromáticas a pequeños productores y grupos vulnerables usando como modelo la peperina" <i>Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Ciencias Agropecuarias</i>	81
"Prácticas pre-profesionales como experiencia de aprendizaje-servicio en la carrera 'Medicina Veterinaria'" <i>Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Facultad de Agronomía y Veterinaria</i>	89
"Zoolidarios: Aportaciones de una experiencia de aprendizaje-servicio de alto valor socio educativo" <i>Universidad Nacional del Litoral, Facultad de Ciencias Veterinarias</i>	95
"¿Extensión o aprendizaje-servicio?" <i>Universidad Nacional de Salta, Facultad de Humanidades, Sede Regional Tartagal</i>	103
"Lugareños Olvidados. Problemática de la Hidatidosis y reflexiones en Educación Superior" <i>Instituto de Enseñanza Superior San Miguel-Tucumán</i>	109
Apéndices	
a. Convocatoria para la presentación de ponencias sobre "El aprendizaje-servicio en la Educación Superior"	115
b. Bibliografía sugerida	117

INTRODUCCIÓN

“Una educación de buena calidad es aquella que cumple con los dos pilares fundamentales que definen la educación del siglo XXI: aprender a aprender y aprender a vivir juntos. Esto quiere decir que la educación debe formar la capacidad para aprender a lo largo de toda la vida y que debe formar en actitudes, valores y competencias que promuevan la solidaridad, la democracia, la responsabilidad por el destino de los otros....”

Juan Carlos Tedesco¹
Ministro de Educación

La presente publicación inaugura una nueva modalidad dentro de la biblioteca de materiales editados por el Programa Nacional Educación Solidaria². En esta ocasión, los especialistas convocados a analizar las prácticas que vinculan aprendizajes formales y prácticas solidarias con la comunidad son sus propios protagonistas.

El Programa Nacional Educación Solidaria tiene, entre otros objetivos, el de promover en el sistema educativo la propuesta pedagógica conocida como “aprendizaje-servicio”. Las prácticas de aprendizaje-servicio se caracterizan por el protagonismo de los y las estudiantes en el planeamiento, desarrollo y evaluación de proyectos de intervención comunitaria con intencionalidad solidaria, orientado a colaborar eficazmente con la propia población destinataria –o más bien co-protagonista- del proyecto en la solución de problemáticas comunitarias concretas. Los proyectos de aprendizaje-servicio se distinguen especialmente por la vinculación intencionada de las prácticas solidarias con los contenidos de aprendizaje y/o investigación incluidos en el currículo.

Si bien no todos los protagonistas de este tipo de experiencias las denominan “aprendizaje-servicio”³, el consenso académico internacional en torno a esta conceptualización está suficientemente desarrollado tanto en América Latina⁴, como en Europa, Estados Unidos, África y Asia⁵, y especialmente en los últimos 40 años se ha desarrollado una frondosa bibliografía⁶ y líneas de investigación⁷ específicas en torno a este concepto.

¹ Tedesco, Juan Carlos “Si algo es necesario, tiene que ser posible” (Entrevista en Indaga, Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanas Foro de Investigaciones Sociales, Islas Canarias, N°. 2 , 2004)

² <http://www.me.gov.ar/edusol/publicaciones.html>

³ Ver más adelante, pp. 19-22

⁴ Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio, <http://www.clayss.org.ar/institucional/red.htm>

⁵ Cf. TAPIA (2006), pp. 41-57.

⁶ Ver más adelante la sección de bibliografía pp. 117-119

⁷ Ver, por ejemplo, el sitio de la Asociación Internacional de Investigación en aprendizaje-servicio y compromiso ciudadano, IARSLCE, <http://www.researchslce.org/>

En Argentina, los Premios Presidenciales⁸ "Escuelas Solidarias" y "Prácticas Educativas Solidarias en Educación Superior" han permitido identificar más de 21.000 experiencias educativas solidarias, y entre ellas a centenares de prácticas de aprendizaje-servicio de extrema calidad. Junto con otras iniciativas del Ministerio de Educación y de las propias instituciones, los Premios Presidenciales han contribuido a la promoción de las prácticas de aprendizaje-servicio, a su replicación en el conjunto del sistema educativo y también a su difusión en los medios de comunicación.

Desde 2004, el Premio Presidencial "Prácticas Educativas Solidarias en Educación Superior" relevó y reconoció a 645 experiencias desarrolladas en Universidades, Institutos de Formación Docente y otras instituciones de Educación Superior que integran el aprendizaje académico de los estudiantes con el servicio solidario a la comunidad. Se valoró su contribución a la formación de profesionales conocedores de las necesidades de la comunidad y comprometidos con la construcción de una sociedad más justa, la articulación de redes con organizaciones de la sociedad civil, el protagonismo de los estudiantes en el diseño y gestión de los proyectos, y la efectividad para responder a las necesidades y demandas de la comunidad en la que se aprende y se trabaja solidariamente.

El Premio Presidencial ha permitido valorar los esfuerzos de estudiantes y docentes que desarrollan programas de salud, de educación y de desarrollo local aplicando los saberes propios de las disciplinas estudiadas; ha permitido individualizar programas de investigación articulados entre Universidad y organizaciones comunitarias. Constituyen otras tantas respuestas creativas a los desafíos de la realidad, en las que el conocimiento sale del claustro para transformarla, y en las que al mismo tiempo se aprende y se encuentran nuevas líneas de investigación y de docencia en la propia comunidad.

Las prácticas educativas solidarias que tienen lugar en la Educación Superior argentina se desarrollan a partir de marcos teóricos y metodológicos muy variados, y se encuadran en marcos institucionales muy diversos: desde los programas de extensión a las prácticas pre-profesionales, en los ámbitos del voluntariado como entre los requisitos obligatorios para la aprobación de una materia; surgen por iniciativa de docentes o de estudiantes; como parte de "la militancia" de los Centros de Estudiantes, o como expresión de programas de Responsabilidad Social Universitaria propuestos por las autoridades; pueden nacer por demandas de la comunidad o propuestas desde los claustros; se pueden desarrollar desde una sola cátedra, en toda una Facultad o articular esfuerzos de diversas Facultades.

En este mosaico de experiencias tan rico y variado, el Programa Nacional Educación Solidaria quiso abrir una línea de reflexión entre aquellos docentes y estudiantes que protagonizaron las experiencias de aprendizaje-servicio de mayor calidad. En el año 2007, en el marco del X Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario" y de la conmemoración de los diez años de políticas de promoción del aprendizaje-servicio en Argentina, se convocó a docentes y estudiantes participantes de las experiencias seleccionadas como ganadoras o finalistas del Premio Presidencial en las ediciones de 2004 y 2006 a presentar ponencias que dieran cuenta del avance institucional de sus proyectos y sus reflexiones teóricas.

⁸ El Premio Presidencial "Escuelas Solidarias" fue creado en 2000, y el Premio Presidencial "Prácticas Educativas Solidarias en Educación Superior" fue creado por el Presidente Kirchner en 2004, y se convoca desde entonces con frecuencia bianual. Al momento de publicar estas líneas, está abierta la convocatoria al Premio 2008. Para mayor información sobre objetivos y bases del Premio, ver: <http://www.me.gov.ar/edusol/pp.html>

Se proponía, más que describir las prácticas desarrolladas, provocar una mirada analítica y una reflexión teórica acerca de cada una de ellas por parte de los propios protagonistas. Se recibieron 20 ponencias, que fueron evaluadas por un equipo técnico del Programa Nacional Educación Solidaria⁹. Los parámetros de evaluación para la selección apuntaron a que las ponencias:

- excedieran la mera descripción avanzada de la experiencia;
- dieran cuenta de producción teórica de valor y de su aporte a la comprensión del aprendizaje-servicio en la Educación Superior;
- fueran representativas de la variedad de modelos de incorporación del aprendizaje-servicio en la Educación Superior (extensión, docencia, investigación);
 - abordaran la institucionalización del aprendizaje-servicio y el trayecto de la misma;
 - hicieran referencia al itinerario del aprendizaje-servicio, sobre todo, desarrollos valiosos en evaluación;
 - abordaran en el análisis de la experiencia el desarrollo de alguno de los enfoques-marco. Por ejemplo: prosocialidad, resiliencia, resolución de problemas, responsabilidad social, etc.;
 - destacaran algún aspecto relevante del aprendizaje-servicio. Por ejemplo: respeto por identidades culturales u otros.

En función de su calidad y pertinencia, se seleccionaron diez ponencias, que fueron presentadas en dos sesiones específicas en el X Seminario Internacional Aprendizaje y Servicio Solidario, realizado en la ciudad de Buenos Aires en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, el día 31 de agosto de 2007 de 15:00 a 16:30. Los moderadores de las sesiones fueron el Lic. Néstor Cecchi (Universidad Nacional de Mar del Plata/ CLAYSS) y la Lic. Vanesa Del Conte (Programa Nacional Educación Solidaria). Las exposiciones dieron lugar a un interesante y profundo debate en el que participaron expositores, expertos internacionales presentes y público asistente.

Esta obra recoge las diez ponencias presentadas en agosto de 2007, e incluye también una ponencia de la Prof. María Nieves Tapia, "Aprendizaje y Servicio Solidario en la Misión de la Educación Superior", que sintetiza artículos anteriores acerca de las misiones y culturas institucionales de la Educación Superior en cuanto a la vinculación con el contexto social; y sobre los antecedentes, las definiciones y las complejidades del aprendizaje-servicio, con especial énfasis en su vinculación con la calidad académica.

Las diez ponencias seleccionadas, que se publican aquí en su versión completa, son:

1. "Prácticas Pre-Profesionales Solidarias para desarrollar actividades de diagnóstico, prevención y control de enfermedades zoonóticas e implementar medidas de control poblacional y de tenencia responsable de animales de compañía en 'áreas de riesgo sanitario permanente'", *Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad de Buenos Aires*. El proyecto responde a las necesidades y demandas del barrio "Los Piletos", en donde además de diagnóstico, control y prevención de enfermedades zoonóticas se implementan medidas de control poblacional y actividades de vigilancia entomológica activa de estadios inmaduros del mosquito *Aedes aegypti*. Las actividades articulan la docencia, la investigación, la ex-

⁹ El equipo técnico estuvo compuesto por: Lic. Alba González; Lic. Gabriela Hillar; Lic. Graciela del Campo y Lic. Vanesa Del Conte.

-
- tensión y la formación en valores, solidaridad y responsabilidad. Se evalúa el impacto de la experiencia por medio de resultados cualitativos y cuantitativos y se reflexiona sobre los presupuestos más relevantes de los dos años de implementación del proyecto: responsabilidad social universitaria, calidad educativa y auto-evaluación institucional.
2. **"Formación de RRHH con perfil social y participativo"**, *Facultad de Odontología, Universidad Nacional de La Plata*. El Programa tiene como objetivos: mejorar la salud bucal de la población cubierta por medio de acciones comunitarias transformadoras y formar odontólogos con conciencia social humanística y sanitaria para promover salud y prevenir enfermedades. La ponencia refleja el reemplazo de lo ficticio del aprendizaje áulico por el "aprender haciendo y hacer aprendiendo" que permitió que los estudiantes y docentes se contactaran con la población y sus líderes para ejecutar programas preventivos individuales y comunitarios, para formar agentes multiplicadores de salud, desarrollar conductas saludables y reconvertir perfiles epidemiológicos. Se evalúa el impacto de la experiencia por medio de resultados cualitativos y cuantitativos y se reflexiona sobre la inserción institucional de la práctica y posterior modificación de la currícula universitaria de formación en Educación Odontológica.
 3. **"La formación del estudiante universitario como miembro de una comunidad disciplinar en el contexto de un proyecto de extensión"**, *Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján*. El Proyecto de Capacitación en Alfabetización Inicial, en ejecución desde 2003, está dirigido a equipos docentes de Jardines de Infantes y de 1er y 2do año de la Educación Básica del Distrito de Luján. Consta de dos líneas de trabajo: una, vinculada con la generación de formas de apoyo a los equipos docentes del Nivel Inicial y la Educación Básica para la planificación y evaluación de situaciones de lectura y escritura; la otra, relacionada con la formación de estudiantes de la licenciatura en Ciencias de la Educación. La ponencia busca reflexionar acerca de la construcción de políticas de formación de los estudiantes y su vinculación con el servicio solidario hacia otras instituciones insertas en el sistema educativo.
 4. **"De la proyección social voluntaria a la responsabilidad social universitaria (RSU) como enfoque de gestión"**, *Área de Responsabilidad Social Universitaria, Universidad Católica de Córdoba*. La ponencia pretende socializar el proceso de institucionalización progresiva del enfoque de la RSU como estrategia integral de gestión, impulsado por la Universidad Católica de Córdoba a partir de las prácticas de aprendizaje-servicio desarrolladas en distintas cátedras. Se plantean las reformas estratégicas que se encuadran dentro de una discusión conceptual que intenta impulsar el cambio institucional progresivo para favorecer una formación académico-profesional y humana específicamente capacitada y comprometida.
 5. **"Formación de grado y hábitat popular en la Universidad Nacional de Córdoba"**, *Cátedra Problemática de la Vivienda Popular, Facultad de Arquitectura y Urbanismo y Diseño, Universidad Nacional de Córdoba*. La ponencia reflexiona sobre la Responsabilidad Social Universitaria como una deuda a reconstruir en el sistema educativo superior a partir del concepto de aprendizaje solidario y brinda información acerca de las actividades de la cátedra Problemática de la Vivienda Popular y la formación y actuación profesional acerca de tan acuciante y actual problema argentino y latinoamericano.
 6. **"Transferencia y difusión del cultivo de plantas aromáticas a pequeños productores y grupos vulnerables usando como modelo la peperina"**, *Facultad de Ciencias Agropecuarias, Universidad Nacional de Córdoba*. Desde hace más de diez años, en la Facultad de Ciencias Agropecuarias de la Universidad Nacional de Córdoba, se realizan trabajos de investigación

en domesticación de especies aromáticas nativas. El Centro-Piloto Experimental se propone como nexo entre la Universidad y la sociedad, difunde una propuesta de producción en estrecha relación entre las investigaciones académicas, los recolectores de la zona y los pequeños productores. Los participantes del proyecto intervienen en el desarrollo, seguimiento y evaluación de resultados a mediano y largo plazo. Esta evaluación vuelve en conocimientos y experiencias para seguir avanzando en la Universidad.

7. **"Prácticas pre-profesionales como experiencia de aprendizaje-servicio en la carrera de Medicina Veterinaria"**, *Departamento de Patología Animal, Facultad de Agronomía y Veterinaria, Universidad Nacional de Río Cuarto*. En la ponencia se describen y fundamentan las experiencias de aprendizaje-servicio de la carrera de Medicina Veterinaria realizadas por estudiantes de la Facultad de Agronomía y Veterinaria en establecimientos de productores marginados del sistema agropecuario en diferentes regiones del país. Estas prácticas provocaron la contextualización de los contenidos disciplinares y la articulación con diversas organizaciones sociales.
8. **"Zoolidarios: aportaciones de una experiencia de aprendizaje-servicio de alto valor socio educativo"**, *Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad Nacional de Litoral*. El grupo *Zoolidarios* se origina en 2002 como un proyecto de extensión de interés social en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de Rosario, desarrolla actividades asistidas por animales -equinos, bovinos, ovinos, caprinos, porcinos, aves, roedores, reptiles, peces, cánidos, etc.- cuyos destinatarios son personas con capacidades diferentes. Las actividades se desarrollan en conjunto con instituciones educativas y terapéuticas, organismos oficiales y asociaciones civiles de las ciudades de Esperanza y Santa Fe en la provincia de Santa Fe, Argentina. En el año 2005, la Universidad constituyó un programa de voluntariado e involucró a algo más de 100 estudiantes de diferentes carreras (Medicina, Veterinaria, Terapia Ocupacional, Sociología, Abogacía, Diseño Gráfico y Psicología), recibió una Mención Especial en el Premio Presidencial "Prácticas Educativas Solidarias en Educación Superior" 2006 y sus actividades se encuadraron en el Programa de Voluntariado Universitario. La ponencia da cuenta de la trayectoria institucional de la experiencia.
9. **"¿Extensión o aprendizaje-servicio?"**, *Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta, sede regional Tartagal*. La ponencia reflexiona -a partir del proyecto "La voz del pueblo indígena", desarrollado desde 2002, que brinda capacitación en radio para los siete pueblos indígenas de la zona y emite un programa radial multilingüe y pluricultural desde la voz de sus protagonistas- sobre temas centrales para la carrera de Comunicación Social : el rol de las universidades como productoras de conocimiento, el destino de esas producciones y el tipo de comunicación que se pone en práctica en el proyecto solidario. También analiza el recorrido de la práctica a partir de la incorporación del aprendizaje-servicio como metodología de trabajo.
10. **"Lugareños olvidados. Problemática de la Hidatidosis y reflexiones en Educación Superior"**, *Instituto de Enseñanza Superior San Miguel, Tucumán*. La ponencia reflexiona acerca de la importancia de los proyectos de aprendizaje-servicio en la Educación Superior desde la experiencia de estudiantes, docentes e instituciones participantes en el proyecto, el significado de la Educación Superior frente a las problemáticas en las áreas de salud comunitaria y ambiental. Se revisan los conceptos de metodología de la investigación, gestión del conocimiento, itinerarios educativos, áreas disciplinares, educación en valores y aprendizaje basado en problemas.

Se incluye, además, un apéndice con la Convocatoria para la presentación de ponencias, y una selección de bibliografía acerca del aprendizaje-servicio en la Educación Superior, incluyendo la producida por el Programa Nacional Educación Solidaria¹⁰, y disponible en su sitio Web: www.me.gov.ar/edusol, como otras sugerencias bibliográficas.

Esperamos que las valiosas contribuciones hechas por los autores de estas líneas motiven a nuevos y más enriquecedores diálogos entre teoría y práctica, entre pedagogía y trabajo social, entre los claustros y la realidad nacional, al servicio de una Argentina mejor.

Buenos Aires, febrero de 2008

¹⁰ La versión impresa de las publicaciones del Programa pueden retirarse o solicitarse por correo a: Programa Nacional Educación Solidaria. Montevideo 950, 1º piso, C1019ABT. Ciudad de Bs. As., a los teléfonos (011) 4129-1521/1522, por fax: (011) 4129-1523, o por correo electrónico: educacionsolidaria@me.gov.ar

APRENDIZAJE Y SERVICIO SOLIDARIO EN LA MISIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR¹

Profesora María Nieves Tapia

Coordinadora del Programa Nacional Educación Solidaria del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología

1. Introducción: misiones y culturas institucionales de la Educación Superior

Tradicionalmente, se adjudica a la Educación Superior tres misiones fundamentales: la docencia, la investigación y la extensión. A cada una de estas misiones suele corresponder una estructura organizativa específica, que tiende a su vez a generar una "cultura institucional" propia, no pocas veces aislada o incluso en confrontación con las demás.

Entre tantas antinomias que suelen circular por las Universidades e Institutos Superiores, probablemente una de las más antiguas sea la que contrapone a "estudiosos" con "militantes", a "extensionistas" con "científicos", a docentes que quieren promover el compromiso y la responsabilidad social con aquellos que consideran que cualquier actividad solidaria es una potencial pérdida del tiempo indispensable para garantizar la excelencia académica.

Creemos que esta conflictiva no sólo resulta cada vez más anticuada, sino que parte de visiones extremadamente reductivas tanto de la calidad académica como de la misión social de la Educación Superior. En las ponencias que se presentan en esta obra creemos que se articula eficazmente la excelencia académica con la excelencia en el compromiso social de la Educación Superior con la construcción de una sociedad justa.

En los últimos años se han empleado conceptos diversos para referirse a la misión social de la Universidad. El más antiguo es seguramente el de "extensión", un término muy extendido en toda América Latina a partir de la Reforma universitaria argentina. Casi contemporáneamente surge la idea de "servicio social universitario" en México, donde desde mediados del siglo XX se llegó a instaurar como un requisito necesario para la graduación, un requisito que –como se nos presentó en el Seminario de 2004– se está instalando también en Venezuela².

¹ Este artículo presenta una versión actualizada de la ponencia presentada en el 9no. Seminario Internacional de aprendizaje y servicio solidario en 2006. Cf. EDUSOL (2007). Programa Nacional Educación Solidaria. Unidad de Programas Especiales Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Educación Solidaria. Actas del 9no. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario". República Argentina, 2007 y recoge parte del artículo "Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje-servicio como puente entre dos culturas universitarias.", de próxima publicación en catalán (Universidad de Barcelona-Octaedro).

² EDUSOL (2005). Programa Nacional Educación Solidaria. Unidad de Programas Especiales Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos. Actas del 7mo. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario". República Argentina, 2005

En los últimos años ha crecido la conciencia en cuanto a la responsabilidad de las instituciones de Educación Superior de aportar su caudal de conocimientos y recursos al servicio del conjunto de la comunidad. Como afirma un documento de la UNESCO:

"La educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteados." (Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI de la UNESCO, París, 1998).

En esta línea, la aparición de nuevas reflexiones sobre el compromiso social de la Educación Superior ha llevado a repensar y resignificar los conceptos tradicionales de extensión y de servicio social, y se han difundido nuevos conceptos, como el de "voluntariado", "responsabilidad social universitaria" (RSU), o "desarrollo de capital social". Cada uno de estos conceptos está asociado a supuestos teóricos y también a culturas y prácticas institucionales diversas, y puede ser definido de diferente manera en distintos contextos nacionales e institucionales.

Sin pretender siquiera aproximarnos a la amplitud y complejidad de esta cuestión, ni a zanjar las discusiones terminológicas, creemos que es necesario reconocer que la visión de la Universidad como una institución "socialmente responsable" enfrenta aun grandes dudas y debates, y que las instituciones de Educación Superior hoy se encuentran a menudo en tensión entre culturas institucionales divergentes y contrapuestas. En este contexto, los debates en torno a las terminologías entendemos que son simplemente una expresión de un proceso de transición entre distintas visiones de la Educación Superior que se está desarrollando desde hace algunas décadas.

A riesgo de simplificar excesivamente, me arriesgaría a decir que vivimos en este momento la tensión entre tres modelos posibles, cada uno con implicancias muy claras en cuanto a la relación entre la Universidad y la comunidad. En este marco, esta ponencia apuntará a mostrar las fortalezas de la propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio como un espacio de articulación y encuentro de intencionalidades y culturas institucionales que a menudo se encuentran confrontadas en la vida de las instituciones de Educación Superior.

2. Culturas y modelos institucionales: del "templo del saber" a la responsabilidad social y el aprendizaje-servicio.

2.1. El modelo tradicional: la institución educativa como "templo del saber"

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

"neutral". La perdurabilidad de este modelo –un modelo fundacional, en el caso de las Universidades de nuestro continente– se evidencia en la afirmación no tan antigua de dos especialistas:

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

Esta descripción de la Universidad como santuario intelectual expresa claramente una concepción del conocimiento por el cual las "verdades significativas" para la comunidad académica no tienen por qué vincularse a la mejora de la vida del resto de la humanidad. Si las investigaciones que se llevan a cabo son inútiles o perjudiciales para la raza humana, según esta visión no es un problema del investigador, sino de quienes utilicen ese conocimiento.

La fe enciclopedista en el progreso ininterrumpido de una ciencia movida por su propio impulso de búsqueda de nuevos conocimientos ("Science Push") está en las raíces de este modelo, que sabemos que tiende por inercia propia a la hiper-especialización. En campos disciplinares cada vez más fragmentados, se instala una lógica por la cual los destinatarios primarios de la producción científica pasan a ser los miembros de la propia comunidad académica: si una publicación obtiene la validación de los pares, puede dejarse de lado que resulte oscura o falta de significación para el conjunto de la comunidad. La brecha entre saber científico y saber "vulgar" se amplía así geométricamente: los científicos investigan, hablan y escriben primariamente para sus colegas, y sus lenguajes se vuelven herméticos para "el vulgo". En este modelo, la "divulgación" científica se considera una disciplina menor y periférica, y publicar textos dirigidos hacia los pares es la principal –o la única– vía de ascenso y de prestigio.

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

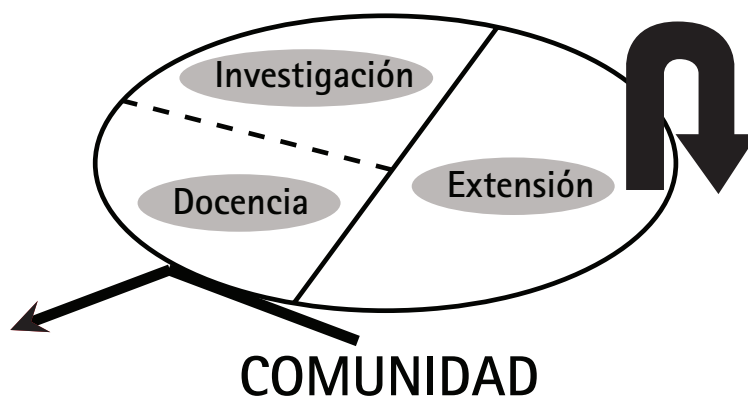


FIGURA 1: El paradigma institucional tradicional

Como se intenta graficar en la FIGURA 1, en este modelo tradicional la identidad de la Universidad y las fronteras que la separan de la comunidad están claramente delineadas. Las misiones se compartimentalizan: la investigación no siempre está articulada de la práctica de la docencia, y está completamente desvinculada del ámbito de la extensión, el único encargado de "tender puentes" hacia una comunidad que es "destinataria" o "beneficiaria", pero cuyas demandas no deben "contaminar la pureza académica".

2.2. La Educación Superior al servicio de las demandas del mercado

Es necesario reconocer que, especialmente en las últimas décadas, muchas instituciones educativas han pasado al extremo opuesto del péndulo, en América Latina como en otras regiones del mundo. Demasiadas escuelas han dejado de ser "templos del saber" para convertirse en una suerte de centros comunitarios paralelos, en donde por momentos puede parecer más importante sostener el comedor escolar que dar clase, conseguir vacunas que libros, una escuela en la que la búsqueda de ofrecer "contención social" puede opacar la insoslayable misión de educar³.

Sin duda, este proceso no se ha vivido de la misma manera en la Educación Superior, que atiende a sectores más minoritarios y con otro tipo de demandas. Sin embargo, en las últimas décadas, y especialmente en los '90, muchas Universidades privadas –y algunas públicas, especialmente en contextos de desfinanciación estatal– han pasado también al extremo opuesto del péndulo, debido al creciente empuje de las demandas del mercado sobre los procesos de producción y difusión del conocimiento.

En este modelo, la investigación y la extensión se orientan en función de la demanda, y el motor para la producción del conocimiento ya no está en la agenda propia de cada disciplina científica, sino en la demanda que viene de la sociedad ("*Demand Pull*"), y especialmente de quienes financian las investigaciones. La extensión pasa de ser el espacio de actividades de asistencia social y difusión cultural para convertirse primariamente en un ámbito de venta de servicios: surgen iniciativas de extensión que generan recursos, que asesoran empresas, que ya no tiene "beneficiarios" sino "clientes". El lenguaje de la asistencia social es reemplazado por el del "Tercer sector", y las relaciones con las organizaciones de la sociedad civil son de algún modo equiparadas a las que se establecen con las organizaciones económicas, en términos de alianzas o clientelas.

Las iniciativas que se generan al servicio de estos "clientes" tienden a ser brindadas por profesionales, por lo cual los estudiantes no necesariamente participan ni se benefician de ellas. La misión específicamente educativa tiende a quedar relegada frente al empuje de las áreas con mayores posibilidades de articulación directa con las demandas provenientes del mercado. Frente a estas áreas más "productivas" –las de investigación y extensión–, la docencia puede quedar cada vez más desarticulada de los ámbitos de la Universidad donde se producen las investigaciones y las alianzas con los sectores que las financian.

³ MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGIA. Unidad de Programas Especiales. Programa Nacional Educación Solidaria. Aprendizaje y servicio solidario en la escuela. Actas del 8vo. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario". República Argentina, 2006, pp. 19-22.

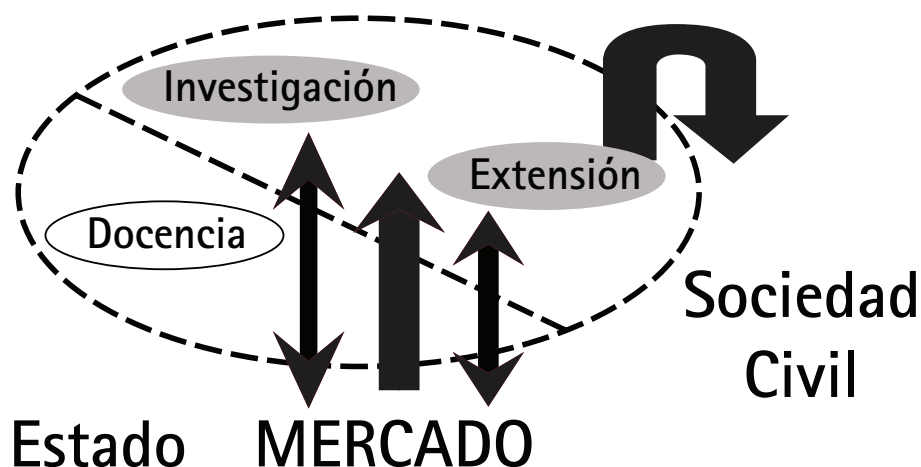


FIGURA 2: La demanda social y del mercado como eje organizacional

En este modelo las fronteras –y también la identidad educativa de la Universidad– se desdibujan. La producción del conocimiento se acerca a la realidad, y en ese sentido tiende a generar una mayor articulación entre teoría y práctica y más estudios interdisciplinarios y transdisciplinarios, pero la relevancia social del conocimiento viene dada desde lógicas económicas, y no necesariamente en función de los sectores sociales con mayores necesidades.

Este proceso se está viviendo con mayor o menor intensidad en distintos países de América Latina y el Caribe, pero el debate en torno al conocimiento como un “bien de consumo” y no como un “bien público” es un debate universal que puede afectarnos a todos.

2.3. Hacia un modelo integrado y superador: responsabilidad social y aprendizaje-servicio

¿Cómo superar el modelo tradicional de Educación Superior sin caer en el otro extremo del péndulo? ¿Es posible un modelo institucional que articule equilibradamente las misiones de docencia, investigación y extensión? ¿Es posible que el conjunto de la institución se oriente a la solución de los problemas prioritarios de la sociedad, especialmente de los sectores más vulnerables? ¿Es posible que desde la Universidad o desde el Instituto Terciario se pueda aportar a la construcción de un país mejor sin resignar la excelencia académica?

Creemos que miles de experiencias desarrolladas hoy en todo el mundo, y también en nuestro país, permiten dar una respuesta positiva y realísticamente optimista a estas preguntas. Estamos convencidos de que los centenares de programas de aprendizaje-servicio en la Educación Superior que han sido reconocidos con el Premio Presidencial “Prácticas Educativas Solidarias en Educación Superior” –algunos de los cuales se analizan en esta obra– son otras tantas expresiones de un nuevo paradigma, que podría parecer lejano y utópico, pero que ya está en práctica en muchas partes del mundo.

En este modelo superador, la Universidad se reconoce “parte de” el conjunto de la comunidad, ni aislada ni supeditada a las demandas del “afuera”. La comunidad ya no es vista ni como destinataria pasiva ni como cliente, sino como un espacio donde se aprende, se investiga, se construyen alianzas institucionales, y donde las iniciativas solidarias llevadas a cabo junto con la comunidad son para estudiantes y docentes también una forma de aprender y de investigar.

Como se intenta graficar en la figura 3, la identidad educativa es clara, pero las fronteras son permeables a todas aquellas demandas sociales que tengan sentido en función de las misiones primarias de la Universidad.



FIGURA 3: Un modelo superador: la integración de las misiones en la perspectiva del aprendizaje-servicio y la responsabilidad social

En este tipo de experiencias se verifica un movimiento dinámico y dialéctico entre el aprendizaje, la investigación y la intervención social, que tiene un fuerte impacto en el modo en que se produce el conocimiento. Por dar sólo algunos ejemplos: la Unidad productora de medicamentos de Farmacia (Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional de La Plata) investiga y produce medicamentos que no se encuentran en el mercado para los centros de salud de la provincia de Buenos Aires. Esta unidad es simultáneamente un espacio de investigación y de extensión, y también de docencia, porque los estudiantes realizan allí sus prácticas obligatorias. Es un espacio de formación pre-profesional donde se desarrollan las competencias más exigentes de un laboratorio de producción medicinal, y al mismo tiempo es un espacio de formación para un ejercicio solidario y responsable de la profesión. Algo semejante ocurre con las pasantías que hacen los estudiantes de Agronomía y Veterinaria de la Universidad de Río IV al servicio de pequeños productores rurales: es un espacio de docencia, de aprendizaje sistemático, donde los conocimientos se aplican, donde los estudiantes son evaluados, y al mismo tiempo es un extraordinario proyecto de extensión porque genera la posibilidad de desarrollo local en varias provincias argentinas⁴.

Al involucrarse en la resolución de problemáticas reales de una comunidad específica, la Universidad trabaja con realidades complejas, que se resisten a ser abordadas sólo desde la mirada estrecha de una disciplina académica, y por eso los proyectos de aprendizaje-servicio tarde o temprano se ven obligados a superar los compartimentos estancos de los Departamentos y de las disciplinas hiperespecializadas, y se abren a la interdisciplina, a la multidisciplina y a las disciplinas "híbridas".

⁴ Ver "Prácticas pre-profesionales como experiencia de aprendizaje-servicio en la carrera de Medicina Veterinaria", Departamento de Patología Animal, Facultad de Agronomía y Veterinaria, Universidad Nacional de Río Cuarto. pp. 89-94

“La especialización es la consecuencia de la producción de la investigación y del conocimiento dentro de la lógica de cada disciplina. La necesidad de obtener respuestas lleva a mayor especialización, perdiendo la visión de que solamente se está respondiendo a una parte de los problemas. La producción de conocimientos también ocurre en los intersticios de las disciplinas. El desarrollo de temas complejos permite la creación de un híbrido que va generando formas estables de creación de conocimientos formados a partir del contacto con el verdadero problema.” (HERRERO, 2002, p. 32)

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

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

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

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

Esta vinculación dinámica entre saber científico y saber popular, entre interdisciplina y articulación de redes interinstitucionales, es especialmente clara en el caso de la experiencia de la Universidad de Mar del Plata.

El “Programa de autoproducción de alimentos” (PAA) de la Universidad de Mar del Plata (Argentina) surgió en el año 2001, durante la gran crisis socioeconómica argentina. Mar del Plata era entonces una de las ciudades con más altos niveles de desocupación del país: al contexto nacional se sumaban factores locales, como la crisis de la actividad pesquera y de la industria textil, tradicionales bastiones de la actividad productiva de la zona, y la drástica disminución del turismo como consecuencia directa de la crisis. El programa surge por iniciativa de un grupo de estudiantes de la Facultad de Agronomía, quienes junto con algunos docentes se plantearon aplicar sus conocimientos de Horticultura para ayudar a combatir el hambre y la desocupación. Así comenzaron a brindar capacitación y a contribuir a la organización de personas desocupadas para el establecimiento de

huertas comunitarias, barriales y familiares, que contribuyeran a mejorar su alimentación y la de sus familias, trabajando en los pequeños jardines hogareños o en terrenos baldíos de la ciudad.

A partir de esas primeras iniciativas se desarrolló un programa multidisciplinario, que seis años después ha establecido y da seguimiento a 115 huertas comunitarias, siete granjas, cuatro viveros, cuatro huertas medicinales, dos huertas escolares, un microemprendimiento cunícula, uno de conservas y otro de procesado de verduras, que autobastecen a 480 familias, y proveen a 60 comedores. El Programa ha contribuido a la organización de los huerteros en una red de "Centros de Agricultura Urbana" (CAU), y el desarrollo de programas de capacitación para la autogestión, la promoción de la salud y otros. Estudiantes de varias carreras editan la revista "La Semilla", órgano de comunicación de los micro-emprendedores y los CAU. Una investigación sobre la contaminación del agua en los barrios desarrollada por docentes y estudiantes de Ciencias Exactas y Ciencias de la Salud permitió promover la promoción de la instalación de agua corriente y pozos comunitarios.

Hoy, 40 de los emprendimientos surgidos para paliar el hambre ya producen excedentes, que se comercializan en ferias y a través de una red de distribución domiciliaria establecida y gestionada por los propios emprendedores a través del Programa. Con el apoyo de la Universidad y el municipio se han organizado también mercados barriales para la comercialización de productos orgánicos. Pescadores y obreros desocupados, antes dependientes de los planes sociales, son ahora exitosos micro-emprendedores.

A partir de este Programa, surgido en primera instancia como respuesta a una necesidad social, hoy la Universidad de Mar del Plata cuenta con un Centro de investigación sobre agricultura urbana, desde donde se producen tesis doctorales e investigaciones de avanzada en torno a una disciplina con fuerte significación social. En Ingeniería Agronómica, el PAA ofrece un espacio de práctica y de investigación que implica contenidos fundamentales de la carrera. La investigación desarrollada en torno a las huertas barriales ha permitido introducir en el currículo de Horticultura contenidos y prácticas antes no previstas. Dada la complejidad del proyecto, estudiantes de diversas carreras también pueden realizar prácticas significativas en sus respectivas especialidades. Se han generado proyectos interdisciplinarios innovadores de práctica pre-profesional e investigación para estudiantes de seis carreras de la Universidad, y abierto espacios de recuperación y validación de saberes populares que han incidido en investigaciones y tesis desarrolladas por docentes y estudiantes vinculados al programa.

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

Hemos señalado que las Universidades y otras instituciones de Educación Superior se encuentran inmersas en mayor o menor medida en la tensión entre la subsistencia de fuertes inercias de los modelos tradicionales, y la búsqueda de alternativas ante nuevas y viejas demandas sociales. Los programas de aprendizaje-servicio pueden desarrollarse –y de hecho se desarrollan– en el marco de estos modelos institucionales tensionados y muy diversos, pero tienden a generar espacios de articulación inter-institucional y entre Universidad y sociedad que apuntan al tercero de los modelos presentados.

3. Aprendizaje-servicio: antecedentes, definiciones y complejidades

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

"Existen experiencias y tradiciones educativas que no han usado este concepto, pero en cambio aplican en su práctica habitual sus principios. (...) Sin llamarlas de este modo hace tiempo que se llevan a cabo verdaderas experiencias de aprendizaje-servicio. Reconocer este hecho nos ayudará a sistematizarlas, a mejorarlas, a impulsar su difusión y a darles el valor que realmente merecen". (PUIG ROVIRA-PALOS RODRÍGUEZ, 2006, p. 61)

El concepto de "aprendizaje-servicio", hoy difundido en instituciones educativas de todos los niveles, y también en los ámbitos de la educación no formal y las organizaciones juveniles, nació hace casi 50 años en el marco de instituciones de Educación Superior, como una búsqueda de articular la docencia con el compromiso social.

Si bien se podrían rastrear antecedentes aun más antiguos, las primeras manifestaciones masivas de la práctica del aprendizaje-servicio a nivel mundial podrían encontrarse a fines del siglo XIX y principios del siglo XX, con la difusión del movimiento "extensión universitaria", que propiciaba el desarrollo de acciones sociales desde la Educación Superior (GORTARI, 2005). Si bien muchas de esas acciones no estaban vinculadas a los contenidos académicos formales, en general permitían desarrollar una valiosa práctica profesional al servicio de necesidades sociales.

En ese contexto, y entre los antecedentes más antiguos, habría que mencionar la creación del "Servicio Social" en las Universidades de México a principios del siglo XX. En el marco de la Revolución Mexicana, la Constitución de 1910 estableció en su artículo 5º el requerimiento de un "servicio social obligatorio" a ser prestado por los profesionales y estudiantes próximos a recibirse. El artículo fue reglamentado en 1945, estableciendo el cumplimiento por parte de los estudiantes universitarios de entre 100 y 300 horas de "Servicio Social" como requerimiento obligatorio para la graduación, requisito aun en vigencia en todas las Universidades mexicanas⁵. Si bien en su aplicación concreta el Servicio Social ha sufrido diversas falencias y no siempre genera proyectos de aprendizaje-servicio en sentido estricto, es sin embargo uno de sus antecedentes más destacados⁶.

El primer caso documentado de aprendizaje-servicio en los Estados Unidos es apenas posterior al Servicio Social mexicano: alrededor de 1915, el currículo de las *Appalachian Folk Schools* -un grupo de *colleges* rurales entre las que se destacaba la Highlander Folk School de Tennessee- integró formalmente contenidos de aprendizaje, experiencias de trabajo y servicio a la comunidad con intencionalidad pedagógica. (SHAPIRO, 1978; TITLEBAUM, P. et al., 2004; LEVINE, 2006).

En 1921, las ideas del filósofo y pedagogo John Dewey inspiraron la fundación del programa de servicio comunitario estudiantil del *Antioch College*, probablemente el más antiguo de los programas

⁵ http://www.anuies.mx/programas/servicio_social/principal/docs/encabezado.htm

⁶ Sólo los proyectos de "Servicio Social curricular" tienen un componente formal de aprendizaje. Los restantes pueden constituir o no prácticas pre-profesionales, y articularse o no con los contenidos curriculares, dependiendo de cada Universidad y cada proyecto.

de aprendizaje-servicio que hoy se desarrollan en los Estados Unidos. Este "Programa de Educación y Trabajo" establecía como objetivo *"preparar a los estudiantes para vivir eficazmente en un mundo complejo"*. Los estudiantes realizaban sus prácticas laborales en organizaciones gubernamentales o no gubernamentales que prestaban servicios en el campo de la salud, la educación y otros campos afines.

Dewey y el "aprender haciendo" fue una de las principales influencias teóricas en los orígenes del aprendizaje-servicio en Estados Unidos. Las ideas del pedagogo brasileño Paulo Freire también influyeron significativamente en los años '60 y '70 en los pioneros del aprendizaje-servicio, tanto en Estados Unidos –donde estuviera exiliado algunos años–, como en América Latina (SEEMAN, 1990; BROWN, 2001; GOMES DA COSTA, 2003; TAPIA, 2006).

Si bien pueden rastrearse numerosos antecedentes, además de los ya mencionados, durante la primera mitad del siglo XX, tanto en Europa como en África y Asia⁷, la mayoría de los autores coincide en que el término "aprendizaje-servicio" (*"service-learning"*) fue utilizado por primera vez en Estados Unidos en 1967, cuando William Ramsay, Robert Sigmon y Michael Hart lo emplearon para describir un proyecto de desarrollo local llevado adelante por estudiantes y docentes de la *Oak Ridge Associated Universities* en Tennessee junto con organizaciones de la zona. La expresión se consolidó en la primera *"Service-learning Conference"*, reunida en 1969 en Atlanta (EBERLY, 1988; TITLEBAUM et al., 2004; JACOBY et al., 1996; STANTON et al., 1999).

La propuesta pedagógica del "aprendizaje-servicio" hoy se aplica en instituciones de todos los niveles educativos en los más diversos puntos del planeta, y bajo muy diversas denominaciones: "Servicio social curricular" en las universidades mexicanas; "Trabajo comunal universitario" en Costa Rica; "Práctica pre-profesional comunitaria", "Extensión co-curricular", y tantos otros. A veces recibe diferentes denominaciones aun en el mismo país: en Brasil, algunos autores lo llaman "voluntariado educativo" y otros *"aprendizagem-serviço"*. En las escuelas de Japón se lo denomina *"hoh-shi"* o *"borantya"*, según se enfatice su sentido de "servicio a la nación" o la intencionalidad filantrópica; en España, alguna organización comenzó a difundirlo bajo el título norteamericano de *"service-learning"*, pero en general se lo conoce como aprendizaje-servicio⁸.

⁷ Entre ellos, "Voluntary Service Overseas" (VSO), fundado en 1958 por los británicos Alec y Mora Dickson, también iniciadores en 1962 de Community Service Volunteers (CSV), hoy la mayor organización de voluntariado del Reino Unido, y una de las principales impulsoras del aprendizaje-servicio o "active citizenship education"; los "National Service Corps" africanos; el servicio estudiantil de la India, y los trabajos comunitarios universitarios en América Latina. Cf. TAPIA, 2006, pp. 43-49.

⁸ *Aprenentatge-servei* en Cataluña, www.aprenentatgeservei.org/. Sobre la difusión internacional del aprendizaje-servicio, ver TAPIA, 2006, pp. 49-57. En Argentina, el Programa Nacional Educación Solidaria lleva relevadas 21.012 experiencias educativas solidarias, desarrolladas por 13.500 instituciones de todos los niveles educativos (cf. EDUSOL (2007). Programa Nacional Educación Solidaria. Unidad de Programas Especiales Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, *"10 Años de aprendizaje-servicio en Argentina"*, República Argentina. p. 54), www.me.gov.ar/edusol. Pueden encontrarse datos actualizados sobre la expansión de las prácticas de aprendizaje-servicio en América Latina en www.clayss.org

Esta dispersión de denominaciones se debe no sólo a la relativa novedad de la propuesta, sino probablemente a que la difusión mundial de este tipo de prácticas se ha producido a través de procesos nacionales e institucionales complejos y muy variados: en algunos países la pedagogía del aprendizaje-servicio fue promovida desde las políticas educativas, como en Alemania⁹, Argentina¹⁰, Chile¹¹ o Estados Unidos¹², y otros donde fueron organizaciones de la sociedad civil las pioneras, como en el caso de Soziedanie en Rusia, o el Centro del Voluntariado del Uruguay. En algunos casos, fueron las Universidades quienes instalaron la propuesta, como en India, Venezuela y Estados Unidos; en otros, comenzó a difundirse empezando por la escuela media (Chile, Argentina), o la escuela primaria, como en Uruguay¹³. Finalmente, es necesario reconocer que en muchas partes del mundo –incluida la Argentina– miles de docentes y estudiantes desarrollan espontáneamente prácticas de aprendizaje-servicio aun sin denominarla así, y sin conocer la bibliografía ni las definiciones académicas.

Definiciones que, por cierto, sobreamundan: ya en 1990, Jane Kendall identificó sólo en el idioma inglés más de 140 definiciones distintas de *"service-learning"* (KENDALL, 1990). En la década siguiente el espectro de definiciones se multiplicó aun más (CAIRN-KIELSMEIER, 1995; FURCO-BILLIG, 2002, NYLC, 2004), incluyendo las múltiples denominaciones que la práctica fue adquiriendo en diversas lenguas y contextos culturales (TAPIA, 2006).

Más allá de la complejidad y variedad del contexto global y de los énfasis y variaciones impuestos por cada autor, en los últimos años la comunidad académica ha ido convergiendo hacia algunos consensos básicos en torno a tres rasgos fundamentales o "programáticos" que distinguen al aprendizaje-servicio:

1. *El protagonismo de los y las estudiantes en el planeamiento*, desarrollo y evaluación del proyecto: el aprendizaje-servicio es una propuesta de aprendizaje activo, y por lo tanto son los estudiantes, más que los docentes, quienes deben protagonizar y hacer propias las actividades.
2. *El desarrollo de actividades de servicio solidario* orientadas a colaborar eficazmente con la solución de problemáticas comunitarias concretas. Intencionadamente, calificamos al "servicio" como "solidario", a sabiendas de que ambos términos pueden implicar diversas interpretaciones y connotaciones, como hemos señalado en otras obras (TAPIA, 2003; 2006). A diferencia del término "servicio", que puede referirse a actividades individuales y puramente asistencialistas, "solidaridad" implica un hacer colectivo y un "hacer con" más que "hacer para" mucho más cercano al significado más profundo de la pedagogía del aprendizaje-servicio. Sin embargo, también el término "solidaridad" ha sido bastante devaluado en los últimos años, y por ello cabe señalar que optamos aquí por el modelo de solidaridad como

⁹ <http://www.blk-demokratie.de/materialien/demokratiebausteine/programmthemen/service-learning/>

¹⁰ El aprendizaje-servicio es mencionado explícitamente entre las innovaciones educativas promovidas por la Ley de Educación Nacional (Ley N° 26.206), sancionada en diciembre de 2006. www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

¹¹ A través de diferentes programas del Ministerio de Educación y otras iniciativas, como el "Premio Bicentenario Escuelas Solidarias". http://www.bicentenario.gov.cl/inicio/escuela_solidaria_2006/index.php

¹² Programa Federal "Learn and Serve America", www.learnandserve.org/

¹³ www.aprendiendojuntos.edu.uy

"encuentro" (ARANGUREN, 1997; DIEGUEZ, 2000), como espacio de transformación social y de co-protagonismo de quienes son relegados en otros modelos al rol pasivo de "beneficiarios" o "destinatarios". Para el aprendizaje-servicio, los "beneficiarios" no son sólo las personas de la comunidad, sino también los propios estudiantes, quienes al salir al terreno encontrarán oportunidades de formación como profesionales y ciudadanos que no siempre se pueden ofrecer en los claustros. Los "protagonistas" o "actores" de un buen programa de aprendizaje-servicio no son sólo los estudiantes y docentes, sino también los líderes comunitarios y los "beneficiarios/co-protagonistas" del proyecto.

3. *La vinculación intencionada de las prácticas solidarias con los contenidos de aprendizaje y/o investigación incluidos en el currículo*¹⁴. Aquí sí, el protagonismo de los docentes es fundamental, ya que la planificación pedagógica es precisamente lo que distingue al aprendizaje-servicio de otras prácticas de extensión, voluntariado, o responsabilidad social universitaria, como veremos en el apartado siguiente. Superando viejas antinomias entre el "afuera" y el "adentro" de la institución, en un buen proyecto de aprendizaje-servicio el aula y el laboratorio se convierten en motores de desarrollo local, y las actividades en la comunidad son planificadas en función de contenidos curriculares y de proyectos de investigación específicos. La reflexión de los estudiantes sobre su propia práctica, y su participación en las instancias de planeamiento y evaluación son otras tantas instancias de aprendizaje que deberán ser planeadas intencionadamente.

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

4. Los "cuadrantes" del aprendizaje y el servicio

La articulación entre saber científico y acción social no siempre es sencilla, y se produce en las instituciones educativas con diversos grados de intencionalidad y de eficacia. Lo que puede aparecer blanco y negro en los papeles, en la realidad abunda en zonas grises, y no siempre es sencillo diferenciar las prácticas de aprendizaje-servicio en sentido estricto de otras prácticas de intervención comunitaria desarrolladas en ámbitos educativos.

Diversas herramientas han sido propuestas para este fin por diversos autores (TAPIA, 2000, pp. 26-30). Entre ellas puede ser de utilidad recurrir a los "cuadrantes del aprendizaje y el servicio". Quienes están familiarizados con la bibliografía especializada conocerán ya esta herramienta, desarrollada originalmente en la Universidad de Stanford, y que nos hemos permitido traducir y adaptar a otros contextos (TAPIA, 2000; 2006).

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

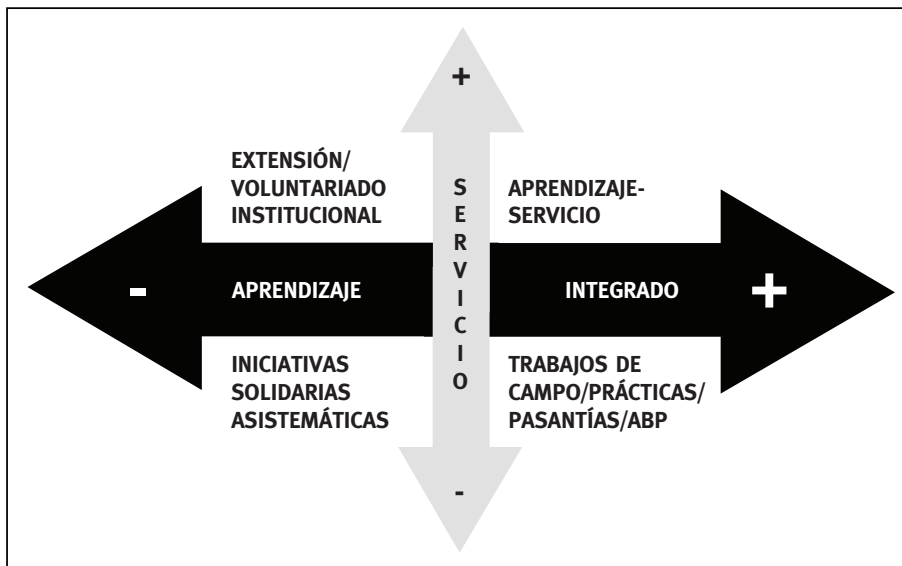


FIGURA 4: Los cuadrantes del aprendizaje y el servicio solidario en la Educación Superior

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

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

- **Salidas a la comunidad con intención prioritariamente académica:** En este cuadrante agrupamos a los trabajos de campo, prácticas pre-profesionales, pasantías, investigaciones en terreno, programas de Aprendizaje en Base a Problemas (ABP), y demás actividades que involucran a los estudiantes con la realidad de su comunidad, pero considerada exclusivamente como objeto de estudio. Son actividades que permiten aplicar y desarrollar conocimientos y habilidades en contextos reales, que apuntan al conocimiento de la realidad, pero no se proponen necesariamente transformarla, ni establecer vínculos solidarios con la comunidad implicada. El principal destinatario del proyecto es el estudiante, el énfasis está puesto en la adquisición de aprendizajes, y el contacto con la realidad comunitaria es puramente instrumental.
- **Iniciativas solidarias asistemáticas:** se definen por su intencionalidad solidaria, y por su poca o ninguna articulación con el aprendizaje formal. Algunas de las más típicas iniciativas solidarias asistemáticas incluyen las "campañas de recolección" (de ropa, alimentos, etc.) y los festivales y otras actividades "a beneficio", cuando son organizadas en forma ocasional y desarticulada con los aprendizajes. Son "asistemáticas" porque surgen como actividades

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

- **Extensión, voluntariado y servicio comunitario institucional:** este tipo de experiencias son organizadas o sostenidas por la propia Universidad, y están orientadas a promover actividades solidarias, de compromiso social y participación ciudadana de los estudiantes como una expresión de la misión institucional, y se caracterizan por desarrollarse en paralelo o poco articuladas con las actividades académicas. En este "cuadrante" ubicaríamos a las actividades más clásicas de extensión, y a los programas de Responsabilidad Social Universitaria y de voluntariado estudiantil sin vinculaciones intencionadas con el currículo académico. Justamente por consistir en acciones sostenidas institucionalmente en el tiempo, en general este tipo de experiencias puede ofrecer un servicio a la comunidad de mayor continuidad y calidad. En lo que se refiere al aprendizaje, si bien el servicio comunitario resulta una estrategia efectiva de formación en valores, de desarrollo de actitudes prosociales y de formación para la ciudadanía, no siempre ni necesariamente ese aprendizaje se integra con los aprendizajes disciplinares. Estudiantes de Medicina y de Educación pueden trabajar juntos en construir viviendas populares, y eso seguramente mejorará la calidad de vida de la población destinataria y la sensibilidad de los estudiantes a la problemática social, pero tendrá muy poco que ver con su formación académica. Si bien este tipo de actividades generalmente tienen un profundo impacto en la vida y la formación personal de los estudiantes, sus aspectos formativos no suelen ser planificados intencionadamente.
- **Aprendizaje-servicio:** en este último cuadrante ubicamos a las experiencias, prácticas y programas que ofrecen simultáneamente una alta calidad de servicio solidario y un alto grado de integración con los aprendizajes formales. Los identificamos como aprendizaje-servicio cuando la misma actividad tiene simultáneamente objetivos sociales y objetivos de aprendizajes evaluables. Los destinatarios del proyecto son simultáneamente la población atendida y los estudiantes, ya que ambos se benefician con el proyecto. El énfasis está puesto simultáneamente en la adquisición de aprendizajes y en el mejoramiento de las condiciones de vida de una comunidad concreta.

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

- En Perú, Estudiantes de Derecho ofrecen asesoría jurídica gratuita en Consultorios sostenidos bajo supervisión docente, y ponen en práctica sus conocimientos sobre mediación para disminuir la violencia en barrios urbanos marginalizados¹⁵.

¹⁵ Centro de Resolución de Conflictos de la Universidad Católica del Perú.

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

- Estudiantes de Arquitectura salvadoreños realizan sus prácticas diseñando y construyendo viviendas antisísmicas para víctimas de terremotos¹⁶, asesoran la construcción de viviendas populares y realizan prácticas de diseño a beneficio de organizaciones de la sociedad civil¹⁷.
- En Argentina y otros países de la región, numerosas carreras de Pedagogía e Institutos de formación docente suman a las prácticas docentes tradicionales actividades de aprendizaje-servicio en la comunidad, como programas de tutoría, apoyo escolar, animación socio-cultural y educación no formal ofrecidas a niños y adolescentes en contextos de extrema vulnerabilidad social¹⁸.

5. Aprendizaje-servicio y calidad académica

De los ejemplos anteriores resulta claro que las actividades sociales pueden ser simultáneamente excelentes ámbitos de práctica pre-profesional, de aprendizaje y aplicación de contenidos curriculares, y de desarrollo de valores y actitudes de responsabilidad y compromiso ciudadano.

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

“Cuando los jóvenes se involucran en actividades de servicio a la comunidad, esencialmente pueden pasar tres cosas: pueden aprender algo acerca de sí mismos, su comunidad, y cuestiones sociales acuciantes; puede ser que no aprendan nada: un grupo puede dar de comer a los sin techo y permanecer incólume ante la cuestión, y pueden aprender la lección equivocada: los prejuicios y estereotipos pueden ser reforzados o creados a través de actividades de servicio irreflexivas o planeadas pobremente.” (COOPER, 1999)

Sabemos que un proyecto de aprendizaje-servicio bien planificado permite aprender contenidos curriculares, y también desarrollar competencias y formar actitudes y compromisos ciudadanos que figuran en las misiones institucionales y que no siempre se concretan en las aulas. Pero también, y es necesario subrayarlo, un proyecto que se pretende solidario y socialmente responsable puede generar efectos no deseados.

Un grupo de jóvenes de clase media de una gran ciudad, que aterrizan en una localidad rural aislada, sin diagnósticos suficientes ni acuerdos previos con la población local, que llegó, pasó una semana o dos y se fue, y que vuelve diciendo “qué buena que es la gente del campo, qué acogedora,

¹⁶ Universidad Católica de Occidente. El Salvador. <http://www.unico.edu.sv/> Proyección social.

¹⁷ SIUS, Seminario Interdisciplinario para la Emergencia Social de la Facultad de Arquitectura y Diseño de la Universidad de Buenos Aires, <http://www.fridymarconi.com/>

¹⁸ Entre otros, el Instituto de Formación Docente José Manuel Estrada de Corrientes, el Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González de la Ciudad de Buenos Aires, ambos galardonados con el “Premio Presidencial Prácticas Solidarias en Educación Superior” en Argentina, www.me.gov.ar/edusol.

qué sencilla, qué bien que lo pasamos", puede no haber aprendido nada de las dificultades e injusticias que aquejan a la vida rural, y puede alejarse sin haber contribuido seriamente a la solución de ninguno de sus problemas. Debemos reconocer que nuestros estudiantes pueden ir y volver del contacto con una comunidad con la misma mirada ingenua con la que partieron, sin haber aprendido nada que cuestionara sus pre-juicios y pre-conceptos.

Peor aun: pueden haber aprendido la lección equivocada, y pasar el resto de su vida convencidos de que se puede mejorar las condiciones de vida de una población con sólo ir de visita, o confundiendo buena voluntad con formas sutiles pero perniciosas de paternalismo. Es revelador, en este plano, el debate suscitado en agosto de 2006 por un documento de la organización de voluntariado británica VSO (*Voluntary Service Overseas*), que alertó contra la proliferación de programas "de ayuda a países en vías de desarrollo" organizados para jóvenes europeos en su "gap year", en los que aun con las mejores intenciones –afirmaron– pueden terminar ejerciendo una actividad "neo-colonialista"¹⁹. Sabemos que también al interior de cada uno de nuestros países latinoamericanos los jóvenes de los sectores más privilegiados pueden actuar en modo semejante.

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

En este sentido, en los proyectos de aprendizaje-servicio de mayor calidad se establece un "círculo virtuoso" entre aprendizaje y servicio: los aprendizajes académicos mejoran la calidad del servicio ofrecido a la comunidad, y la actividad social impacta en una mejor formación integral, y estimula una nueva producción de conocimientos (EDUSOL, 2006).

6. Impacto del aprendizaje-servicio en la formación de los estudiantes

Numerosas investigaciones han mostrado los consistentes impactos que las experiencias de aprendizaje-servicio de calidad producen tanto en el aprendizaje como en el desarrollo de competencias y actitudes en los estudiantes terciarios y universitarios. Quisiéramos subrayar el "de calidad", ya que así como no toda actividad solidaria es de aprendizaje-servicio, no toda actividad de aprendizaje-servicio necesariamente se desarrolla de acuerdo a criterios de calidad que garanticen su eficacia y permitan evaluar impactos estadísticamente significativos.

En este sentido, el consenso académico en los últimos años apunta a señalar como criterios fundamentales de calidad para las prácticas de aprendizaje-servicio:

¹⁹ http://www.vso.org.uk/news/pressreleases/gap_years.asp. Ver The Guardian, UK, August 18, 2006. Are these the new colonialists? <http://www.guardian.co.uk/g2/story/0,,1852717,00.html>; The Times, UK, August 15, 2006. Gap years create 'new colonialists'.

- Duración suficiente como para producir impacto en la comunidad y los estudiantes: si bien algunos autores plantean que recién después de dos años de práctica de aprendizaje-servicio pueden comenzar a advertirse resultados significativos en los estudiantes (EDUSOL, 2004, p. 30), otros indican que la duración mínima de un proyecto de calidad desde el punto de vista de su impacto en el aprendizaje debiera ser de seis meses (NYLC, 2006, pp. 25-32). La mayor duración de los proyectos suele estar asociada no sólo al compromiso de los participantes directos, sino a la institucionalización de la pedagogía en la institución. De todas maneras, el tiempo a dedicar específicamente al trabajo solidario no puede ser determinado en forma generalizada, ya que la ecuación entre tiempo y objetivos a cumplir puede variar enormemente de un proyecto a otro. Desarrollar seriamente un proyecto de apoyo escolar puede requerir como mínimo de un año, mientras que un grupo de estudiantes de Ingeniería puede instalar un software que optimice los procesos administrativos a un hospital en unas semanas de trabajo.
- Con una intensidad significativa: La intensidad refiere a la frecuencia con que se realiza la actividad solidaria, y a la cantidad de tiempo que se le dedica cada vez.
- Que presente "rasgos programáticos bien definidos" (FURCO, 2005): como ya hemos mencionado en el punto anterior, un proyecto de calidad debe caracterizarse por el activo protagonismo de los estudiantes, haber ofrecido un servicio significativo para la comunidad, y contar con una planificación que establezca claros vínculos entre la actividad solidaria y los contenidos curriculares, así como espacios para la reflexión.

También pueden ser orientadores los "principios para una buena práctica" desarrollados en 1993 por Howard para la Educación Superior:

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 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 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.*
(HOWARD, 1993, pp. 5-9)

Las concepciones más integrales de la excelencia académica entienden que una educación de calidad debe abarcar tanto conocimientos científicos de excelencia como la formación en las compe-

tencias y valores necesarios para el buen desempeño en el mundo del trabajo y el ejercicio de una ciudadanía participativa y solidaria. Desde esa perspectiva, esbozaremos a continuación algunos de los impactos del aprendizaje-servicio en la calidad de la oferta educativa que la investigación ha comenzado a mostrar.

- **Impactos del aprendizaje-servicio en el aprendizaje:** las prácticas de aprendizaje-servicio tienen impactos educativos específicos en el modo de aprender en la Educación Superior. Entre otros, los estudios desarrollados por Eyler y Giles en Universidades norteamericanas muestran que el aprendizaje-servicio impacta consistentemente en la comprensión y aplicación de los conocimientos, en el desarrollo del interés por indagar y del pensamiento reflexivo y crítico, en la percepción de posibilidades de cambio social, en el desarrollo personal e interpersonal y en el desarrollo de prácticas de ciudadanía participativa (EYLER-GILES, 1999). Entre las investigaciones desarrolladas en los últimos años en torno al impacto del aprendizaje-servicio en el desarrollo académico y cognitivo, habría que señalar, entre otras, las desarrolladas en torno al mayor desarrollo de conocimientos conceptuales y competencias²⁰, y a la mayor capacidad para analizar y sintetizar información compleja²¹.
- **Impactos del aprendizaje-servicio en el desarrollo de competencias para la inserción en el mundo del trabajo:** las experiencias de aprendizaje-servicio contribuyen a superar la brecha entre teoría y práctica que tantas veces los graduados recientes y sus empleadores señalan como una de las falencias más serias de la enseñanza universitaria tradicional. Investigaciones desarrolladas en los últimos años muestran que las prácticas de aprendizaje-servicio pueden constituir una herramienta eficaz para el desarrollo de competencias básicas para el mundo del trabajo, especialmente en lo que se refiere al desarrollo de competencias para trabajar en equipo, comunicarse eficazmente, asumir responsabilidades y desarrollar la capacidad de iniciativa personal y las competencias organizacionales y de gestión²². Este conjunto de competencias resultan especialmente significativas en un contexto mundial en el que la empleabilidad no está garantizada, y un número creciente de trabajadores tienen que generar y gestionar sus propios emprendimientos productivos.

"Lejos de preparar a los estudiantes para un trabajo en particular, (el aprendizaje-servicio) los prepara para resolver los problemas de su comunidad. Les ofrece la posibilidad de explorar las interconexiones entre la teoría del aula y la práctica enfocada a necesidades comunitarias." (HERRERO, 2002, p. 37)

- **Impactos del aprendizaje-servicio en la formación ética:** si bien muchas Universidades del mundo aun pretenden brindar una ciencia "neutral" desde el punto de vista de la ética, desde el mundo del trabajo se ha agudizado en los últimos años la preocupación por establecer códigos éticos corporativos y por garantizar –al menos desde el discurso– ciertos parámetros de ética profesional. Desde el punto de vista de la formación ética de los futuros profesionales, el aprendizaje-servicio se propone educar no sólo en la ética de los derechos –en la que suele abundar la escuela–, sino también en una ética de la responsabilidad personal y colectiva. Un proyecto de aprendizaje-servicio permite ejercitar el discernimiento ético y la argumentación,

²⁰ Cf. Wurr (2002); Melchior (1999); Marcus, Howard y King (1993).

²¹ Cf. Eyler y Giles (1999); Osborne y otros (1998); Weiler y otros (1998); Supik (1996); Melchior y Orr (1995), y Batchelder y Root (1994)

²² Cf. Melchior, 2000; Conrad y Hedin, 1989; NYLC, 2004

analizar valoraciones, normas y costumbres de diversas comunidades, y también permite pasar de los grandes valores declamados hacia prácticas donde los principios de la solidaridad y la justicia deben ser puestos en juego a través de compromisos personales concretos.

“La formación ética no es un proceso meramente cognitivo sino, fundamentalmente, producto de una práctica. 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 (...) 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.” (PASO JOVEN, 2004, p. 37)

Las investigaciones en este plano plantean desafíos complejos, pero ya se han comenzado a desarrollar algunos estudios específicos sobre el impacto positivo de las experiencias de aprendizaje-servicio en el desarrollo humano y moral de los niños y jóvenes.

- **Impacto del aprendizaje-servicio en la participación social y política:** Si bien la mayoría de los estudios en cuanto al impacto del aprendizaje-servicio en la formación para la ciudadanía han sido realizados con adolescentes, un número creciente de estudios muestra el profundo impacto que el compromiso social en los años juveniles tiene en la trayectoria de vida futura.²³ Una rápida recorrida por la biografía de la mayoría de los actuales líderes de organizaciones sociales, sindicales y políticas comenzó a involucrarse en esos campos durante sus años de adolescencia y juventud.

De acuerdo a los especialistas, la oportunidad que brinda el aprendizaje-servicio de conectar las prácticas solidarias con posibilidades de acción profesional que permitan cambios sociales a mediano y largo plazo, contribuye a superar una visión exclusivamente individualista de la propia profesión, y a formar graduados conocedores y comprometidos solidariamente con las necesidades de su comunidad, de su país y de la comunidad internacional (EHRlich, 2000; YOUNIS & YATES, 1993).

El aprendizaje-servicio en la Educación Superior

“Reconoce a la democracia como una activa participación de aprendizaje, y privilegia la activa participación en la vida de la comunidad como un puente para ejercer la ciudadanía. Dada esta estrecha relación con los valores cívicos, refuerza aquellos aspectos de la currícula vinculados al pensamiento crítico, el discurso público, las actividades grupales y la vinculación con la comunidad.” (HERRERO, 2002, p. 37)

7. Conclusiones

Hemos intentado mostrar que contraponer los objetivos de excelencia académica y de responsabilidad social de la Universidad constituye una falsa antinomia. Para incidir seriamente sobre la realidad social, para atender a una necesidad en forma eficaz, se necesita poner en juego conocimientos científicos multidisciplinarios y transdisciplinarios; se requiere investigar, desarrollar competencias

²³ Furco, 2005; EDUSOL 2005; Tapia, 2006.

personales y grupales, y también capacidad de gestión y de innovación, y un nivel de creatividad, de iniciativa y de compromiso personal y colectivo sumamente complejos, y generalmente muy superiores a los que los estudiantes necesitan para rendir un parcial escrito. Para cambiar el mundo hay que saber más que para aprobar un examen.

Desde esta perspectiva, la propuesta del *"aprendizaje-servicio"* apunta a cerrar la brecha entre la responsabilidad social que predicán las misiones institucionales y la calidad académica que es indudablemente parte primaria de la responsabilidad de las instituciones de Educación Superior hacia sus estudiantes y hacia el conjunto de la comunidad local, nacional y global.

Referencias bibliográficas

- Aranguren, L. (1997) *"Ser solidario, más que una moda"*. En: Suplemento de Cáritas N° 231. Cáritas España, Madrid.
- Batchelder, T. H. & Root, S. (1994). *Effects of an undergraduate program to integrate academic learning and service: Cognitive, prosocial cognitive, and identity outcomes*. Journal of Adolescence, 17(4), 341-355.
- Brown, Danika M. (2001). *Pulling it Together: A Method for Developing Service-Learning and Community Partnerships Based in Critical Pedagogy*. National Service Fellow Research, 2001. www.nationalservice-resources.org/filemanager/download/720/brown.pdf
- Cairn, R.W. - Kielsmeier, J. (1995) *Growing Hope. A sourcebook on integrating Youth Service into the School Curriculum*, Minneapolis, MN, National Youth Leadership Council.
- Conrad, D.E. & Hedin, D. (1989). *High school community service: A review of research and programs*. Madison, WI: National Center for Effective Secondary Schools.
- Cooper, Mark (1999). *Planning Your Next Successful Volunteer Project*. The FIU Volunteer Action Center. www.fiu.edu/~time4chg/Library/planning.html
- Diéguez, Alberto José (Coordinador) (2000). *La intervención comunitaria. Experiencias y Reflexiones*. Buenos Aires, Espacio Editorial.
- Eberly, Donald (1988). *National Service. A promise to keep*. New York, John Alden Books, 1988.
- EDUSOL (2005). Programa Nacional Educación Solidaria. Unidad de Programas Especiales. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. *Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos. Actas del 7mo. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario"*. República Argentina, 2005.
- EDUSOL (2006). Programa Nacional Educación Solidaria. Unidad de Programas Especiales Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. *Experiencias ganadoras del Premio Presidencial "Prácticas Solidarias en Educación Superior" 2004*. República Argentina.
- Ehrlich, Thomas (ed.) (2000). *Civic responsibility and Higher Education*. Westport, American Council on Education and Oriyx Press, Series on Higher Education.
- Eyler, J.- Giles, D. (1999) *Where's the learning in service-learning?* Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- Furco, A. (2005) *Impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio*. En: Programa Nacional Educación Solidaria. UPE, MECyT. *Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos. Actas del 7mo. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario"*. República Argentina, pp. 19-26.
- Furco, Andrew & Billig, Shelley H (ed.). (2002). *Service-Learning: The Essence of the Pedagogy*. IAP, CT.
- Gomes Da Costa, Antonio Carlos (2003). *Revolução. A revolução da vontade*. Coleção jovem voluntário, escola solidária. Faça Parte, Instituto Brasil Voluntário.
- Gortari Pedroza, Ana de (2005). *El Servicio Social Mexicano: diseño y construcción de modelos*. En: MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGIA. Unidad de Programas Especiales. Programa Nacional Educación Solidaria. *Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos. Actas del 7mo. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario"*. República Argentina, 2005.

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

Howard, Jeffrey (ed.) (1993). *Praxis I: A Faculty Casebook on Community Service Learning*. Ann Arbor, University of Michigan Office of Community Service Learning.

Jacoby, Barbara and Associates (1996). *Service-learning in Higher Education. Concepts and practices*. San Francisco, Jossey Bass.

Kendall, J. & Associates (1990). *Combining service and learning. A resource book for community and public service*, Vol. I-II. Raleigh, National Society for Internships and Experiential Education.

Levine, P. and Lopez, M.H. (2002, September). *Youth voter turnout has declined, by any measure*. Report from The Center for Information & Research on Civic Learning & Engagement (CIRCLE), College Park, MD.

Marcus, G.P., Howard, J.P., King, D.C. (1993). Integrating community service and classroom instruction enhances learning: Results from an experiment. *Education Evaluation and Policy Analysis*, 15, 410-419.

Melchior, A. - Orr, L. (1995). *Final report: National evaluation of Learn and Serve America*. Cambridge, MA: ABT Associates.

Melchior, Alan (1999). *Summary Report. National Evaluation of Learn and Serve America*. Center for Human Resources. Brandeis University. Waltham, MA.

NYLC (2004) National Youth Leadership Council. *Growing to Greatness 2004. The State of Service-learning Project*. St. Paul, MN, 2004.

Osborne, R., Hammerich, S., Hensley, C. (1998). *Student effects of service-learning: Tracking change across a semester*. Michigan Journal of Community Service Learning, 5, 5-13.

PASO JOVEN (2004). BID-SES-CLAYSS-Alianza ONG-CEBOFIL. PaSo Joven: Participación Solidaria para América Latina. *Manual de formación de formadores en aprendizaje-servicio y servicio juvenil*. Buenos Aires. http://www.clayss.org.ar/paso_joven/index.htm

Puig Rovira, Josep M. - Palos Rodríguez, Josep. *Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio*. Cuadernos de Pedagogía. Núm. 357 mayo 2006.

Seeman, Howard (1990). Why the resistance by Faculty? En: Kendall, J. & Associates. *Combining service and learning. A resource book for community and public service*, Vol. II. Raleigh, National Society for Internships and Experiential Education, pp. 161-163.

Shapiro, Henry D. (1978) *Appalachia on our mind: the Southern mountains and mountaineers in the American consciousness, 1870-1920*. Chapel Hill, University of North Carolina Press.

Stanton, Timothy K.- Giles, Dwight E., Jr.- Cruz, Nadinne I. (1999). *Service-learning. A Movement's Pioneers Reflect on its Origins, Practice, and Future*. San Francisco, Jossey-Bass.

Supik, Josie (1996). *Valued Youth Partnerships: Programs in Caring*, San Antonio, TX: Intercultural Research and Development Association.

Tapia, María Nieves (2003). *"Servicio" and "solidaridad" in South American Spanish*. In H. Perold, M. Sherraden, and S. Stroud (Eds), *Service Enquiry: Service in the 21st Century, First Edition*, Johannesburg: Global Service Institute, USA and Volunteer and Service Enquiry Southern Africa, 2003. <http://www.service-enquiry.co.za>

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

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

Titlebaum et al. (2004). Peter Titlebaum, Gabrielle Williamson, Corinne Daprano, Janine Baer, Jayne Brahler *Annotated History of Service Learning 1862 – 2002*. University of Dayton, Dayton, OH, May 2004.

Wurr, A.J. (2002). *Text-based measures of service-learning writing quality*. *Reflections: A Journal of Writing, Service-Learning, and Community Literacy*, 2(2), 40-55.

Youniss, J., McClellan, I.A., and Yates, M. (1997). *What we know about engendering civic identity*. *American Behavioral Scientist*, 40, 620-631.

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, FACULTAD DE CIENCIAS VETERINARIAS

"Prácticas Pre-Profesionales Solidarias para desarrollar actividades de diagnóstico, prevención y control de enfermedades zoonóticas e implementar medidas de control poblacional y de tenencia responsable de animales de compañía en "áreas de riesgo sanitario permanente"

Martínez Vivot, Marcela

Profesora Adjunta Área Enfermedades Infecciosas

Guerrero, Jorge A.

Secretario de Extensión y J.T.P. Área Cirugía

Otero, Pablo

Profesor Adjunto de Anestesiología

Velo, Carolina

Ayudante de Primera Área Cirugía

Álvarez, Diego

Ayudante de Primera Área Semiología

Resumen: El proyecto está específicamente destinado a responder a las demandas y necesidades planteadas por la comunidad del barrio carenciado "Los Piletos". Para ello se desarrollan actividades de diagnóstico, prevención y control de enfermedades zoonóticas, implementación de medidas de control poblacional y de tenencia responsable de animales en "áreas de riesgo sanitario". Asimismo, se realizan actividades de vigilancia entomológica activa de estadios inmaduros del mosquito *Aedes aegypti*. Es un proyecto interdisciplinario en el cual se emplea la metodología pedagógica de "aprendizaje-servicio" donde los estudiantes con la guía de docentes aumentan la calidad de sus aprendizajes realizando un servicio solidario a la comunidad. En todas las actividades se articula la docencia, la investigación y la extensión, cumpliendo a la vez objetivos de servicio al país y de formación en valores, responsabilidad y solidaridad. Los resultados esperados podrán ser evaluados tanto cualitativamente como cuantitativamente y tendrán un impacto positivo tanto para la comunidad en estudio y la de los barrios vecinos como para la comunidad universitaria. El objetivo de este trabajo es reflexionar sobre los presupuestos más relevantes que se exteriorizaron tras estos dos años de implementación del proyecto: la responsabilidad social universitaria, la calidad educativa y la autoevaluación institucional.

Palabras clave: responsabilidad social universitaria, calidad educativa, autoevaluación institucional, propuesta de mejora.

Todo proyecto de aprendizaje–servicio parte de la premisa de sostener simultáneamente dos intencionalidades: la intención pedagógica de mejorar la calidad de los aprendizajes y la intención solidaria de ofrecer una respuesta participativa a una necesidad social. Se desarrolla en diferentes fases: identificación del desafío, diseño del proyecto, ejecución y evaluación. Asimismo tanto en este proyecto como en todos los de aprendizaje–servicio se implementan una serie de procesos transversales que atraviesan su desarrollo para darle más solidez y poder alcanzar los objetivos plenamente: el proceso de reflexión, sistematización y el proceso de evaluación. (Tapia, 2000, 2002.)

En este trabajo queremos recapacitar sobre las reflexiones más relevantes que se exteriorizaron en los procesos transversales y en las etapas de evaluación del proyecto aprendizaje–servicio desarrollado en la villa carenciada Los Piletones.

La evaluación involucra dos grandes etapas: por un lado, la evaluación de los resultados del proyecto en sí (cumplimiento de las metas y objetivos fijados al servicio de la comunidad en estudio y del cumplimiento de los objetivos pedagógicos del proyecto) y por otro lado, la evaluación del impacto personal del proyecto en cada estudiante, incluyendo la autoevaluación de los logros alcanzados.

En la primera etapa de evaluación se exteriorizó la necesidad de reflexionar sobre la **responsabilidad social universitaria** y en la segunda sobre la **calidad de la educación**. Ambos presupuestos se cristalizaron en la **autoevaluación institucional** de la Facultad de Ciencias Veterinarias a través de la presentación de una propuesta relevante de mejora relacionada con el aprendizaje–servicio. Estos presupuestos serán analizados luego de presentar una breve síntesis del impacto en la comunidad objeto de estudio y en la universitaria.

Impacto en la comunidad de la villa Los Piletones. Logros obtenidos

- a. Establecer el diagnóstico de situación de enfermedades zoonóticas en las poblaciones animales: Leptospirosis (30%), Tuberculosis (ningún caso), Psitacosis (1 caso), Brucelosis (0%), estudio de portadores de dermatomicosis (23%) y tumores transmisibles: Sticker (7 casos),
- b. Reducir la morbi–mortalidad de la población humana y animal: se desarrollaron 2 reuniones anuales con la comunidad de Los Piletones y diferentes actividades de prevención y control de las enfermedades zoonóticas y de tenencia responsable de animales. Se estableció una fuerte articulación con los médicos de la sala de salud entrecruzando los datos obtenidos de las zoonosis.
- c. Control poblacional mediante la esterilización quirúrgica de caninos y felinos: se realizaron 135 castraciones.
- d. Contamos con 789 fichas clínicas correspondientes a felinos, caninos y otros (conejos, loros, lagartos, etc). Se realizó la desparasitación externa e interna a 527 animales. El análisis coparásitológico de pools de materia fecal de 45 cachorros reveló la presencia de Áscaris, Ancylostomas y Dipilidium. Todas zoonosis parasitarias.
- e. Vigilancia entomológica activa en los estadios inmaduros de mosquitos con vista a realizar acciones de control: se visitaron y encuestaron 103 viviendas que constituyen el 33% del universo y 5 establecimientos en el barrio carenciado Los Piletones de Villa Soldati. Se colocaron

60 ovitrampas con vistas a realizar vigilancia entomológica activa y fueron determinados los depósitos de agua útiles y no útiles en las viviendas que constituyen criaderos potenciales de larvas y pupas de mosquitos. Resultados: Ovitrapas: 28% dio positivo a huevos de *Aedes aegypti*. Los depósitos predominantes resultaron aquellos constituidos por botellas, latas, vasos plásticos (49%) y en segundo lugar baldes (44%). Otros criaderos artificiales presentes fueron 4 piletones y un lago regulador positivos a *Culex quinquefasciatus*. A todos los entrevistados se les entregó material gráfico suministrado por el Instituto de Zoonosis "Luis Pasteur" y apoyo oral con charlas informativas sobre cuidados y acondicionamiento de depósitos de agua útiles y no útiles, ciclo de mosquitos transmisores del Dengue, etc.

La composición de la población de Los Piletones entrevistada estaba formada por: 47% de bolivianos, 44% paraguayos, 7% peruanos y 2% de argentinos. Estos datos resultaron relevantes para reflexionar sobre multiculturalismo y diversidad cultural (Sartori, 2001; Ameigeiras, 2006), y surgió la necesidad de incorporar al proyecto estudiantes y docentes de otras disciplinas (antropólogos o sociólogos) para diseñar medios de comunicación gráfica y actividades relacionadas con la prevención y control de las enfermedades zoonóticas que tengan un impacto dirigido a las diferentes etnias.

Impacto en los estudiantes protagonistas

Así como la metodología de aprendizaje-servicio tiene una doble intencionalidad pedagógica y de servicio, el impacto en los estudiantes también ha sido doble. Por un lado, ha tenido un impacto positivo en la calidad de los aprendizajes, hecho que se reconoce a través de las autoevaluaciones y evaluaciones realizadas por los estudiantes pertinentes al año de cursada utilizando un instrumento *ad-hoc*, tipo cuestionario. En el mismo, los docentes ratifican o rectifican las respuestas de las preguntas realizadas para las diferentes áreas del conocimiento. Por otro lado, se han promovido las actitudes prosociales y la participación ciudadana responsable, hecho corroborado en las autoevaluaciones y en el número de estudiantes voluntarios que se van sumando mes a mes al proyecto. Asimismo, comenzaron sus primeras participaciones activas en diferentes proyectos de investigación con la presentación de trabajos en congresos y reuniones científicas en calidad de co-autores.

Impacto en la institución/estructura académica

A este proyecto se le otorgó un subsidio UBANEX (UBA EXTENSIÓN) Resolución (CS) N° 3445/04. En 2006 se sumaron 3 proyectos de voluntariado universitario relacionados con diferentes temáticas. Este año, la cátedra de Anestesiología y de Zoonosis infecciosas ha incorporado, como condición para aprobar la materia, sus trabajos prácticos en las actividades en terreno del proyecto relacionadas con sus áreas. Se presentó este proyecto en congresos y reuniones científicas nacionales e internacionales que han contribuido a establecer contactos, articulaciones y alianzas nuevas con otras instituciones educativas de otras disciplinas. Luego de este breve resumen de nuestros logros, pasaremos a las reflexiones enunciadas anteriormente.

La responsabilidad social empresarial es un tema de actualidad que inquieta a dirigentes de empresas y de diversas organizaciones. Todas las instituciones tienen poder y todas ellas lo usan y por lo tanto tienen que asumir las responsabilidades emergentes de sus acciones.

La Universidad es una de las instituciones que más impacto tiene en la sociedad y, sin embargo, no es bien conocida su preocupación por la responsabilidad social. Asimismo, ella no se ha dado cuenta de que tiene un poder relevante. Los estudiantes cuando terminan sus estudios entran en el mercado laboral con múltiples opciones, pero hasta que finalizan su carrera, la educación es la que los controla y tiene también el poder de controlar el acceso a esas opciones.

Responsabilidad y autoridad son dos conceptos que se articulan *“uno es responsable por aquello sobre lo que tiene autoridad, por lo tanto quien asume”* (Drucker, 2002 p.82). Siguiendo al mismo autor, no debería formularse la pregunta sobre cuáles son las responsabilidades sociales de las organizaciones, sino cuál es la autoridad adecuada y qué impactos producen las instituciones en la comunidad debido a sus actividades.

Reflexionando sobre este presupuesto y dentro del marco de nuestro proyecto de aprendizaje-servicio, todas las actividades que se realizan en las prácticas profesionales solidarias, como hemos señalado anteriormente, presentan resultados observables y mensurables con impacto positivo tanto en la comunidad en estudio, como en la universitaria. Asimismo, se proyectará ese impacto en las comunidades de otros barrios y, como este año hemos incorporado al proyecto personal no docente, también el impacto positivo se cristalizará en toda la comunidad universitaria.

Una institución educativa asume la responsabilidad social universitaria cuando satisface las necesidades de la sociedad concentrándose en su tarea específica y convirtiendo la resolución de las necesidades públicas en sus propios logros.

Una institución educativa enseña valores a través de sus acciones y política institucional. De esta manera, la Facultad de Ciencias Veterinarias, al apoyar el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio, transmitirá el mensaje de su compromiso prosocial. (Roche Olivar, 1998; 1999)

Otro de los temas relevantes que ha despertado una creciente preocupación en el ámbito de la política educativa de la última década de fin de siglo es, sin lugar a dudas, el de la calidad de la Educación Superior. La evaluación institucional surge acompañando la necesidad de mejoramiento y garantía de la calidad universitaria y amplía la agenda de políticas destinadas a este sector. Precisamente y retomando nuestras reflexiones, en la etapa de la evaluación del impacto personal del proyecto en cada estudiante, incluyendo la autoevaluación de los logros alcanzados, se exteriorizó la necesidad de recapacitar sobre el presupuesto de calidad educativa, el enfoque desde donde se puede apreciar la misma y la evaluación institucional.

El concepto de calidad varía de acuerdo con la disciplina a que se refiera; resulta sencillo definirlo cuando el producto es tangible, pero *“en el mundo intangible de la educación el concepto es tan sutil y tan etéreo que su definición se logra solo a nivel de aproximación de componentes”* (Ortiz Rozo, 1994, p.13). Existen diferentes maneras de apreciar el concepto de calidad en la Educación Superior, así también como los instrumentos que se sugieren para su medición (Marquis, 1993; Mignone,

1991,1997; Pérez Lindo 1993, 1994.). De allí que las discusiones sobre estándares y debates sobre la calidad sean para Tedesco (1987) tan arduos y confusos.

Resulta interesante destacar a Astin (1994), quien aporta cinco enfoques desde donde se puede apreciar la calidad: el nihilista, el reputacional, el de los recursos, el de los resultados y el del valor agregado. El primero, nihilista, se refiere a la dificultad de la medición de la calidad debido a la complejidad y variabilidad entre los objetivos y propósitos de las diferentes instituciones. El reputacional se refiere a que la calidad está relacionada directamente con las tradiciones culturales que tienen las sociedades sobre el concepto de calidad institucional. El tercer enfoque, el de los recursos, se refiere a la relación directa entre calidad y cantidad de recursos que la institución posee, así también como al tipo, su administración, utilización racional y disponibilidad. El enfoque de los resultados asevera que la calidad de una institución dependerá de sus productos, que en general lo constituyen sus graduados, quienes serán el punto de referencia para determinar la calidad de la institución.

El quinto y último enfoque, el del valor agregado, pone énfasis en el impacto institucional sobre los estudiantes, implica que la institución de mayor calidad será aquella que produzca un incremento en el conocimiento, personalidad y desarrollo profesional del estudiante, es decir, la que más contribuya a la formación integral de los estudiantes.

Asimismo, Mora (1991) comparte los cinco enfoques de Astin para conceptualizar la calidad universitaria, y considera que, aunque todos esos enfoques individualmente presentan ciertas dificultades a la hora de la búsqueda del mejoramiento de la calidad del sistema como un todo, sucede lo contrario cuando se consideran unidos, ya que cada enfoque puede aportar información válida para entender el problema de la calidad de la Educación Superior.

La evaluación no es un tema neutral, puede ser utilizada como una herramienta estratégica de poder y control por parte de los Estados, o como un instrumento de suma utilidad para el fortalecimiento y mejoramiento de la calidad de las instituciones, reforzando los valores sociales ya existentes (Cohler, 1994; Brinkman, 1996). Cuando las fuentes de valores, los destinatarios y los dueños de la evaluación son externos a la institución, se asegura la objetividad científica, por ser elaborada según normas previamente establecidas y la evaluación adquiere una dimensión técnica importante, pero la calidad suele ajustarse a las exigencias del mercado y se reduce la autonomía universitaria. Cuando las fuentes internas son las que adquieren la titularidad de la evaluación, es la comunidad académica y científica la que diseña los perfiles de calidad, según los valores intrínsecos de cada institución, despojados de toda concepción económica-utilitaria pero sin conseguir, en ciertos casos, eficiencia. Sin embargo, la evaluación de la calidad es un tema sumamente polémico y complejo, en donde todo modelo necesita de la cooperación de múltiples técnicas y métodos. Básicamente, el debate gira en torno a qué, para qué, cómo se evalúa y quién estaría a cargo de esta tarea. *"El principal indicador de la calidad de una institución es la habilidad con la que ha definido sus tareas. Las actividades de enseñanza, investigación, así también como un buen servicio a la comunidad, constituyen factores interrelacionados determinantes de la excelencia institucional"* (Commission on Higher Education, 1993, p.6).

Las leyes y reglamentos provenientes del Gobierno Nacional, como la Ley Federal de Educación N° 24.195, la Ley de Educación Superior N° 24.521 y la declaración del plenario de Rectores del Consejo Interuniversitario Nacional Ac. Pl.N° 251/97, sostienen y confirman un modelo de Universidad tradicional donde la docencia, la investigación y la extensión constituyen funciones primordiales por excelencia. Sin embargo, si se desea hacer un examen crítico y riguroso, estas funciones, que constituyen "el deber ser, la meta, el objetivo de toda universidad" no siempre se desarrollan como una realidad simbiótica en todas las instituciones de Educación Superior (Orellana,1993).

Existe un problema que la comunidad académica, el Estado y la sociedad deben enfrentar y es el de responder si realmente el modelo de universidad tradicional debe imperar en todas las instituciones de Educación Superior.

La Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires no se encuentra exenta de responder a este interrogante. Cada institución es única, tiene su propia historia y manera de entender y construir su Misión, la evaluación debe respetar la identidad sin desviarse de sus aspectos generales y universales. No todas las instituciones de Educación Superior deberán estar orientadas a la investigación, ni todas deberán ser profesionalizantes, pero sí todas deberán ser lo que decidan ser con el máximo nivel de excelencia y a esa excelencia es la que tiene que contribuir la evaluación o la búsqueda de la evaluación de la calidad autoregulada y ayudada por mecanismos de evaluación externa (Mollis, 1996).

Existen tres tentaciones que deben ser evitadas para que la ciencia y la tecnología tengan solo el poder de involucrarse en la cultura integral. La primera es la tentación de continuar con el desarrollo tecnológico hasta las últimas consecuencias, donde es considerado su propio crecimiento sobre las realidades y necesidades del hombre. La segunda tentación es la de someter el desarrollo de la ciencia y la tecnología al servicio de las demandas del mercado, sin tener en consideración alguna el bien común. La tercera tentación que debe ser evitada es la de utilizar el desarrollo tecnológico para la búsqueda del poder y dominio de las personas (S.S. Juan Pablo II, 1995; 1997).

Cuando la ciencia y la tecnología encuentran su justificación en el servicio al hombre y la sociedad, todos los esfuerzos por incentivar las actividades de investigación en las instituciones de Educación Superior contribuirán al mejoramiento de la calidad de la institución y tendrán un fuerte impacto en el bienestar general y en la capacidad innovativa del país.

Hasta aquí se ha reflexionado fugazmente sobre los presupuestos más relevantes que se exteriorizaron tras estos dos años de implementación del proyecto: la responsabilidad social universitaria y la calidad educativa.

Sin embargo lo más relevante es el impacto institucional que ha producido el proyecto de aprendizaje-servicio. La Facultad de Ciencias Veterinarias ha presentado como propuesta de mejora y garantía de la calidad universitaria en la autoevaluación institucional, la incorporación de un servicio social universitario obligatorio enmarcado en el aprendizaje-servicio. Este hecho merece ser destacado y da ímpetus a todas aquellas instituciones educativas que están comenzando a desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio.

Referencias bibliográficas

- Ameigeiras, Aldo (2006). *Diversidad cultural e interculturalidad*. Buenos Aires, Prometeo Libros.
- Astin, A. (1994). "La evaluación en la renovación y reforma institucional". En. *Pensamiento Universitario*, 2, 12-14.
- Brinkman, H., (1996). *Universidad: de la planificación a la evaluación*. Seminario permanente de estudios sobre la problemática universitaria. Documento de trabajo N°2. Bernal: Centro de Investigaciones. Buenos Aires. Universidad Nacional de Quilmes.
- Commission on Higher Education. (1993). *Characteristics of Excellence in Higher Education. Standards for accreditation*. EEUU. Middle States Association of Colleges and Schools.
- Cohler, M. (1994). *Revisión de conceptos fundamentales sobre la evaluación de las instituciones universitarias. Algunas propuestas y consideraciones*. Tesis de maestría. Universidad de Salamanca, Salamanca (Mimeo)
- Drucker, Peter (2002). *Escritos Fundamentales: La sociedad*. Buenos Aires, Sudamericana.
- Juan Pablo II, (1995). *Carta Encíclica. Evangelium Vitae. Sobre el valor y el carácter inviolable de la vida Humana*. Buenos Aires, San Pablo.
- Juan Pablo II, (1997). *Documentos de Trabajo. Cursos de ambientación universitaria (6a. ed.)*. Buenos Aires, Ediciones Universidad del Salvador.
- Marquis, C. y Sigal, V. (1993). *Evaluación para el mejoramiento de la calidad universitaria. Estrategia, procedimiento e instrumentos*. Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Secretaría de Educación. Programa de Asistencia Técnica para la Administración de los Servicios Sociales en la República Argentina (PRONATAS).
- Mignone, E. (1991) *Mejorar la calidad de la enseñanza universitaria. Informe final*. Buenos Aires, Consejo Interuniversitario Nacional. Ministerio de Cultura y Educación. Programa de Asistencia Técnica para la Administración de los Servicios Sociales (PRONATAS).
- Mignone, E. (1997). *Lineamientos para la Evaluación Institucional*. (Aprobado por Resolución N° 094-CO-NEAU-1997). Buenos Aires, CIN. CRUP. MCE.
- Mollis, M. (1996). *Universidad: de la planificación a la evaluación. Seminario permanente de estudios sobre la problemática universitaria*. Documento de trabajo N°2. Buenos Aires, Argentina: Centro de Investigaciones. Universidad Nacional de Quilmes.
- Mora, J. G. (1991). "La evaluación de las instituciones universitarias". En *Revista Investigación Educativa*, 9, (17), 27-48.
- Orellana, M. (Ed.). (1993). "The Political Economy of Latin America. Higher Education" [A selección of reading materials]. *Private sector institutions Latin America and Chile. January, 2*.
- Pérez Lindo, A. (1993). *Teoría y Evaluación de la Educación Superior*. Buenos Aires, REI/IDEAS/AIQUE.
- Pérez Lindo, A. (1994). *Evaluación Universitaria en el Mercosur. Alcances y límites de la evaluación institucional de las universidades en la Argentina*. En Marquis, C. (Ed). *Evaluación Universitaria en el Mercosur* (p.p. 207-215). Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Argentina
- Roche Olivar, Roberto (1998) *Prosocialidad de las emociones, valores y actitudes positivas*. Barcelona, Editorial Blume.

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

Sartori, Giovanni (2001) *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid, Taurus.

Tapia, María Nieves (2000) *La solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires, Ciudad nueva.

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

Tedesco, J. C. (1987). *El desafío educativo: calidad y democracia*. Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, FACULTAD DE ODONTOLOGÍA

Formación de RRHH con perfil social y participativo

Medina, M.

Profesora Titular, Odontología Preventiva y Social, Facultad de Odontología, Universidad Nacional de La Plata

Lazo, S.; Rueda, L.; Papel, G.; Seara, S.; Tomas, L.

Docentes de Odontología Preventiva y Social, Facultad de Odontología, Universidad Nacional de La Plata

Resumen: La articulación Docencia-Extensión-Investigación es una propuesta innovadora para formar recursos humanos en Odontología que utiliza la investigación-acción como estrategia participativa porque favorece el desarrollo de acciones comunitarias transformadoras. La investigación eje de la docencia e instrumental básico de la práctica permite vincular al estudiante durante su formación con el mundo real del trabajo y con la sociedad a la que debe ofrecer respuestas eficaces para problemas reales.

Este programa tiene como objetivos: mejorar la salud bucal de la población cubierta generando acciones comunitarias transformadoras y formar odontólogos con conciencia social, humanística y sanitaria para promover la salud y prevenir las enfermedades. La nueva práctica educativa surge con un modelo de Educación Odontológica basado en el aprendizaje-servicio como método de trabajo básico para la formación de los estudiantes, y al servicio de las necesidades de salud oral comunitarias.

Se reemplazó lo ficticio del aprendizaje áulico por el "aprender haciendo y hacer aprendiendo", docentes y alumnos se insertaron en la comunidad, contactaron con la población y sus líderes, promovieron su participación y autodiagnóstico, identificaron y evaluaron su salud buco-dental, participaron en programas de atención primaria y educación para la salud; ejecutaron programas preventivos individuales y comunitarios. Desarrollaron conductas, formaron agentes multiplicadores de salud y reconvirtieron perfiles epidemiológicos.

La participación social, es necesaria en programas dirigidos a reconvertir perfiles epidemiológicos; requiere de un importante compromiso por parte de los involucrados y la participación real de la población en el proceso de objetivación de la realidad, con la doble finalidad de generar conocimiento colectivo y promover modificaciones en las condiciones que afectan la vida cotidiana de los sectores populares, sobre todo aquellos con mayores necesidades.

Las prácticas solidarias en Educación Odontológica contribuyen además a la formación de profesionales conocedores de las necesidades de la comunidad y comprometidos con la construcción de una sociedad más justa.

Palabras clave: educación-calidad-servicio-solidaridad

Esta presentación tiene por objeto compartir algunas reflexiones sobre la experiencia de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata en aprendizaje-servicio y los resultados de un trabajo en el que se evaluó su impacto en la comunidad y en el rendimiento académico de los alumnos. El programa comienza a desarrollarse a partir de un nuevo modelo de Educación Odontológica centrado en la salud bucal de la población que conlleva al diseño de un perfil profesional enmarcado en las necesidades que la misma sociedad está señalando.

La salud de la población constituye el eje de la formación profesional y el problema a partir del cual, se desarrollan las teorías científicas y las estrategias de enseñanza y capacitación profesional específica. Los datos disponibles en Argentina revelan que existen elevadísimos valores en los indicadores de patologías prevalentes y que los programas de promoción y prevención aplicados no fueron suficientes para modificar esta situación. Conscientes de la responsabilidad que compete a una institución formadora de recursos humanos, se consideró que el cambio debía gestarse a través de ella, produciendo un profesional capacitado para participar efectivamente en la solución de los problemas del presente y en las condiciones que se deberían dar en el futuro.

En ese marco, la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata, encaró una Reforma Curricular, asociada con una nueva estructura organizativa, eje de su organización académica para la enseñanza que imparte, la asistencia a la comunidad que desarrolla y la investigación que realiza. La finalidad de este profundo cambio no se agotó en los límites de lo meramente educativo, exigió una actitud participativa y comprometida de todos los estamentos de la Facultad (autoridades, docentes, graduados, alumnos, personal técnico y administrativo) tendiente a ejercitar una conciencia crítica y abierta a los cambios sociales.

La innovación fue una tarea compleja que exigió adoptar una posición frente al hecho educativo, manejar una metodología que permitiera clarificar supuestos en diversos niveles de análisis y elaborar una teoría que hiciera operantes estos propósitos:

1. Promover la integración del conocimiento en forma estructural, orgánica y con una dimensión social.
2. Jerarquizar el nivel académico a través de un cambio filosófico y metodológico profundo, acorde con la realidad socio-política de nuestro país.
3. Comprometer la participación activa de todos los estamentos de la Facultad, cada uno en el rol de su competencia.
4. Optimizar la organización y el rendimiento de los recursos humanos y materiales disponibles.

Como en todo currículo, su estructura organizativa condicionó las decisiones que se tomaron para su diseño y su organización de acuerdo con un determinado modelo que influyó de manera decisiva con el tipo de experiencias de aprendizaje, la forma de evaluación, el tipo de profesores, de apoyos materiales y didácticos.

La Facultad de Odontología adoptó la organización por áreas del conocimiento como eje de su planificación académica, bajo la concepción del aprendizaje como un proceso activo, como un cambio en la conducta producido por la experiencia.

El diseño curricular elegido tiene características particulares y puntualmente diferentes del modelo por materias que se había aplicado en los 40 años anteriores de la vida institucional.

- 1º. Su filosofía fue una integración del conocimiento que evitara la atomización del aprendizaje, clarificara el concepto de ciencia y superara un tratamiento fragmentado del hecho educativo con todas las implicancias que ello tiene para la enseñanza, la investigación y la proyección comunitaria de la Universidad.
- 2º. Su objetivo fue formativo. Se trató de formar ciudadanos participativos y solidarios. En la nueva organización, el alumno se apropia de la información y guiado por el docente aprende a elaborarla e incorporarla como experiencia de aprendizaje. De este modo, desarrolla la capacidad de pensar, de formar conductas, de desarrollar valores.
- 3º. Su metodología de la enseñanza responde a los objetivos propuestos. Se trabaja en pequeños grupos de 15 a 20 alumnos y docentes fijos, para lograr una mayor y mejor comunicación, diálogo permanente y una enseñanza personalizada que revaloriza la ética y el crecimiento personal. Se utilizan estrategias que posibilitan el análisis, la reflexión, la problematización, la discusión, la observación objetiva, el razonamiento crítico y la creatividad. Se redescubre el conocimiento. Se promueve una integración total, real, que pasa por lo filosófico, lo pedagógico y lo práctico, en que las ciencias básicas se enseñan en función de su proyección clínica y las clínicas se edifican sobre la estructura de las básicas; interactúan entre sí y se extienden a la comunidad. Todo esto permite generar en el alumno una visión holística del aprendizaje, introducirlo en la problemática social desde su ingreso a la institución y hacerlo participe durante su tránsito por ella, de la planificación, ejecución y evaluación de planes comunitarios de salud y el desarrollo de nuevos conocimientos y competencias, a los que la intencionalidad solidaria vuelve fuertemente significativos.
- 4º. Su metodología de evaluación: mancomunada con la enseñanza y concebida como estudio integral del hecho educativo, es permanente, total, conceptual, grupal, individual, recíproca y recreativa, en que la acreditación de un número como medida de ciertos aspectos del proceso es consecuente y está implícita dentro de la evaluación misma.
- 5º. Su estructura consta de un eje troncal de "cursos básicos" (obligatorios) que definen el perfil profesional y una oferta de "cursos complementarios" (optativos) que potencian las aristas que el alumno desea resaltar en ese perfil.
- 6º. Sus contenidos no abarcan solamente aspectos cognoscitivos, desarrollan todos los valores que integran la vida social del hombre, considerado como unidad bio-psico-social. De esta manera se proporciona al estudiante una visión de conjunto de la sociedad y un sentido de compromiso hacia la comunidad. Es muy importante este aspecto socializante, encarado con el trabajo grupal activo, para desarrollar en los alumnos habilidades personales que faciliten su integración a equipos de trabajo.
- 7º. El profesor deja de ser un emisor de información y se convierte en guía, conductor, consejero, orientador, formador. La labor docente está dirigida y contempla al individuo de tal modo que el centro de la clase es el alumno y la medida del resultado de la enseñanza, su formación.
- 8º. El alumno deja de ser un ente pasivo, un almacenador y repetidor de información, un objeto de enseñanza y se convierte en un sujeto de aprendizaje activo, participante, creativo, consciente de la relatividad del conocimiento, de la necesidad de educación continua, capaz de emitir opinión y de resolver problemas.

La elaboración del proyecto con participación de autoridades, docentes, graduados, alumnos, personal técnico y administrativo, demandó 3 años. Luego se prepararon los recursos humanos afectados al mismo a través de cursos, talleres, seminarios, debates, etc. Finalmente, se implementó en forma global, con la incorporación en forma voluntaria del 98% de los alumnos en el primer año y el 2% restante en el siguiente.

Actualmente, se transita la etapa de ejecución, evaluación y ajustes.

Este proyecto se desarrolla en el marco de un programa en el que se articulan la docencia, la extensión y la investigación como propuesta innovadora para formar recursos humanos en Odontología utilizando la investigación-acción como estrategia participativa, que favorece el desarrollo de acciones comunitarias transformadoras.

La investigación, eje de la docencia e instrumental básico de la práctica, permite vincular al estudiante durante su formación con el mundo real del trabajo y con la comunidad a la cual ofrece un servicio concreto y una respuesta eficaz para una problemática real a partir del paradigma "aprender haciendo y hacer aprendiendo". Esta innovación en Educación Odontológica tiende a formar profesionales preocupados por el problema de la salud bucal de la población, centrando el planteo de su formación en la problemática de la salud comunitaria, fortaleciendo la investigación integrada a la experiencia como método básico para el aprendizaje y orientación al futuro odontólogo para el trabajo en equipo, el servicio a la comunidad y la educación permanente desde enfoques realistas.

En el análisis de la formación de recursos humanos en el campo de la odontología, no puede dejarse de lado una primera reflexión crítica sobre el modelo de salud vigente en nuestra sociedad que no considera las condiciones de producción y reproducción económico-social de los grupos y clases en relación con los perfiles epidemiológicos. Asimismo, se conoce poco sobre el rol que desempeñan los valores y las creencias de los actores comunitarios, que los acercan o los alejan de las prácticas curativas. Debido a esto fue necesario detectar, con claridad los modos, niveles, grados y matices en los que dichas prácticas erróneas se manifestaban en el plano institucional, en actitudes de los agentes sanitarios, en creencias de la población demandante y en programas de asistencia a la comunidad.

Nos referiremos al concepto de prácticas erróneas en dos sentidos:

- a. En un sentido amplio, aparece vinculado a un enfoque de salud, que deja de lado, en el campo de la científicidad, aspectos teóricos imprescindibles para la comprensión global del proceso de salud-enfermedad impidiendo, el aporte interdisciplinario que llevaría a una convergencia de conocimientos, para entender de un modo más global el problema que nos preocupa, la falta de salud.
- b. En un sentido restringido y referido al campo odontológico, los errores se manifiestan en el campo clínico, como un tipo de práctica que impulsan prestaciones de un modo u otro mutilantes. Se hace hincapié en acciones destinadas a los efectos y no sobre las causas de la enfermedad. Frente a esta situación, se busca avanzar hacia las causas que inciden sobre la salud bucal y encontrar criterios alternativos de abordaje y tratamiento que priorizan un determinado tipo de práctica odontológica, para lo cual fue necesario impulsar un cambio de las actitudes y creencias poniendo énfasis en las tareas de educación sistemática y per-

manente de la población y la necesidad de un enfoque multidisciplinario capaz de impulsar un abordaje bio-psico y socio-cultural de las teorías y prácticas odontológicas. También, se enfatiza en la necesidad de que se diluyan los límites de los centros asistenciales con programas comunitarios, para construir proyectos capaces de incorporar otras disciplinas, que faciliten el relevamiento integral, de los problemas socio-odontológicos de comunidades urbanas y rurales. En la Facultad de Odontología de la UNLP se trata de formar recursos humanos, con una base muy sólida de conocimientos, pero a su vez flexible y capaz de ofrecer respuestas innovadoras a las necesidades y demandas de la comunidad, sin dejar de lado, la alta calidad científica – técnica y humanística.

Para concretar este propósito, se realiza:

- a. Un primer nivel de capacitación y formación para la integración y entrecruzamiento de saberes y disciplinas tendiente a una comprensión integral del proceso de salud-enfermedad que logre vincularlo con el conjunto de las actividades sociales. Dentro de este contexto, se realiza una adecuación del conocimiento científico con el propósito de complementarlo, con las prácticas y hábitos ya existentes en los diferentes grupos sociales. Esto se hace de modo tal que posibilita la cooperación efectiva, de alumnos, docentes y de la población participante, con el propósito de alcanzar soluciones eficaces a los problemas sanitarios más urgentes.

Se construye un eje articulado de conocimientos alrededor del Departamento de Odontología Preventiva y Social. Se programan actividades comunitarias en Unidades Operativas instaladas en diferentes barrios, tendientes a mantener o lograr el estado de salud bucal. En esta situación, el docente, junto con los alumnos, integran conocimientos, los intercambian, generan instancias de reflexión crítica, sobre las actividades, que serán ejecutadas y evaluadas, en el seno de la comunidad. Se toma conciencia, de los procedimientos y técnicas de diagnóstico y de autodiagnóstico, que pueden utilizarse en distintas comunidades, en diferentes etapas del proceso.

El alumno ya desde su primer año va perfilando, una nueva visión mucho más amplia y más crítica de su carrera, a fin de que a su egreso, esté en condiciones de poder ejercer su profesión en cualquier comunidad, no solamente desde el punto de vista teórico, sino práctico. Se generan instancias auto-evaluativas, y se promueven nuevas propuestas de trabajo participativas, lo que genera expectativas de investigación por parte de los alumnos. Se produce un entrecruzamiento de saberes y disciplinas que convergen en la interpretación crítica del modelo de salud vigente; lo que implica una comprensión de sus propósitos y objetivos. Para ello se intenta, comprender sus aportes y limitaciones construyendo respuestas alternativas que permitan obtener un cambio cualitativo en los agentes sanitarios, en la población demandante y en las políticas sanitarias de las instituciones.

- b. Se forman grupos interdisciplinarios. El concepto de interdisciplinario supone la convergencia disciplinaria en distintos núcleos de integración teórico-metodológico, a partir de la construcción de un marco de referencia común. La formación de recursos humanos en una concepción interdisciplinaria no puede desligarse de la investigación científica. Se impulsan modos de pensamiento más abarcativos y críticos que los tradicionales con el propósito de lograr una comprensión más adecuada de los fenómenos a estudiar. Se procura lograr respuestas más eficaces a los interrogantes y problemas planteados por la realidad. La construcción de un común denominador teórico entre varias disciplinas, permite un abordaje más

amplio y profundo de los diferentes sectores y grupos sociales de una comunidad, por lo que se obtiene un diagnóstico más riguroso y respuestas más eficaces para el desarrollo de la práctica odontológica.

El impacto social se evalúa a través de los cambios o variaciones deseados en los destinatarios del proyecto, en el medio institucional en el cual se gestan y en el contexto en el cual se inscriben las acciones y los actores sociales que las respaldan. La medición se orienta a los procesos y a los resultados. Para ello se utilizan diversos indicadores, de los cuales hemos tomado como referentes: la reconversión de patologías prevalentes y la generación de agentes multiplicadores de salud en la propia comunidad.

El impacto sobre el rendimiento académico de los estudiantes también reconoce varios ejes de análisis, tanto del proceso como del resultado, de los cuales hemos referenciado las calificaciones obtenidas (promedio, media y mediana) durante el período considerado, que resultan de la evaluación integral del hecho educativo.

Metodología

Docentes y alumnos definen las áreas de trabajo, se insertan en la comunidad, estudian su perfil y organización social. Contactan con organizaciones representativas y con líderes comunitarios. Realizan el reconocimiento geográfico y construyen mapas barriales señalando las principales instituciones y servicios. Se obtiene información de antecedentes históricos, poblacionales y ocupacionales. Se utilizan fuentes documentales secundarias como censos, estadísticas, etc.; también, se recogen datos sobre saneamiento básico de cada zona. Informan y discuten el proyecto con la población y sus representantes e inducen su participación y autodiagnóstico, simultáneamente se construyen instrumentos, se seleccionan y capacitan grupos estratégicos con referentes comunitarios. Se promueve en los involucrados un conocimiento objetivo de su situación bucodental, se identifican y priorizan los problemas a solucionar y se constituyen círculos de estudio con animadores sociales para representar, cuestionar y replantear el problema.

Se planifica un programa de Salud Bucal dirigido a la familia encarado a partir de la promoción y educación para la salud, determinación de índices epidemiológicos; clasificación de demanda; identificación, análisis y selección de factores de riesgo homogéneo y específicos; participación de líderes y abordaje integral, se reorienta la práctica odontológica y se generan modos más eficaces de intervención específica e impacto sobre la calidad de vida de las personas.

Se constituyeron 135 Unidades Operativas Permanentes situadas en el área de influencia de la Unidad Académica (La Plata, Berisso, Ensenada, Brandsen, Magdalena, Punta Indio, Berazategui, Florencio Varela, Quilmes) en las que anualmente desarrollan actividades Docentes y Alumnos de 1ro. a 5to. año y Unidades Operativas Periódicas en diferentes localidades del país (Misiones, Chaco, Formosa, Santiago del Estero, La Rioja, Catamarca, Río Negro, Neuquén, Chubut, La Pampa y municipios de la provincia de Buenos Aires) en las que anualmente desarrollaron actividades docentes y alumnos de 4to. y 5to. año. La población cubierta fue de 98.480 personas.

Resultados

Se realizó un corte entre los años 2000 y 2005 a efectos de evaluar el impacto y se obtuvieron los siguientes resultados:

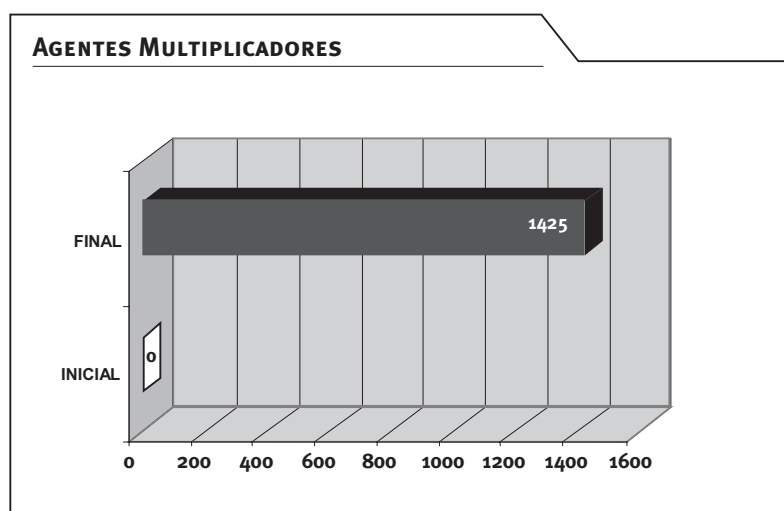
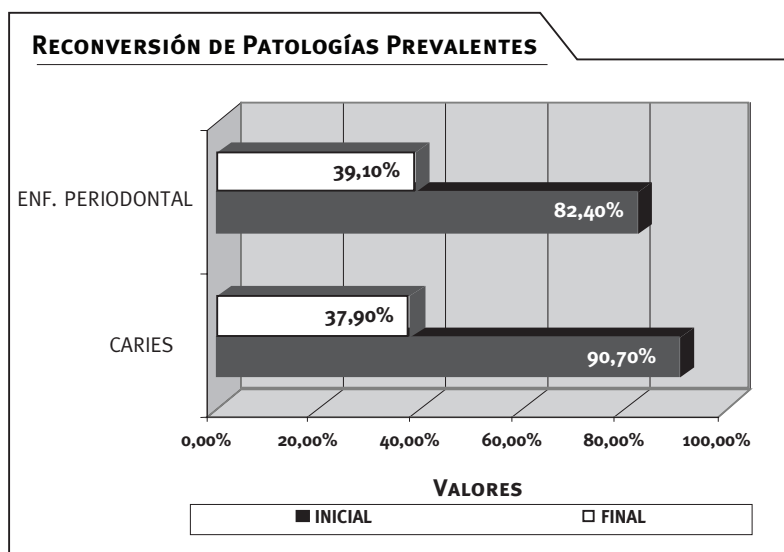
Variable 1: Impacto Social

Indicadores: 1.- Reconversión de Patologías prevalentes

2.- Formación de agentes multiplicadores de salud bucal

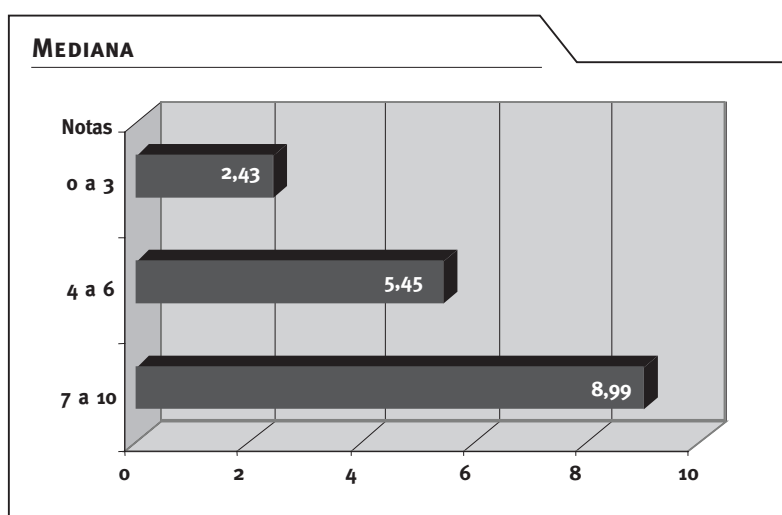
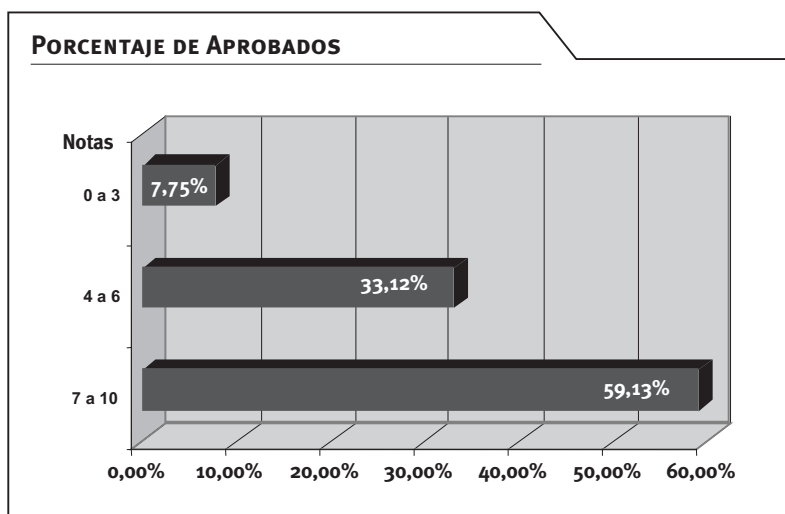
Los índices epidemiológicos revelan que el porcentaje de caries al comienzo del proyecto era del 90.40 %, mientras que los índices de placa muestran que el 82.40 % de la población tienen placa y problemas periodontales.

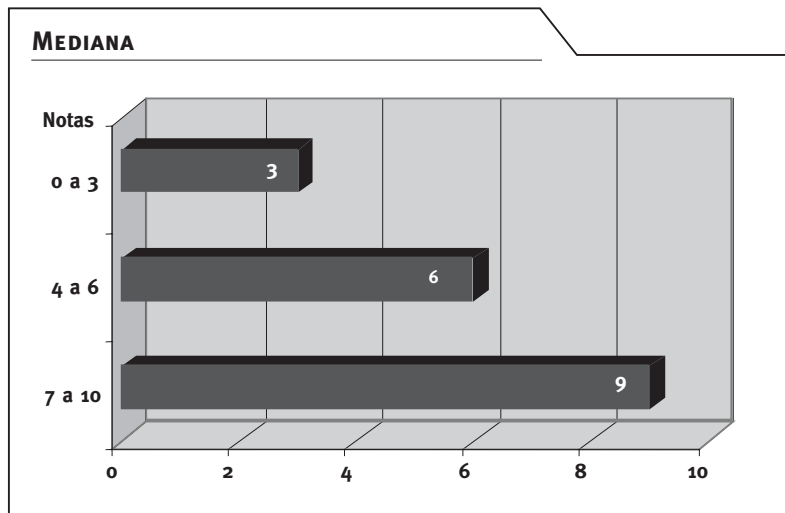
Al realizar este corte después de 6 años los datos revelan que los índices epidemiológicos se redujeron notablemente. El porcentaje de caries pasó a ser del 37.90%. El índice de placa y enfermedad periodontal pasa al 39.10% cuando finalizan las acciones. La población cubierta fueron 98.480 personas y se detectaron 1.425 agentes multiplicadores entre los referentes comunitarios.



- Variable 2: Rendimiento Académico
- Indicadores:
- 1.-Porcentaje de alumnos aprobados
 - 2.-Media Aritmética
 - 3.-Mediana

Se realizó evaluación permanente de conocimientos, de habilidades y de actitudes durante los 6 años que se exploró la experiencia. Se registró el promedio de calificaciones, la media y la mediana, obteniéndose los siguientes resultados: 59,13% fueron promovidos al ciclo superior con más de 7 puntos de promedio, media 8.99 y mediana 9; 33,12% obtuvieron entre 4 y 6 puntos, media 5.45 y mediana 6, mientras que 7,75% debieron repetir algún curso por no alcanzar los objetivos mínimos esperados (promedio de notas entre 0 y 3 puntos, media 2.43 y mediana 3).





Conclusiones

La práctica educativa solidaria parte del concepto de salud como derecho de todos los habitantes. La participación social es un componente necesario en programas dirigidos a reconvertir patologías prevalentes; esa re conversión requiere un importante compromiso por parte de los involucrados y la participación real de la población en el proceso de objetivación de la realidad en estudio, con el doble objeto de generar conocimiento colectivo y de promover modificaciones en las condiciones que afectaban la vida cotidiana de los sectores populares, sobre todo aquellos con mayores necesidades. Las prácticas solidarias en Educación Odontológica contribuyeron a la formación de profesionales conocedores de las necesidades de la comunidad y comprometidos con la construcción de una sociedad más justa.

Referencias bibliográficas

- Eisnerw, L et al. (1987) *Cinco concepciones del currículo*, Raíces e implicaciones para la planeación curricular. Revista DIDAC, México, UIA, No. 11.
- Ezpeleta, J.; Furlan, A. (1992) *La gestión pedagógica de la escuela*, Santiago, UNESCO-OREALC.
- Gómez Campos, V.M. (1990) *Educación Superior, Mercado de Trabajo y Practica Profesional*. Antología de Evaluación Curricular, México, UNAM.
- Medina, A. Y Vilar, L. M. (1995) *Evaluación de programas educativos, centros, y profesores*, Madrid, Universias.
- Oteiza, F. (1990) *Una alternativa curricular para la educación técnico-profesional*,. Santiago, CIDE.
- Tedesco, J. C. (1994) *Tendencias actuales de las reformas educativas*, Boletín N° 35, UNESCO, diciembre (Pág. 14-25).
- Tedesco, J.C. (1995) *Los desafíos de la educación*, Boletín CINTERFOR, N° 135. Montevideo, pág.: 7-24.
- Tyler, R. (1990) *Principios Básicos del Currículo*. Antología de Evaluación Curricular, México, UNAM.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN, DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

"La formación del estudiante universitario como miembro de una comunidad disciplinar en el contexto de un proyecto de extensión"

María Laura Galaburri

Prof. Adjunta Departamento de Educación Universidad Nacional de Luján

Ana María Sciancalepore

Prof. Adjunta Departamento de Educación Universidad Nacional de Luján

Resumen: El Departamento de Educación de la U.N.Lu., viene desarrollando desde noviembre del 2003 un Proyecto de Capacitación en Alfabetización Inicial dirigido a equipos docentes de Jardines de Infantes y de 1° y 2° año de la Educación Básica del Distrito de Luján. A través del mismo, se han constituido dos líneas de trabajo relacionadas entre sí. Una vinculada con la generación de *Formas de apoyo a los equipos docentes del Nivel Inicial y de Educación Básica* para la planificación, implementación y evaluación de situaciones de lectura y escritura. La otra se relaciona con la *Formación de estudiantes de la licenciatura en Ciencias de la Educación*.

Las acciones desarrolladas en el proyecto de extensión han constituido un marco en el que estudiantes de diferentes asignaturas tienen la oportunidad de participar y ejercer prácticas particulares de una comunidad disciplinar que trabaja en pos de la construcción de políticas de inclusión en las instituciones escolares de la zona.

Este trabajo busca compartir algunas aproximaciones hacia la construcción de una política de formación del estudiante como miembro de una comunidad disciplinar que vincula el aprendizaje de los alumnos con el servicio solidario hacia otras instituciones insertas en el sistema educativo.

Palabras Clave: Alfabetización Inicial – comunidad disciplinar – prácticas académicas de lectura y escritura – trabajo interdisciplinario

La formación del estudiante universitario como miembro de una comunidad disciplinar en el contexto de un proyecto de extensión

El Departamento de Educación de la U.N.Lu., viene desarrollando desde noviembre de 2003 un Proyecto de Capacitación en Alfabetización Inicial dirigido a equipos docentes de jardines de infantes y de 1º y 2º año de la Educación Básica del Distrito de Luján. Dicho proyecto nació de la toma de conciencia, por parte de directivos e inspectores de escuelas primarias, de problemas no resueltos: la presencia de alumnos de 2º y 3º ciclo que no leían convencionalmente o de manera fluida.

Entendimos que el problema se ponía en evidencia en el 2º y 3º ciclo, pero que era originado por el fracaso de la enseñanza del 1º ciclo. Se espera que al terminar el 3º año los niños puedan leer fluidamente para estar en mejores condiciones de enfrentar el estudio sistemático que comienza en 4º año. Es por ello que propusimos atender el problema allí donde se originaba, en la alfabetización inicial, abordándolo tanto desde su dimensión institucional como didáctica.

A partir de la continuidad que ha tenido y la organización configurada a través de sus líneas de trabajo, el proyecto mantiene su intención de **construir y ayudar a sostener políticas de inclusión** en la comunidad educativa y se enmarca en la **construcción de una política de formación del estudiante como miembro de una comunidad disciplinar**.

Es conocida la preocupación de la comunidad universitaria por las dificultades de los ingresantes en la lectura y escritura de textos. Si bien reconocemos las carencias en la formación previa de los estudiantes, situamos a la Universidad en su pertenencia al sistema educativo público y, por lo tanto, en un ámbito para la discusión acerca de su responsabilidad frente a la calidad de la formación de los estudiantes de los diferentes niveles del sistema. Desde ese lugar enfatizamos la función de la universidad como un espacio que propicie el análisis de la realidad integrando múltiples miradas y confrontando posturas ideológicas para colaborar en la desnaturalización de las situaciones instaladas como naturales. En las escuelas primarias del Distrito de Luján es "natural" que repitan 9,3 % de los alumnos de 1º año, el 7,7% de 2º año y el 5,7% de 3º año de Educación Primaria Básica Estatal (según datos del DiNIECE del año 2005) Estos datos pueden vincularse con los que provee el porcentaje de sobreedad: 15 % en 1º año; 19% en 2º; 23 % en 3º; 32% en 6º año. Por esta causa, la U.N.Lu. tiene que trabajar de manera conjunta con las instituciones educativas y las organizaciones gubernamentales vinculadas a su zona de influencia para desnaturalizar el fracaso escolar.

A través de este proyecto, asumimos la responsabilidad de compartir con los actores sociales implicados en la alfabetización de los niños, los conocimientos didácticos que las universidades mismas han construido en el seno de las aulas en las que los procesos de enseñanza se realizan. Como podrá observarse en el presente trabajo, las acciones desarrolladas en el proyecto de extensión se constituyen en un marco en el que estudiantes de diferentes asignaturas tienen la oportunidad de participar en y ejercer prácticas particulares de una comunidad disciplinar que trabaja en pos de la construcción de políticas de inclusión en las instituciones escolares de la zona. Es en este sentido que el proyecto es **aprendizaje para los alumnos y servicio solidario** hacia otras instituciones insertas en el mismo sistema educativo.

La formación de los estudiantes como miembros de una comunidad disciplinar

Hasta el momento hemos establecido algunos puntos de apoyo para construir una propuesta de enseñanza en la que el estudiante recurra a la lectura y la escritura como herramientas intelectuales para la construcción de conocimientos específicos.

Un punto de apoyo es el propósito de que los estudiantes se constituyan en miembros de la comunidad disciplinar. Esto es, que puedan identificar los problemas propios de la disciplina, cuál es el sistema de conceptos que la estructura, qué corpus de textos son seleccionados, a través de qué prácticas académicas se construye el conocimiento en esa disciplina con el fin de atender los problemas que identifica, qué relaciones establece con las disciplinas de referencia. Este aprendizaje puede ocurrir en la medida que los estudiantes interactúen con esas prácticas, es decir, puedan presenciar cómo otros las ponen en juego, puedan ejercerlas y tengan oportunidad de confrontarlas con su grupo de pares y con otros que poseen otro conocimiento. La interacción con los otros y con el corpus de textos favorecerá la resignificación de las prácticas. El profesor tiene un rol importante en esa interacción.

Otro punto de apoyo es pensar la clase universitaria como un espacio en el que se ponen en juego las situaciones didácticas planificadas por el docente (Brousseau G., 1994) con el propósito de que los alumnos aprendan los contenidos que han sido seleccionados; como un espacio en el que, alumnos y profesor, mientras participan de la cultura escrita, aprenden a deliberar sobre los problemas que enfrenta tanto el lector como el escritor, sobre el texto como objeto y sobre el mundo objetivado a través del lenguaje (Olson D., 1998); como un espacio de discusión con los otros para compartir un saber social que ayuda y limita la manera de comprender y pensar los conceptos compartidos (Chartier A. y Hebrard J., 2000) Podemos afirmar que las tareas realizadas por alumnos y profesores en el contexto del proyecto de extensión, son parte de la clase universitaria, que no ocurren sólo en el salón de clases sino también en extramuros, es decir, en el curso de capacitación a los maestros, en las reuniones de equipo realizadas en las escuelas y jardines, en las aulas de los niños en las que se implementan las situaciones planificadas, en las reuniones del equipo de profesores, en la sede de inspectores.

Las tareas que desarrollan los estudiantes en el proyecto de extensión

Los estudiantes pueden participar en el proyecto de extensión desde diferentes instancias: como pasantes, como voluntarios o para realizar un trabajo de campo de una asignatura.

En el presente año, tres asignaturas proponen a sus alumnos la opción de realizar un trabajo de campo en el proyecto: La formación de lectores y escritores en la alfabetización de niños (Prof. Galaburri); Seminario de Educación Especial (Prof. Librandi) y el Taller II de la orientación Psicología y Psicopedagogía.

Todos los estudiantes se insertan en el proyecto para realizar tareas similares, con diferentes propósitos, con distintos interlocutores y géneros implicados. Por lo tanto, esta diversidad guía las decisiones en la práctica académica puesta en juego.

a. Participación en una entrevista en profundidad

Dicha entrevista realizada a las instituciones que acompañamos tiene una doble finalidad: establecer una relación de trabajo compartido entre los equipos de la escuela o jardín y el de la universidad, y relevar información sobre las condiciones institucionales y didácticas que el equipo escolar está en condiciones de crear para hacer efectivo el acompañamiento a los maestros. La profesora Galaburri se hace cargo de la elaboración del cuestionario-guía de la entrevista semiestructurada y de la coordinación de la misma. En las escuelas primarias, esta tarea es compartida con la profesora Sciancalepore.

b. **Elaboración un informe de la entrevista**

Dicho informe es un documento de circulación interna entre los miembros del equipo de la universidad. Debe resguardar la organización coherente de la información y respetar el uso académico del lenguaje. La información tiene que poder ser localizada rápidamente, por lo que se requiere el uso de recursos de subtítulo o de conectores que permitan localizar las temáticas abordadas en la entrevista. Por lo tanto, no se respeta el orden temporal en que la información es recogida sino que se la ordena por los temas desarrollados. Además, tiene que procurar que las afirmaciones sean consideradas como hechos observados o manifestados por los entrevistados y no como opiniones personales. La profesora Galaburri se hace cargo de supervisar la elaboración y revisión de estos informes.

c. **Participación en la planificación conjunta de las situaciones de lectura**

La planificación se realiza en las escuelas o jardines. Los equipos de la institución escolar y de la universidad participan de ellas. Los maestros exponen sus ideas acerca de lo que podría desarrollarse en el aula y entre todos se revisan los propósitos de la situación; las posibilidades que ofrece el material de lectura; la situación más conveniente; se anticipan las intervenciones del docente y las posibles respuestas de los niños. La profesora Galaburri se hace cargo de la coordinación de los intercambios. En las escuelas primarias, esta tarea es compartida con la profesora Sciancalepore.

d. **Elaboración de un informe de los acuerdos arribados con el equipo escolar**

Este informe sobre los acuerdos arribados en la planificación de lectura tiene como destinatario el equipo de la escuela o jardín. El informe deja por escrito lo discutido para que la maestra pueda releerlo y compartirlo con otros maestros de la institución. El texto debe tener un registro coloquial para reducir la distancia que el representante de la disciplina adopta cuando da cuenta de los hechos o del sistema de conceptos puesto en juego. La implicación del escritor debe estar presente para lograr un mayor acercamiento a los maestros y demostrar que las decisiones fueron compartidas. No pueden obviarse las descripciones ni la provisión de detalles en las decisiones tomadas porque lo que se busca transmitir es una práctica de enseñanza fundamentada. Además, cuanto más se detallan las situaciones que se planifican, se ejerce mayor control sobre su consistencia respecto de la propuesta didáctica que sostenemos.

El informe es enviado por correo electrónico a la profesora Galaburri, quien lo revisa agregando información o reorganizándola, incorporando fundamentos a las decisiones tomadas. Así, la profesora muestra una manera de escribir para los sujetos de la capacitación, manera diferente de la que se utiliza cuando se escribe para un par con el que va a poner en discusión los conceptos y los hechos que describe. Por otro lado, este procedimiento permite evaluar qué aspectos de la planificación el estudiante considera en su informe. Por ejemplo, se le señala si pasa por alto aspectos centrales para que pueda revisar su manera de entender la propuesta didáctica en la que se está situando. Es decir, los estudiantes ejercen la práctica de escritura que permite comunicar a los maestros prácticas de enseñanza fundamentadas, pero no se deja bajo su responsabilidad el hecho de que ese texto sea adecuado para la situación. No se puede pretender que sepan lo que están aprendiendo a hacer. El proceso de escritura es compartido: el estudiante realiza el primer borrador de un texto escrito y el profesor se hace cargo de su revisión para transformarlo en una versión adecuada.

e. **Elaboración del registro de clase de la situación didáctica implementada**

Las situaciones didácticas en las que la profesora no está presente son registradas. Se sabe que el registro de clase es una herramienta fundamental para el análisis de las intervenciones docentes puestas en juego durante la situación. El observador registra en audio y toma nota de los señalamientos que los niños o maestra hacen en los textos. Al desgrabar, tiene que poder transformar el texto oral en texto escrito y ejercer la toma de decisiones implicada en la transcripción de la oralidad (Zamudio C., 2004) Este aprendizaje es fundamental para el estudiante de la licenciatura en Ciencias de la Educación, ya que constituye un instrumento privilegiado para el análisis didáctico. La profesora Galaburri supervisa esta tarea.

f. **Participación en el análisis de los registros de clase**

En esta reunión los estudiantes tienen la oportunidad de escuchar las interpretaciones y discusiones de las dos profesoras a cargo del proyecto, que representan a especialistas de dos disciplinas diferentes, Didáctica de la Lengua y Psicopedagogía Escolar. Los estudiantes tienen pocas oportunidades, a lo largo de su carrera, de presenciar las interpretaciones de un mismo hecho de profesores de diferentes tradiciones de formación. En especial, escuchar intercambios de ideas centrados en una tarea compartida. Por otro lado, participan de estas discusiones expresando sus puntos de vista. Entre todos, se establece una forma de realizar la devolución al equipo de la institución acompañada. De este modo, "qué comunicar y de qué manera" es el problema de una acción de capacitación. La profesora Galaburri y la profesora Sciancalepore son las que se hacen cargo del análisis.

g. **Participación en la evaluación de las situaciones implementadas**

El equipo de la universidad se acerca a las instituciones para evaluar de manera conjunta las situaciones de lectura implementadas. Si bien se prevén algunas intervenciones, siempre partimos de lo que el maestro ha podido convertir en observable y evaluamos en terreno qué información brindar para no inhibir al docente que está en proceso de aprendizaje de una propuesta didáctica compleja. La profesora Galaburri se hace cargo de la coordinación de los intercambios. En las escuelas primarias, esta tarea es compartida con la profesora Sciancalepore.

h. **Elaboración del informe de la reunión de evaluación**

Este informe también tiene por destinatarios al equipo de la institución acompañada. Persegue los mismos propósitos del Informe de Acuerdos Arribados sobre la planificación. La profesora Galaburri supervisa esta tarea.

Como puede observarse, mientras los estudiantes se insertan en las acciones de Extensión, participan en y ejercen prácticas académicas particulares de una comunidad disciplinar que busca desnaturalizar el fracaso escolar en las instituciones escolares de la zona. Entrevistar y realizar un informe de la entrevista; planificar y escribir las decisiones didácticas tomadas; situarse como observador y elaborar un registro de la clase observada; analizar las situaciones implementadas y decidir la manera en que se hará una devolución de ese análisis a los maestros; evaluar la situaciones con los maestros y registrar lo que se ha evaluado; son prácticas académicas de una comunidad disciplinar a la que los estudiantes están ingresando. Es interactuando en el seno de esa comunidad como pueden aprender a formar parte de ella. Los textos que se escriben son prácticas de escritura reales situadas en contextos reales. Por ello, plantean una constante complementariedad entre los fines instrumentales y epistémicos de la escritura; la reflexión metalingüística se promueve en el

contexto de la tarea profesional; la elección de los rasgos genéricos es el resultado de esa interacción (Tolchinsky L., 2000).

¿Qué aprenden los estudiantes?

El proyecto está situado en la Didáctica de la Lengua porque lo dirige el propósito educativo de incorporar a los niños como ciudadanos de la cultura escrita desde las instituciones escolares. Las otras dos disciplinas actúan como disciplinas de referencia que permiten conceptualizar los problemas, analizar las condiciones de intervención en terreno y formular y comprobar las propuestas de solución.

Si bien en el contexto del proyecto de extensión, los representantes de las tres comunidades disciplinares trabajan en forma mancomunada en la construcción compartida de la propuesta, en el contexto de cada asignatura, la comunidad disciplinar que la representa define su objeto de estudio y establece el movimiento de préstamos con las otras disciplinas.

Desde la formación de lectores y escritores en la alfabetización de niños, se aborda la especificidad del análisis didáctico a través de las interacciones que se establecen entre maestro-alumnos-contenidos en el contexto institucional. También se considera las contribuciones provenientes de otras disciplinas que permiten comprender los problemas de la enseñanza de la lectura y la escritura. Esto tiene un interés particular por lo que ocurre cuando *"Un buen número de innovaciones hechas desde una perspectiva estrictamente aplicacionista han conducido a fracasos rotundos, a falta de un análisis serio de la <<situación de enseñanza de una materia>> en la que se acaban de introducir"* (Bronckart J.P. y Schnewly B., 1996) El aula universitaria se convierte en un espacio en el que se discute en pos de la construcción de conceptos compartidos a partir de la lectura de los textos leídos. Cada autor es leído interpeándolo sobre los problemas didácticos que plantea y sobre el sistema de conceptos al que recurre para responderlos. Las experiencias recogidas en terreno son utilizadas para configurar nuevos problemas didácticos y analizar qué sistemas de conceptos los sostienen.

Los estudiantes del Seminario Educación Especial, aprenden a situarse en las preocupaciones que la Didáctica de la Lengua, se formula para poder identificar qué usos se hacen del sistema de conceptos que provee la Educación Especial al ser utilizados en la enseñanza escolar, así como para poder identificar qué informaciones o datos recogidos en terreno pueden ser utilizados desde la comunidad disciplinar que representa. Es decir, el aporte de esta comunidad se construye desde adentro del proyecto y no como una intervención técnica por afuera de la enseñanza, como "movimiento descendente característico de las diferentes formas de aplicacionismo", al decir de Bronckart y Schnewly (1996).

La pasante dirigida por la profesora Sciancalepore, trabaja sobre la planificación de las actividades de apoyo que se podrían implementar para dar respuesta a la diversidad del alumnado. Al participar de las tareas ya descritas y en las que la profesora está presente, profesora y estudiante pueden observar cómo la línea epistemológica en la que se sitúa la Didáctica de la Lengua con la que se trabaja, tiene en cuenta la diversidad de procesos de aprendizaje de los alumnos y que ellos dependen de las oportunidades de interactuar con la lengua escrita que les haya ofrecido su contexto social y la institución escolar. Es por ello que plantea intervenciones didácticas diferentes según los conocimientos y procesos de conceptualización ya construidos por los niños. Podemos decir que, el aporte de una Psicopedagogía Escolar, ayuda a establecer una vigilancia epistemológica sobre los recursos

elegidos para disminuir las barreras para el aprendizaje y la participación. A su vez, esta disciplina, en interacción con una Didáctica de la Lengua que considera los procesos de construcción de conocimientos de los alumnos, puede profundizar la mirada respecto del proceso que siguen distintos niños en esas condiciones didácticas, para conocer mejor sus estrategias de aprendizaje.

Por lo expuesto, podemos afirmar que el Proyecto de Extensión se constituye en contexto en el que los estudiantes aprenden prácticas académicas por participar en ellas o por ejercerlas. Dichas prácticas son propias de una comunidad disciplinar en la que pueden situarse dentro del campo laboral para el que el título lo habilita. Mientras participan de ellas o las ejercen pueden aprender o reactualizar los conocimientos vinculados con la alfabetización inicial. Por otro lado, ponen en juego la intención solidaria de comprometerse con las instituciones educativas ofreciendo su apoyo en las aulas mientras aprenden un modo de acompañar el trabajo del maestro.

Referencias bibliográficas

- Bronckart J.P, Schneuwly B.(1996): "*La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable*". En: Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, N° 9, julio. Barcelona.
- Brousseau G. (1994): "*Los diferentes roles del maestro*". En: Parra C. e Saiz I.(comps.): Didáctica de matemáticas. Buenos Aires, Paidós Educador
- Castedo M., Siro A., Molinari C. (1999): *Enseñar y aprender a leer*. Novedades Educativas. Bs. As.
- Chartier, A.M.; Hébrard (2000): "*Saber leer y escribir: unas "herramientas mentales" que tienen su historia*". Revista: Infancia y Aprendizaje. N° 89. Barcelona.
- Ferreiro, E. (2001): "*Leer y escribir en un mundo cambiante*". En: Ferreiro E.: Pasado y presente de los verbos leer y escribir. México, Fondo de Cultura Económica.
- Lerner D. (2001a): *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Olson D. (1998): *El mundo sobre el papel*. Barcelona, Gedisa.
- Tapia M.N. (2006): *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires, Ciudad Nueva.
- Tolchinsky L. (2000): "Distintas perspectivas acerca del objeto y propósito del trabajo y reflexión metalingüística en la escritura académica". En: Milian M, Camps A.: *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Buenos Aires, Homo Sapiens Ediciones.
- Zamudio C. (2004). "El papel de la escritura alfabética en la construcción del dato oral". Tesis Doctoral no publicada: Colegio de México. México

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CÓRDOBA (ARGENTINA)

"De la proyección social voluntaria a la responsabilidad social universitaria (RSU) como enfoque de gestión"

Arq. Daniela Gargantini

Vicerrectora de Medio Universitario. Coordinadora Área de RSU. Profesora Titular de la Cátedra Problemática Socio-habitacional (Facultad de Arquitectura)

Lic. Ma. Fernanda Verde

Encargada de integración académica administrativa del Área de RSU. Profesora Titular de las Cátedras Educación No Formal y Taller de Prácticas Solidarias (Facultad de Educación). Coordinadora de Educación No Formal (Área de Extensión-Facultad de Educación)

Lic. Miguel Vargas

Encargado de gestión de proyectos de RSU del Área de RSU

Resumen: La consideración de problemáticas acuciantes de nuestro tiempo resulta una de las metas a alcanzar en el contexto universitario latinoamericano.

Formar bien a un especialista parece ser un problema pedagógico posible de resolver. Sin embargo, luchar contra la crisis de valores y asegurar una sólida formación moral, humanística, de sensibilidad social, resulta un desafío pendiente.

Bajo este contexto, esta ponencia pretende socializar el proceso de institucionalización progresiva del enfoque de la RSU como estrategia integral de gestión, impulsado por la Universidad Católica de Córdoba a partir de las prácticas de aprendizaje-servicio desarrolladas en distintas cátedras.

Se plantean así las reformas que han resultado hasta el momento estratégicas, las cuales se encuadran dentro de una discusión conceptual que intenta impulsar un cambio institucional progresivo, respecto de la necesidad de favorecer una formación académico-profesional y humana específicamente capacitada y comprometida en acciones que tiendan, no sólo desde lo técnico o académico sino desde lo político-institucional, a superarla.

Palabras claves: Responsabilidad social universitaria – proceso de institucionalización.

1. Los desafíos como Universidad latinoamericana.

En un medio como el actual, donde un escaso porcentaje poblacional accede a un título de grado, las universidades son las encargadas de la formación de las elites intelectuales. Bajo una concepción socialmente responsable, la Universidad debería emplazarse expresamente como formadora de hombres altamente calificados, íntegros e integrales, comprometidos; que vean su profesión como una posibilidad de servicio y capaces de aportar a la construcción de la sociedad.

Sin embargo, es por todos reconocida la lentitud e indiferencia que el mundo académico ha desplegado a la hora de aplicar sus capacidades y aptitudes en asuntos sociales urgentes. Esta situación exige que las Universidades redefinan su relación con la sociedad, renunciando al doble discurso.

La inserción y consideración de las problemáticas más urgentes en los currículum universitarios, así como la incorporación de nuevos enfoques de gestión institucional que permitan internalizar valores más allá de adquirir conocimientos, resultan algunos de los desafíos en el contexto universitario latinoamericano.

Frente a ello, el trabajo que aquí se presenta pretende socializar el proceso por el cual atraviesa la Universidad Católica de Córdoba (UCC): el de favorecer, a nivel universitario, la inclusión y adhesión institucional y docente en pos de perspectivas intersectoriales, inter y transdisciplinarias, que permitan avanzar desde la proyección social voluntaria a la RSU como enfoque de gestión.

2. La institucionalización: un largo proceso del dicho al hecho.

2.1. Experiencias voluntarias y de aprendizaje-servicio desde cátedras y áreas.

Coherente con su misión y perfil institucional jesuítico, que procura la vinculación entre fe y justicia, las prácticas voluntarias o de aprendizaje-servicio desarrolladas desde la UCC han tenido un desarrollo histórico. Bajo este marco institucional experiencias como las que se detallan a continuación, pudieron desarrollarse:

- **Programa de Voluntariado UCC (VUCC):** está integrado por estudiantes, docentes y jóvenes profesionales que realizan trabajos solidarios, integrando conocimientos de manera interdisciplinaria para abordar las distintas problemáticas de los lugares de acción, sensibilizándose y despertando un sentido solidario, de servicio y de responsabilidad por los más desprotegidos.
- **Programa de Sustentabilidad Productiva de Pequeños Rumiantes en Áreas Desfavorecidas (SUPPRAD):** es una red de instituciones, cátedras y personas que se coordina desde la UCC. El programa pretende identificar objetivos de mejoramiento de las cualidades de sustentabilidad para la producción de pequeños rumiantes y camélidos en áreas desfavorecidas y establecer indicadores de sustentabilidad, descriptores del problema y recomendaciones para evitar la degradación de los recursos naturales. El programa pretende soslayar problemas de pobreza, marginalidad, emigración y desarraigo de las comunidades rurales mediante actividades de investigación científica basadas en la resolución de problemáticas productivas y respaldadas por actividades de docencia, transferencia tecnológica, desarrollo y promoción humana.

- **Taller de Prácticas Solidarias (Facultad de Educación):** las prácticas solidarias favorecen el desarrollo de actitudes y valores en la formación de ciudadanos responsables, con conciencia ética y solidaria, crítica y reflexiva, capaz de mejorar la calidad de vida de la comunidad a la que pertenece. Se conforman a partir de la integración de un conocimiento integral y valorativo con el hacer práctico, de manera de intervenir en la realidad, apelando a los conocimientos científicos construidos en las instituciones de educación superior; y promueven la participación efectiva de estudiantes y docentes del área de Educación en actividades que estén estrechamente vinculadas a las necesidades de la comunidad en general y de diversos actores en particular, poniendo un mayor énfasis en los sectores sociales más vulnerables. El taller trabaja desde el concepto de aprendizaje-servicio (service-learning), privilegiando el aprendizaje a través de actividades escolares de servicio a la comunidad.
- **Servicio Socio-Habitacional (SSH)/ Instituto de Asistencia a la Comunidad (IAC):** experiencia ganadora del Premio Presidencial 2004, la cual desde la Facultad de Arquitectura plantea instancias alternadas de prácticas en campo y de reflexión en taller en torno a la resolución concreta de problemáticas socio-habitacionales y/o urbanas existentes en diferentes organizaciones y comunidades del medio cordobés, desde una visión integral y multiactorial, favoreciendo el compromiso profesional altamente calificado frente a la realidad.

En 2005 el relevamiento de este tipo de acciones implementadas desde cátedras y áreas ascendía a casi ochenta experiencias. Sin embargo todas ellas se caracterizaban por ser optativas o voluntarias, con escasa articulación interdisciplinaria, sin inclusión explícita en los planes curriculares y sin reconocimiento en el ámbito académico y/o institucional tanto para docentes como para los alumnos.

2.2. Unidad de Responsabilidad Social Universitaria (RSU): de las cátedras a la gestión universitaria.

A partir de estas prácticas desarrolladas comenzó a convocarse a otras áreas y espacios universitarios, producto de las demandas de carácter integral que se presentaban. Tras los aprendizajes surgidos en estas primeras experiencias de articulación intra-institucional, y conscientes de la necesidad de integrar otras facultades y áreas a este proceso, es que en agosto del 2005 se organizó la *1ª Jornada de reflexión sobre RSU*. La misma constituyó un espacio de reflexión colectivo en torno al compromiso social que le compete a nuestra Universidad, frente a los desafíos que plantea la realidad.

Se inició así un proceso de discusión y se establecieron acuerdos con relación a lo que significaba ser hoy en Argentina una Universidad socialmente responsable, y sus implicancias curriculares e institucionales, a fin de motivar a la comunidad universitaria en el avance hacia nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Consecuentemente, a partir del inicio de la nueva gestión rectoral (noviembre del 2005), el avanzar hacia una mayor responsabilidad social como universidad se estableció como uno de los principales ejes de gestión para la UCC. Así, a partir de estas instancias de reflexión, se decide la conformación de un equipo de trabajo responsable de impulsar este eje en los próximos años de gestión.

Al respecto, resulta importante aclarar que favorecer el enfoque de la RSU en la Universidad, suponía adherir al concepto de modo de gestión integral definido como:

-
- **No es filantropía**, ni mero gasto de inversión social, fuera del ámbito de acción de la Universidad.
 - **Es una estrategia de gerencia ética e inteligente** de los impactos que genera la universidad en su entorno humano, social y natural.

Unido a ello debía considerarse que los dos principales propósitos de la universidad son ante todo la **formación humana y profesional** (propósito académico) y la **construcción de nuevos conocimientos** (propósito de investigación), interrelacionados estrechamente. Por ello, y adhiriendo al marco conceptual provisto por Francois Vallaey (Vallaey-Carrizo, 2006), los cuatro impactos que definieron los cuatro ejes de gestión socialmente responsables dentro de la Universidad fueron: impactos de funcionamiento organizacional¹; impactos educativos²; impactos cognoscitivos y epistemológicos³ e impactos sociales⁴.

Hablar de Responsabilidad Social como **modo de gestión integral**, supuso un avance cualitativo institucional de trascendencia, ya que el mismo exigía atravesar y articular todas las partes orgánicas de la Universidad (la administración, la docencia, la investigación y la extensión). En este sentido comprender la importancia de desentrañar el currículo oculto⁵, resultó clave. De allí la obligación de que la universidad se gestionara a sí misma como una comunidad socialmente ejemplar (Vallaey-Carrizo, 2006).

Es en este punto donde el enfoque de RSU se diferencia del modelo clásico de proyección social voluntaria que sólo abarca el cuarto rubro de impactos (el impacto social). Este desplazamiento que implicó dejar de atender sólo a las acciones externas de la Universidad (voluntariado, extensión), para avanzar hacia una gestión integral de la organización académica, resultó la clave para comprender de modo maduro lo que podía (y debía) significar la RSU en nuestra Universidad, evitando los cambios cosméticos.

Por tales motivos y bajo el marco del aval institucional descrito, durante el año 2006 se propuso diseñar y poner en marcha un proceso de institucionalización progresiva del enfoque de RSU en el ámbito de la UCC. Para tal fin se postuló la definición de una estrategia de gestión que, a partir de la creación del Área de RSU, capitalizara las experiencias ya existentes y mediante el otorgamiento de créditos a alumnos y docentes, promoviera la generación, presentación, selección y ejecución de proyectos de desarrollo de alto impacto en el medio, de carácter interdisciplinarios e interactorales, favoreciendo la sinergia entre formación, investigación, participación social y gestión interna.

¹ Entendidos como la gestión socialmente responsable de la organización misma, y en particular de sus recursos humanos y ambientales.

² Gestión socialmente responsable de la formación académica y la pedagogía, propiciando iniciativas interdisciplinarias e interinstitucionales.

³ Gestión socialmente responsable de la producción del saber y los modelos epistemológicos promovidos.

⁴ Gestión socialmente responsable de la participación en el desarrollo humano sostenible de la comunidad, renunciado al asistencialismo o a la ayuda unilateral, y propiciando la co-producción hacia un conocimiento de calidad y pertinencia en términos de asociación.

⁵ Concebido como el conjunto de normas y valores que son implícitamente pero eficazmente enseñados en una institución (Apple, M.W, 1986).

La experiencia acumulada, la identidad específica de la Universidad, y la expresa voluntad político-institucional manifiesta desde las autoridades, favoreció que la UCC fuera seleccionada entre 92 instituciones educativas de 16 países de América Latina y el Caribe, como una de las 10 Universidades ganadoras (única institución argentina) del *Concurso Regional de Iniciativas de Responsabilidad Social Universitaria, Ética y Desarrollo en Universidades de América Latina y el Caribe*, que fuera convocado en febrero del 2006 por el Banco Interamericano de Desarrollo, contando así con el apoyo, institucional y pedagógico de especialistas externos, en torno a la consolidación del proceso iniciado.

Así, en el marco de lo esperado y con relación a los compromisos asumidos, en los últimos meses se han alcanzado los siguientes resultados:

- Constitución del Área de RSU coordinada por el Vicerrectorado de Medio Universitario (VRMU), como referente de esta línea de gestión.
- Relevamiento de experiencias y/o proyectos vinculadas a este enfoque ya existentes que pueden ser reformulados y/o capitalizados.
- Definición de procedimiento de generación y presentación de proyectos interdisciplinarios e interactorales de alto impacto en el medio (especialmente de los sectores más desfavorecidos).
- Definición de sistema de créditos a otorgar a docentes y alumnos involucrados en los proyectos⁶.
- Definición de metodología de evaluación y selección de proyectos sobre la base de indicadores
- Puesta en marcha -tras la primera convocatoria 2007- de 13 proyectos de desarrollo en el medio cordobés, con la articulación de cátedras de diferentes Facultades y diferentes actores sociales del medio, estrictamente vinculados a los planes curriculares, con asignación presupuestaria propia, evaluaciones periódicas y validación académica tanto para alumnos como para docentes, comprometiendo un incremento exponencial en años sucesivos.
- Puesta en marcha del Proyecto de gestión de residuos en el campus bajo el Programa de Desarrollo Sustentable y Medio Ambiente.
- Premio anual de Responsabilidad Social Universitaria.
- Inicio de negociaciones con la Oficina de Personal en función de articular acciones con el personal administrativo, proveedores de servicio y concesionarios.
- Inicio de proyecto de articulación con egresados en relación con este enfoque.
- Instancias anuales de concientización, animación y formación pedagógico-metodológica en torno a la responsabilidad social universitaria y sus valores, destinadas a alumnos, docentes, personal y actores sociales asociados⁷.
- Anuario de acciones en Responsabilidad Social Universitaria en la UCC.
- Vinculación y articulación con Secretarías de Investigación, Posgrado y Administración a fin de transversalizar el enfoque.

⁶ A nivel de alumnos: validación académica a través del sistema informático empleado por el VRMU. Y a nivel docente: acreditación de los proyectos con asignación de puntajes equivalentes a la participación en proyectos de investigación tanto para la selección como para la instancia de evaluación docente, junto a estímulos económicos por su coordinación.

⁷ Ej: Jornada de reflexión docente, 2° y 3° Jornada de Reflexión sobre RSU, Ciclo de Conferencias Universidad Crítica (UCC^a) y seminarios específicos.

-
- Articulación con las 21 universidades confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL) a fin de definir políticas e indicadores comunes en RSU, siendo actualmente la UCC quien coordina la Red de Homólogos de RSU de AUSJAL.

3. Articulación intra-institucional, gradualidad y consecuencia en el tiempo

Considerando que la formación socialmente responsable no es atributo de un área disciplinar particular, sino función ineludible de toda universidad, la ponencia que aquí se ha desarrollado ha planteado las estrategias progresivas, así como las reformas organizacionales, programáticas, pedagógicas y metodológicas que han resultado hasta el momento necesarias en la UCC, en pos de avanzar hacia una universidad socialmente responsable. Entre estas estrategias:

- el reconocimiento conciente de problemáticas urgentes;
- la valoración e inicio del proceso a partir de las experiencias existentes en las distintas unidades académicas, favoreciendo la gradualidad y facilitando la puesta a punto de los procedimientos y la inculturación progresiva del enfoque de RSU, disminuyendo resistencias;
- la inclusión transversal del enfoque de RSU a través de un sistema de créditos, incentivando la incorporación de docentes y alumnos sin exigir cambios en las mallas curriculares, que implicarían excesivos trámites burocráticos;
- el fomento de proyectos integrales, y por ende de estudios inter y transdisciplinarios capitalizando las diferentes especificidades disciplinares;
- y especialmente la promoción del capital social, fomentado el reconocimiento y la promoción de articulaciones actorales, tanto internas como externas, son las que parecen garantizar la sostenibilidad de los procesos emprendidos, con el fin de:
 - desarrollar en alumnos y docentes habilidades (tanto técnicas como humanas) necesarias para contribuir en la resolución concreta de problemáticas complejas;
 - construir un nuevo perfil de alumno y de docente: altamente capacitado y actualizado, conciente y comprometido en la resolución de problemáticas;
 - y en definitiva, reposicionar a la Universidad en su medio (especialmente en los sectores más desfavorecidos), ampliado las relaciones Universidad-Sociedad.

Para ello –y como en todo proceso sistémico y regular de institucionalización– no sólo ha resultado necesario promover intervenciones a nivel político (compromiso y voluntad política, asignación de recursos y proyectos específicos); sino además a nivel organizacional (reformulación de procedimientos, responsabilidades, recursos humanos y técnicos); a nivel cívico-ciudadano (promoción de la reflexión crítica y política, impulso al desarrollo comunitario y vinculación directa con las bases); y a nivel de implementación (diseño e implementación de nuevos planes, programas, proyectos, metodologías y abordaje conceptual de las problemáticas en cuestión). Ya que no son pocas las experiencias de este tipo que, habiendo concentrado los esfuerzos en articulaciones y vínculos externos, se frustran por no haber considerado la articulación con los demás niveles de actuación.

Articulación que debe concebirse como gradual, ya que adherir a este tipo de iniciativas implica un compromiso no sólo intelectual, sino ético y político, estrechamente vinculado a conceptos de desarrollo y valores de vida.

Por último, basándose en lo aquí expuesto y ante la tentación de ver violentamente reducidos los imaginarios y las realidades, resulta conveniente recordar el postulado que sostiene la teoría de los sistemas. La misma se basa en el hecho de que los cambios pequeños, graduales y consecuentes en el tiempo, son los que producen los grandes cambios, ya que cada uno de ellos da lugar a otra serie de modificaciones, a veces queridas y aceptadas, otras no, pero que siempre implican un cambio global.

Es lo que Karl Popper llamó la política de los pequeños pasos, o lo que Bateson concluía, recordando: *"Quien quiere hacer el bien debe hacerlo en los pequeños detalles. El bien general es la coartada de los patriotas, de los políticos y los bribones"* (Maristany, 1998).

Referencias bibliográficas

- Apple, M.W (1986) *Ideología y currículo*. Madrid, España. Editorial Akal.
- Carrizo, Luis (2005) *"Conocimiento, responsabilidad social y desarrollo. Retos y desafíos hacia la universidad transdisciplinaria"*- Mimeo. Conferencia presentada al I Foro Regional sobre Responsabilidad Social Universitaria. Córdoba, Argentina.
- Enet, M., Gargantini, D. (2003) *"Talleres de discusión de hábitat social y la construcción colectiva de una Agenda de Hábitat Social. ¿una estrategia viable para la reformulación del perfil profesional actual?"*- Mimeo. IX Encuentro de la Red ULACAV. Asunción, Paraguay.
- Franchini, Velasco, Fassi, Gargantini, Hick (2006) *Hay un país distinto en algún lugar*. Córdoba, Argentina. Serie Diálogos. Editorial Universidad Católica de Córdoba.
- Graglia, Emilio (2006) *"La responsabilidad de los incluidos: el bien común como opción preferencial"*- Cuaderno EXTM N° 5. Córdoba, Argentina. EDUCC Editorial Universidad Católica. Centro Extramuros.
- Hans Kolvenbach, Peter S.J. (2001) *"La función de la universidad"*. Discurso en ocasión de la inauguración de la sede rectoral de la Universidad Católica de Córdoba.
- Lecy, Caren (s/f) *"La malla de institucionalización"*- Mimeo. Programa de Políticas y Planificación de Género del Departamento de Planificación del Desarrollo de la University College London (UCL). Londres, Inglaterra.
- Schickendantz, Carlos (2005) *"Una universidad de inspiración cristiana. Reflexiones"*- Cuaderno EXTM N°02. Córdoba, Argentina. EDUCC Editorial Universidad Católica. Centro Extramuros.
- Vallaey, F., Carrizo, L. (2006) *Marco teórico de Responsabilidad Social Universitaria*. Red Ética y Desarrollo-Banco interamericano de Desarrollo. CD autoejutable.
- Velasco, R., Schickendantz, C., Gargatnini, D., Pérez, J. (2006) *"Líneas programáticas para una nueva gestión de gobierno universitario"*. Cuaderno EXTM N°4. Córdoba, Argentina. EDUCC Editorial Universidad Católica. Centro Extramuros.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA, FACULTAD DE ARQUITECTURA, URBANISMO Y DISEÑO, CÁTEDRA PROBLEMÁTICA DE LA VIVIENDA POPULAR

"Formación de Grado y Habitat Popular en la Universidad Nacional de Córdoba"

Aurelio Ferrero

Fundador y profesor adjunto a/c titularidad

Gustavo Rebord

Jefe de Trabajos Prácticos

Sebastián Rosa, Luis Martínez Carranza, Luis Velez, Damián García, Gustavo Duarte, Lucas Cuadrado

Docentes adscriptos.

Alejandro Nicolini, María Laura González

Alumnos

Resumen: La situación socio-habitacional latinoamericana en sus diferentes abordajes disciplinares y profesionales, pone en evidencia que la cuestión del hábitat popular nunca tuvo reservado un lugar prioritario ni en el marco de las instituciones públicas, ni en los espacios académicos a pesar de su gravedad y magnitud.

En este marco resulta necesario plantear una formación y una actuación profesional que sean capaces de generar instancias de discusión y acción directa sobre este acuciante problema.

Se brinda información de lo que se está haciendo en la Cátedra Problemática de la Vivienda Popular, de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y diseño de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Esta experiencia de aprendizaje solidario, ha merecido una Mención en la edición 2006 del Premio Presidencial "Prácticas Educativas Solidarias", en el campo de la formación superior.

Se reflexiona sobre el concepto de Responsabilidad Social Universitaria como una deuda a reconstruir en el sistema educativo superior, particularmente desde el concepto de aprendizaje solidario.

Palabras clave: Hábitat, pobres, aprendizaje, responsabilidad

Los cambios de paradigmas y la necesidad de un nuevo perfil profesional

La situación socio-habitacional latinoamericana en sus diferentes abordajes disciplinares y profesionales, pone en evidencia que la cuestión del hábitat popular nunca tuvo reservado un lugar prioritario ni en el marco de las instituciones públicas, ni en los espacios académicos a pesar de su gravedad y magnitud. Demostración de ello son las escasas cátedras que se dedican a formar profesionales en la temática de las distintas carreras universitarias.

A partir de experiencias y estudios desarrollados desde la década del 70 se han generado avances con relación a la concepción de la temática de la vivienda popular. La mirada sobre cómo los pobres construyen la ciudad tratando de comprender estos procesos, abrió la puerta a otras disciplinas tales como la geografía, la economía urbana, la ecología entre otras. Develando a la problemática de la vivienda como multidimensional, que necesariamente reclama una intervención interdisciplinaria.

Esto llevó a entenderla ya no como objeto estático, sino como un proceso que trasciende el objeto que lo vincula con el medio y su economía y sus productores. Ponderando la autonomía del usuario, la autogestión y la adopción de tecnologías intermedias o apropiadas, quebrando así la visión naturalista e incorporando la noción de hábitat integral.

John Turner dice, a partir de sus estudios realizados en 1976, *"la vivienda es no lo que ésta es, sino lo que ésta hace por quienes viven en ella..."*

Uno de los cambios instalados con esta nueva visión es la de comenzar a hablar de Hábitat popular, considerando a este como al conjunto de acciones y procesos tendientes a la reproducción y producción de la vida, en un ambiente material y simbólico de relaciones. Este incluye al espacio urbano, a los equipamientos comunitarios, servicios, infraestructura, vivienda, etc.

A partir de finales de los 90, un nuevo paradigma basado en pactos internacionales genera desde la óptica del derecho nuevos aportes en el tema. Se comienza a hablar del "Derecho a la vivienda adecuada" en contraposición con la posición instalada en la década del 90 donde primaba una visión neoliberal dejando en manos del mercado la provisión de la vivienda, reinstalando las responsabilidades en el Estado.

La noción de Derecho supera a las anteriores en cuanto considera a la vivienda un derecho humano en donde los estados están obligados al menos a proteger un "umbral mínimo" adoptando las medidas y el máximo de recursos disponibles para satisfacer el derecho en cuestión.

A pesar de este avance y ruptura con la especialización disciplinar, la producción de viviendas de interés social que prevalece hasta nuestros días es netamente jerárquica, centralizada y burocrática, de carácter masivo y estandarizada, caracterizada por la búsqueda de alternativas que permitan producir más con menos costos económicos y financieros, centrada básicamente en el producto "casa".

Frente a los cambios de paradigma, el abismo entre la retórica y práctica es enorme, hoy podemos observar así que la postura profesional dominante que acompaña esta producción, se aleja cada vez más de las necesidades del ser humano inserto en equilibrio en su medio natural, de las necesidades sociales y de las diferencias culturales, generando una respuesta peligrosamente global (uniformante) que tiende a marcar aún más la situación de desigualdad en la que se encuentra el sector destinatario.

La realidad, un objeto distante

El desfase entre educación superior, calificaciones y competencias requeridas de los futuros profesionales, es consecuencia de las deficiencias de la universidad actual. Hoy estamos exigidos a una formación cada vez más específica en la adquisición de conocimientos, mientras que la realidad es cada vez más compleja y demanda profesionales con un perfil flexible, dinámico y de comprensión de los procesos descritos anteriormente¹. Por lo que se puede hablar de una inadecuación entre ámbitos disciplinares, planes de estudio y los métodos de estudio frente a los desafíos que plantea la realidad socio habitacional.

En este marco, desde la Cátedra, y orientando nuestra visión específicamente a la formación de profesionales, es que el objetivo de formación se orienta a que los egresados respondan comprendiendo y captando las particularidades del hábitat popular desde una visión amplia en cuanto a paradigmas.

La construcción del espacio habitable (tanto privado como comunitario) debe responder a los crecientes desafíos que plantea la cuestión de la vivienda a principios del siglo XXI, para ello resulta necesario plantear una formación y una actuación profesional que partiendo de un profundo conocimiento de la realidad, sean capaces de generar instancias de debate, discusión y acción sobre el acuciante problema del hábitat mencionado anteriormente. Por lo que se puede hablar de una inadecuación entre ámbitos disciplinares, planes de estudio y los métodos de estudio frente a los desafíos que plantea la realidad socio habitacional.

En este marco, desde la Cátedra, y orientando nuestra visión específicamente a la formación de profesionales es que el objetivo de formación se orienta a que los egresados respondan comprendiendo y captando las particularidades del hábitat popular desde una visión amplia en cuanto a paradigmas.

La construcción del espacio habitable (tanto privado como comunitario) debe responder a los crecientes desafíos que plantea la cuestión de la vivienda a principios del siglo XXI, para ello resulta necesario plantear una formación y una actuación profesional que partiendo de un profundo conocimiento de la realidad, sean capaces de generar instancias de debate, discusión y acción sobre el acuciante problema del hábitat mencionado anteriormente.

¹ *"La educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia y el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteados"*

Declaración Mundial sobre la Educación Superior - UNESCO, 1998.

"...Por otro lado, en un continente y un contexto nacional caracterizado desde hace años por la concentración de la riqueza y la exclusión de amplios sectores de la población, al tiempo que se advierten esfuerzos para revertir esta situación, cobra particular importancia la responsabilidad del sistema de educación superior en la resolución de problemáticas que afectan la vida cotidiana de miles de compatriotas, y la posibilidad de transferir a la comunidad conocimientos y tecnologías de modo solidario, en función de promover la justicia y la equidad. El significado social de la calidad educativa remite en este sentido a producción de los saberes necesarios para una construcción democrática más justa (...). Se apunta a fortalecer el desarrollo de profesionales creativos que, como ciudadanos activos y comprometidos socialmente, promuevan la pluralidad del pensamiento, enriquezcan el patrimonio cultural y desarrollen una ciencia solidaria con todos los actores de la población, en particular al servicio de los sectores más vulnerados."

Bases del premio "Prácticas educativas en Educación Superior", Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006.

Es en estos nuevos espacios de debate y discusión interactorales, donde la formación académica debe recuperar su lugar de privilegio. Transformándose en gestora de caminos e instrumentos de acción alternativos, que despejen horizontes en lo que se refiere al problema del hábitat popular en este nuevo siglo, generándole posibilidades a esta realidad que aparece sin futuros posibles.

Desde estos lugares de gestión habitacional, la cátedra apunta a la generación de alternativas de participación y gestión compartida, (Universidad, municipios, organizaciones comunitarias), de esta manera se produce una conciliación entre las distintas facetas de los problemas (realidad) y las dimensiones de las posibles soluciones (acción profesional) a las situaciones de vulnerabilidad habitacional.

Las palabras de un alumno sirven para ilustrar lo dicho con anterioridad *"los contenidos de la materia aportaron a la comprensión del problema porque además de conocer la problemática de manera teórica, se pudo conocer en la práctica, es decir en la realidad, lo cual no es muy habitual en esta Facultad"*.

El arquitecto necesario

Partiendo de un análisis de los planes curriculares de nuestras facultades de arquitectura, podemos observar que las asignaciones curriculares a materias como la que venimos desarrollando, cuando existen, se reducen excepcionalmente a materias electivas. Esto nos genera dos tipos de lecturas, una que como sociedad no tenemos problemas sociales ni de vivienda, sino falta de aeropuertos, escuelas de arte, shoppings y centros multimedia, trayendo a la memoria el discurso de la teoría del derrame, y otra que nos habla de una autopreservación puertas adentro de la universidad, cuidando que la realidad no entre y que solo siga siendo un indicador más.

Esta perspectiva ha basado sus resultados y logros en la calidad material del objeto creado, en la originalidad del diseño y del nivel estético alcanzado al compás de las distintas corrientes arquitectónicas y tendencias artísticas imperantes.

Con esta visión de la carrera de grado, los alumnos se preparan para desempeñarse profesionalmente como generadores de productos y servicios solo accesibles por una lógica mercantil (ejercicio liberal de la profesión), excluyendo a aquellas personas que no pueden pagar por los mismos; de esta manera, los futuros arquitectos se dirigen a prestar servicio de manera casi exclusiva a sectores sociales con mayor capacidad de pago. La formación de profesionales² que se impulsa responde así a modelos de desarrollo no anclados en las necesidades de la gente y la comunidad que constituimos,

² *"...El perfil profesional del Arquitecto (...) comprende no solo el tradicional rol de proyecto y dirección de obra, sino también las siguientes áreas profesionales:*

- a) El planeamiento estratégico ambiental y urbano, y la participación en múltiples formas de gestión política, económica y técnica referida al hábitat humano.*
- b) La participación dentro de equipos interdisciplinarios en el diseño de operaciones de intervención en la ciudad.*
- e) La participación en las formas atípicas de la gestión del hábitat social, organizaciones comunitarias intermedias, estatales y de base. Diseño de acciones y operatorias del sector vivienda y equipamiento social.*

(...) esta ampliación del campo de acción pone énfasis en la formación ética y la responsabilidad social y política que conllevan sus actores profesionales"

Resolución 498/2006 del Ministerio de Educación de la República Argentina (mayo de 2006), Anexo 1 "Contenidos curriculares básicos para la Carrera de Arquitectura

sino en el fomento al consumo como mecanismo para alentar la reproducción continua del capital imitando a países que de alguna manera tienen sociedades más equitativas e inclusivas.

Es evidente que las dimensiones que ha alcanzado el problema de la vivienda en nuestros países no ha hecho más que poner de relieve el enorme desfase existente con la oferta de profesionales preparados para hacerle frente, entre otras cosas.

Es hoy más necesaria que nunca la generación de espacios para estos temas dentro de la currícula de grado, espacios que exceden las restricciones de lo marginal, y deben irse convirtiendo, sino en centrales, al menos en equivalentes.

Desde la creación de la cátedra impulsamos un camino en la formación de los alumnos que da cuenta de tres momentos para sumergirnos en la realidad y obtener a partir de este impulso una respuesta profesional con compromiso social, siendo estos:

Sensibilización, se trata a través del contacto con situaciones de pobreza visitando asentamientos, villas, dialogando con los pobladores para tocar sus fibras internas. El descubrimiento de una nueva realidad que no ha querido ver durante años causa diversas reacciones en ellos. Es revelador reconocer que el "otro" también posee saberes como cuestión de aprendizaje solidario. Esto es conocer para tomar partido.

Humanitarismo, en este momento surge el *"pero qué podemos hacer para que no sigan viviendo así"* desde la facultad. El actuar les pide herramientas apropiadas y es donde entra la formación temática. Un alumno nos ilustra de la siguiente forma *"me voy conforme con el cursado de la materia, hemos aprendido a diagnosticar y generar proyectos de gestión y sobre todo tomamos un compromiso social y conciencia de la realidad"*. Ser parte tiene que ver con la construcción de nuevas identidades profesionales.

Posicionamiento político, como última etapa es donde el alumno decide que le interesa el tema o involucrarse en algún proyecto queriendo ser un actor activo. Muchos logran trabajar en municipios, ONGs o asesorando a organizaciones sociales. Cada vez más es necesario que profesionales disputen "lo político", sin estar necesariamente en lo partidario, pero con propuestas y participación activa. Actuar para transformar como condición de ciudadanía.

Estos tres momentos –conocer, ser, actuar– no constituyen otra cosa que la construcción gradual, paso a paso, de la responsabilidad social universitaria en los alumnos de la cátedra, y a través de mecanismos de aprendizaje solidario.

Surge ahora el desafío de lograr desde esta "marginalidad" en la que nos hallamos, convertirnos en parte de un nuevo proceso, de trascender nuestros propios límites (y limitaciones) para obtener incidencia académica y política.

Es necesario que, tanto desde nuestros lugares propios como a partir de los distintos lugares de pertenencia, logremos imaginar estrategias que den visibilidad a nuestras acciones y reflexiones, a fin de que puedan ser tomadas como insumos en la elaboración de las nuevas currículas, programas y proyectos de hábitat.

Sabemos que posiblemente no se trate de un camino sencillo, y también que no es uno que estemos acostumbrados a transitar. Pero nunca como en este momento, existe la confluencia entre una necesidad tan visible y falencias formativas tan evidentes por un lado, y una oportunidad para alcanzar el anhelo de tener una Universidad, que echa pie en los problemas concretos de la sociedad.

También deberá ser capaz de generar profesionales con miradas realistas de su entorno, para no delegar estos roles vitales en las lógicas de mercado o los medios masivos de comunicación.

La experiencia de la Cátedra Problemática de la vivienda popular en aprendizaje solidario

Con la necesidad de acortar la distancia entre nuestro discurso de lo que debe ser con lo que es la práctica, se creó dentro del espacio académico de la FAUD la Cátedra Problemática de la vivienda popular, donde llevamos más de 17 años continuos de trabajo, habiendo formado en la temática casi mil alumnos de la carrera de Arquitectura.

Como parte de los objetivos pedagógicos planteados, los alumnos realizan un trabajo de extensión que signifique actuar sobre una realidad concreta prestando un servicio a través de un trabajo pre-profesional.

De esta manera se realiza una acción que contenga un doble cometido: suplir una necesidad de alguna organización social o de un municipio y que el alumno pueda actuar sobre un contexto con carencias socio habitacionales donde su intervención exija un compromiso con la resolución de la demanda.

Esta experiencia de aprendizaje solidario, ha merecido una Mención en la edición 2006 del Premio Presidencial, en el campo de la formación superior.

No son pocas las dificultades con las que nos enfrentamos cuando se plantean objetivos de este tipo. Hacia el interior de la Facultad no constituye una práctica habitual; por otro lado, es necesario salir del espacio de las aulas en búsqueda de la realidad. Realizar este tipo de acciones en una Universidad masiva conlleva un gran esfuerzo, para que cada alumno pueda concretar su tarea académica que cumpla con los tres aspectos mencionados en párrafos anteriores.

Para ello se planifica en el primer semestre una tarea de extensión. Este año se trabajó nuevamente sobre la localidad de Unquillo, cercana a la ciudad de Córdoba, donde se ha firmado un acuerdo de cooperación recíproca Universidad–municipio. Este hace referencia a que el gobierno local designa dónde trabajar, la escala de la intervención y sus necesidades y la cátedra en función de estos parámetros una práctica de campo. Los insumos producidos son utilizados para la formulación de políticas de hábitat.

En los párrafos siguientes se expone metodológicamente el desarrollo de esta instancia de trabajo.

a Objetivo General

- 1 Vincular la demanda de servicios profesionales de Arquitectura con la necesidad de abrir espacios para la comprensión de los fenómenos de vivienda social en nuestra comunidad.

b Objetivo Específicos

- 1 Facilitar a la comunidad de barrios de escasos recursos de la localidad de Unquillo el acceso al programa municipal de mejoramiento de viviendas
- 2 Generar en los alumnos de Arquitectura una visión integral sobre los procesos de vivienda, que permita ampliar su mirada y mejorar su comprensión sobre la temática
- 3 Fomentar en la Facultad de Arquitectura el concepto de una Universidad fuertemente comprometida con la comunidad, sensible a sus problemas y propulsora de soluciones.

Planificación operativa

El primer paso consiste en entender el contexto de actuación mediante un diagnóstico integral que abarca distintos aspectos tales como, ambientales, urbanos, sociales, económicos y habitacionales, entre otros, permitiendo ubicar los casos en la trama social y urbana de la localidad.

El punto clave lo constituye el momento de comenzar con las entrevistas y relevamientos de las familias designadas; son jornadas de trabajo intenso, donde emerge la situación de las familias (precariedad, hacinamiento, falta de terminaciones e instalaciones sanitarias) pero sobre todo, significa descubrir el mundo de necesidades en el cual desenvuelven su vida estas familias, la ausencia de otros actores sociales y la importancia del rol del Estado.

Las metas de la intervención son fijadas articulando dos tipos de necesidades, la académica y la del municipio que están directamente relacionadas con el campo de la Arquitectura Social. Dentro de las primeras se procede en conjunto con la institución (municipio de Unquillo) a la búsqueda de casos donde puedan trabajar los alumnos, donde cada uno de ellos pueda acceder como mínimo a una vivienda que constituya un caso de referencia.

Meta inicial acerca de la necesidad-posibilidad de realizar una prestación afuera de la facultad

Meta I: Que al cabo del primer mes del dictado de la materia el alumno reciba los contenidos que le sirvan para cambiar de paradigma con relación a contexto urbano y pobreza.

Meta II: Que al cabo de los tres primeros meses del dictado de la materia el alumno reciba y aplique conceptos de tipo operativo (metodología de proyectos, déficit, políticas, diagnóstico, etc.)

Meta III: Que al finalizar la fase de instrucción el alumno tome contacto con la comunidad y las familias realizando tareas de campo.

Meta IV: Que al finalizar el cursado de la materia el alumno haya formulado un proyecto de intervención en la comunidad que mejore las condiciones socio habitacionales en tres escalas de intervención.

Meta V: Que al finalizar el dictado de la materia el Municipio reciba la información procesada de los casos relevados.

Meta VI: Que en el segundo semestre del año se hayan insertado un 20% de los alumnos en el desarrollo de una pasantía en el Municipio para ejecutar el proyecto elaborado. Para esto, actualmente se está implementando en esta etapa, tareas concentradas en grupos de alumnos monitoreados por los docentes en la profundización del apoyo directo a las obras de mejoras.

La Municipalidad de Unquillo implementa con los datos obtenidos por los alumnos, el programa de mejoramiento habitacional, determinando criterios para la selección y priorización de beneficiarios, y focalizando en los aspectos más deficitarios según el relevamiento realizado. Es una tarea que se viene sosteniendo por tres años consecutivos (2005, 2006 y 2007).

Por otro lado, los alumnos obtienen una nueva visión de su objeto de intervención: el usuario existe, tiene necesidades, padece necesidades, sobre todo opina y señala posibles opciones a sus problemas. Es muy importante la reflexión que se produce ex post, como si la realidad deficitaria con actores de carne y hueso actuara como un disparador de interrogantes de difícil respuesta.

Una nueva experiencia pedagógica

En razón de trabajar con mayor profundidad contenidos sobre la temática del hábitat social e incorporando las visiones de los nuevos paradigmas, se intenta fortalecer a aquellos alumnos que han demostrado mayor sensibilidad y capacidad de actuación.

Esto se realiza en el segundo semestre, desde 2006, donde estamos realizando la experiencia del dictado de la Cátedra Problemática de la vivienda popular II, como correlativa de la anterior y con alumnos que ya han aprobado la primera. Entonces, en vez de los casi 90 alumnos que habitualmente tenemos en esa primera etapa, nos hemos encontrado con 20, lo que nos incentivó a planteamos una modalidad totalmente distinta, más abierta y personalizada.

La particularidad consiste en que los grupos, de no menos de dos alumnos, proponen a la Cátedra un tema de trabajo a partir de la experiencia realizada, formulado a partir de un asesoramiento metodológico que sirve de guía de un pequeño proyecto de investigación-acción.

Es decir, definen tema, objetivos, actividades, recursos, cronograma y resultados esperados. A partir de estas definiciones, que sirven a manera de guía auto producida, se brinda asesoramiento apoyando en los aspectos necesarios y monitoreando el avance.

Han surgido en los grupos temas de tecnologías alternativas, políticas habitacionales municipales, estudios comparativos de casos, propuestas de mejoras de metodologías de trabajo y otros, con la ventaja de que dentro del amplio tema del hábitat popular en el cual ya se han introducido, son ellos mismos quienes definen preferencias, actores, resultados y recursos disponibles.

Si bien esta etapa es todavía reciente, vemos con entusiasmo una mecánica de producción en los alumnos más madura, motivada y original. La idea es solo acompañar como docentes este camino de profundización, ejercitando una modalidad con el estilo de los posgrados, es decir, con alto grado de responsabilidad por parte de ellos en el proceso completo.

La cátedra se coloca en la línea de asumir nuevos desafíos desde lo académico, en hallar formas adecuadas de alimentar el entusiasmo de los alumnos por el tema, pero también en una línea ideológica que tiende a develar los problemas de los que menos tienen para que comiencen a formar parte de las agendas de la academia.

Reflexiones finales

A partir de esta experiencia, creemos que sería necesario replantear algunos aspectos de la formación de grado universitaria, para lo cual nos atrevemos a formular algunas propuestas prácticas:

En primer lugar, se debe realizar el doble ejercicio de mejorar la formación técnica específica, pero sumando para que los futuros profesionales logren mejor desempeño en los entornos multidisciplinarios. Hemos detectado que aún trabajando sobre nuevos enfoques integrales, el déficit es enorme aún en cuestiones elementales, en un proyecto que integre disciplinas diversas. En una sociedad donde el conocimiento crece a pasos agigantados, ya casi no se entiende la producción de ningún tipo (incluyendo la arquitectónica) en forma aislada, sino en equipos interdisciplinarios donde cada una de las partes debe estar preparada para aportar a un campo de conocimiento más integrador, metodológica y disciplinariamente.

En segundo lugar, es necesario incorporar en forma obligatoria la práctica profesional como ya se realiza en otros países y si la especialidad es vivienda social, pues será en el tipo de organismo pertinente donde debe localizarse la recepción.

Base para esto es también la extensión como actividad previa, obligatoria y que permita al alumno reconocer en forma totalmente realista los escenarios posibles de su futuro desempeño profesional. Esta práctica deberá ser reconocida tanto para el que la realiza como para el que recibe alumnos en su empresa o municipio.

En tercer lugar, que las llamadas "tesis de grado" (que en las Facultades de Arquitectura no son otra cosa que trabajos finales de mayor complejidad), deberían ser guiadas por asesores y jurados con un criterio de apertura hacia diferentes disciplinas y aspectos de la Arquitectura. De esta manera, se puedan realizar trabajos específicos o de investigación que sean evaluados por un tribunal idóneo que no juzgue solamente la complejidad funcional de un edificio o la mayor o menor belleza de su diseño.

La arquitectura, entendida como un fenómeno multidimensional, es mucho más que su mera representación, riesgo en el que caen frecuentemente este tipo de trabajos.

Para finalizar, pensamos que en nuestro contexto socio-cultural, se requiere para el ejercicio profesional una visión ampliada a otros aspectos que hacen a la formación, con un sentido universalista.

Entendemos que existen por lo menos tres grandes temas que ameritan, cada uno de ellos, cátedras transversales a todas las carreras: la Ética Profesional, la Producción interdisciplinaria y los Derechos Humanos, siendo cuestiones pendientes y sumamente necesarias en la formación de grado universitaria, especialmente en carreras menos humanistas como las ingenierías y las arquitecturas.

Que existan materias comunes a las distintas carreras, con los créditos necesarios y con la necesaria interacción de profesiones, y profesores, que se nutran y enriquezcan los trabajos de práctica concreta.

Algunas señales de cambios se perciben en esta dirección, pero eso todavía no aparece suficientemente implementado en lo concreto, en las carreras, al menos en Arquitectura. Cada vez se escucha más el concepto de Responsabilidad Social Universitaria como una deuda a reconstruir en el

sistema educativo superior, concepto por demás vinculado con el aprendizaje solidario a través de numerosas maneras.

Finalmente, creemos en una Universidad que, como polo histórico de gestión de conocimiento y foro de discusiones y propuestas sociales, sea quien lidere el debate, la reflexión y la construcción compartida del conocimiento, sin delegar este rol en las lógicas de mercado o los medios de comunicación.

Referencias bibliográficas

Fernández Wagner, Raúl (2000) *"Las ciencias del ambiente construido y los estudios de hábitat y vivienda. Un nuevo marco para fortalecer la construcción transdisciplinar"* Ponencia presentada al VI Encuentro de La Red Latinoamericana de Cátedras Universitarias de Vivienda. Córdoba, Argentina.

Goetze, Ralf (1976) *"La rehabilitación de la vivienda urbana: dos enfoques contrastados para ilustrar la participación fecunda y significativa de su morador"* en: Turner JFC & Fichter R. (Comps.) *Libertad para construir*. Barcelona, Siglo XXI Editores.

Harms, Hans H. (1976) *"La relación del usuario y la comunidad con la vivienda y su efecto en el profesionalismo"* En: Turner JFC & Fichter R. (Comps.) *Libertad para construir*. Barcelona, Siglo XXI Editores.

UNESCO (1999) *La ciencia para el siglo xxi: una nueva visión y un marco para la acción*. Reunión Regional de Consulta de América Latina y el Caribe de la Conferencia Mundial sobre la Ciencia, Santo Domingo, República Dominicana. <http://www.unesco.org/uy/documentos.shtml>

Turner, John F.C. (1976) *"La reeducación de un profesional"* en: Turner JFC & Fichter R. (Comps.) *Libertad para construir*. Barcelona, Siglo XXI Editores

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA, FACULTAD DE CIENCIAS AGROPECUARIAS

"Transferencia y difusión del cultivo de plantas aromáticas a pequeños productores y grupos vulnerables usando como modelo la peperina"

Marta Susana Ojeda

Profesora Adjunta de Genética, Facultad de Ciencias Agropecuarias, Universidad Nacional de Córdoba

Resumen: Desde hace más de 10 años en la Facultad de Ciencias Agropecuarias de la UNC se vienen realizando trabajos de investigación en domesticación de especies aromáticas nativas. Es necesario que estos resultados obtenidos en ensayos experimentales, se puedan corroborar y ajustar, en las manos de los que después van a usar de estos nuevos conocimientos, tecnologías y materiales selectos para continuar un trabajo de extensión que transmita los resultados de esta investigación a la comunidad.

La investigación realizada requiere un planeamiento estratégico, con una propuesta de producción, estableciendo una interacción entre el ámbito institucional y social. De este modo, las nuevas tecnologías generadas desde la Universidad presentan el desafío de transmitir y aplicarlas eficientemente.

En este contexto, surgen instituciones intermedias que funcionan como nexo entre la Universidad y la sociedad, como puede hacerlo el Centro Piloto-Experimental, con fuerte impacto regional a través de la estrecha relación con el ámbito educativo, los recolectores de la zona y los pequeños productores.

De este modo, los partícipes del proyecto intervendrán en desarrollo, seguimiento y evaluación lo que permitirá a mediano y largo plazo obtener los resultados esperados. Esta evaluación de los procesos y resultados vuelve en conocimientos y experiencias para seguir avanzando en la Universidad.

Palabras clave: grupos, aprendizaje-servicio, aromáticas, educación

Diagnóstico realizado

Para el diagnóstico fue adoptado un enfoque de tipo sistémico pues se estima que los problemas detectados no son resultado de factores aislados sino que emergen de muchos elementos inter-actuantes en la generación de problemas aún más globales. Las investigaciones desarrolladas en la Facultad no bastaban para la resolución de todos los problemas vinculados con la sobre explotación de un recurso natural y la problemática sociológica y ambiental que esto genera.

El conocimiento de lo social no puede prescindir de la flexibilidad propia de la acción humana, ni de la del investigador y docente universitario. En esta línea, la investigación tiene como base la observación participante, es una investigación- acción, que reflexiona sobre la propia práctica docente y busca una metodología que permita que la transferencia de conocimiento responda siempre mejor a las necesidades de la sociedad al generar un impacto positivo en el bienestar de las personas vinculadas con la subsistencia del recurso.

La elaboración del diagnóstico ha sido el resultado de triangular las conclusiones del análisis cualitativo, con las del cuantitativo y el marco teórico. Esta tarea ha sido una de las fases más importantes en el abordaje de los fenómenos desde el punto de vista de la *reflexiología*.

De esta forma, se arriba a una toma de conciencia de la compleja problemática que involucra el uso de las especies nativas.

En las zonas serranas cordobesas las especies aromáticas y medicinales nativas son un recurso importante para la subsistencia de muchos pobladores y se encuentran íntimamente ligadas a sus tradiciones y costumbres.

Dentro de un marco de degradación de estos recursos y de una tendencia creciente a utilizar las especies aromáticas, se hace imprescindible comenzar con estudios que brinden información básica sobre estas plantas nativas, teniendo prioridad en este momento la peperina debido a la demanda cada vez mayor que ella tiene.

Estos estudios deben ser acompañados con un método adecuado para la transferencia de los mismos, a fin de que se pueda responder a las necesidades de conocimientos sobre las especies nativas, que apunten a su conservación, uso sustentable y producción de mejor calidad, lo que generaría un valor mayor al producto final para que contribuya a la subsistencia de los pobladores y la valoración de sus recursos naturales.

El trabajo en grupo

El proceso de apropiación del conocimiento científico requiere el desarrollo de la capacidad de resolución de situaciones problemáticas. Dadas las condiciones de producción académica en el mundo científico actual, resulta deseable la implementación de metodologías didácticas que promuevan no sólo el aprendizaje individual, sino también grupal (Acuerdo del Consejo de Universidades, 2003).

Para comprender la forma de trabajo que se propone es necesario que se revisen algunos conceptos relacionados con el trabajo en grupos, ya que en la concepción de educación tradicional se buscaba el desarrollo de la mente individual, no la explotación de la fuerza transformadora del grupo sobre sus integrantes. Pero al considerar el trabajo de un grupo se pueden utilizar en forma sistemática las leyes a que obedece la acción de grupo.

Si comparamos las características entre un sujeto aislado y un grupo pequeño, en el primero, el alumno tiene una actitud de trabajo autónomo mientras que en el segundo se realiza el trabajo en común.

Encontramos que hay teorías pedagógicas que conciben al quehacer educativo como la preparación de un medio para que en él se produzca el crecimiento. La concepción moderna o renovadora nos induce a prestar atención a ese fenómeno. Y a través de sus postulados nos conduce a poner en juego el poder del grupo para generar ciertas capacidades o aptitudes hoy tan importantes, como lo era para la otra postura la adquisición de conocimientos y datos. (Aguilar, 1990).

Concepciones de educación y de comunicación

Esta propuesta se enmarca en un modelo de comunicación bi-direccional donde el emisor y el receptor se convierten ambos en fuentes de información a través de la retroalimentación o "feed-back".

El receptor se convierte en un nuevo emisor. Él recibe el mensaje, le da un sentido, dependiendo del marco referencial que tiene. De acuerdo con esto, al transformarse en emisor enunciará su propio mensaje, el que a su vez será recibido, interpretado y devuelto por su receptor (primer emisor).

De esta forma, se consigue una comunicación *dialogica*. Se busca que el educando tenga una participación más activa y comunitaria. Ya no hay un emisor y un receptor sino que ambos son emisores-receptores a la vez.

Concepción de enseñanza y aprendizaje

Esta propuesta concibe a la enseñanza como una actividad crítica y al docente como un profesional autónomo que investiga reflexionando sobre su práctica. El alumno conoce, reflexiona, puede reconstruir y tomar sus propias posturas (Kirk, 1986).

Se fundamenta en la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel y en la Epistemología Genética de Piaget. Retomando la postura de Piaget quien plantea que: *"Frente a una determinada situación problemática el individuo apela a sus estructuras previas, las que condicionan el aprendizaje. El aprendizaje provoca la modificación y transformación de las estructuras que a su vez permitirán la realización de nuevos aprendizajes. Se genera un proceso de integración o asimilación de los conocimientos nuevos a las estructuras viejas, anteriormente construidas por el individuo. Estas estructuras deben ser reformuladas, para que posteriormente terminen elaborándose nuevas estructuras hasta lograr una acomodación. Ambos movimientos constituyen la adaptación activa del individuo que actúa y reacciona para compensar las perturbaciones generadas en su equilibrio interno por la esti-*

mulación del ambiente. En este proceso se va generando la construcción del conocimiento” (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1998: Peme, 1985).

Dentro de esta teoría, el docente debe generar situaciones problemáticas que permitan a los alumnos desarrollar sus propias posibilidades, favoreciendo la interacción con el medio en los procesos de aprendizaje. *“Cuando el problema está bien planteado en términos de las posibilidades de los alumnos, ellos pueden dirigirse a la solución por sí mismos, son los activadores y motivadores del aprendizaje. Son los determinantes en la formación de sus actos a través de su inteligencia, producción y afectos”* (Mena, 1995).

El punto clave del aprendizaje para Ausubel es el problema de la adquisición y retención de los conocimientos, lo cual se logra si el aprendizaje es significativo, lo que se opone al aprendizaje sin sentido, puramente memorístico y aislado.

Para Ausubel el nuevo aprendizaje será instaurado en la estructura cognitiva del sujeto, que consiste en un conjunto de ideas pre-existentes. Estas brindan apoyo a las nuevas ideas, sirven de “anclaje” y permiten que el nuevo material no caiga en el vacío. La meta de la actividad de aprendizaje es la adquisición de un cuerpo claro, estable y organizado de conocimiento (Litwin, et al. ,1986).

Esta propuesta toma en consideración al aprendizaje-servicio, el cual, puede definirse como *“una propuesta pedagógica que permite a niños, adolescentes y jóvenes desarrollar sus conocimientos y competencias a través de una práctica de servicio solidario a la comunidad”*. El aprendizaje-servicio es *“un servicio solidario desarrollado por los estudiantes, destinado a atender necesidades reales y efectivamente sentidas de una comunidad, planificado institucionalmente en forma integrada con el currículo, en función del aprendizaje de los estudiantes”* (Tapia, 2006).

El aprendizaje-servicio es considerado como:

- Una actividad de servicio solidario protagonizada por las y los estudiantes (*no es el voluntariado de los docentes ni de los padres*);
- destinada a atender necesidades reales y sentidas de una comunidad (*no se agota en el diagnóstico, el debate ni la monografía*);
- planificada en forma integrada con los aprendizajes disciplinares, en función de ofrecer una educación de calidad y un servicio social eficaz.

Concepción curricular

Esta propuesta se encuadra en un modelo curricular de proceso ya que se considera a la enseñanza y el aprendizaje como actividades críticas de investigación e innovación constante. Dicho modelo curricular es el desarrollado principalmente por Stenhouse (1991). El currículo es un tema controvertido ya que es delineado por múltiples factores, no se encuentra sólo en el terreno de lo prescripto o indicativo sino que también incluye la puesta en marcha y desarrollo, el currículum determina lo que pasa en el aula entre profesor y alumnos (Gimeno Sacristán, 1984).

Si en la primera clase se explica y discute el proyecto, puede constituirse en un contrato consensuado que mejore la relación entre docente y alumnos. Así, el docente es uno de los responsables de la orientación de los aprendizajes genuinos del alumno. A los alumnos, como sujetos activos, les corresponde el auto e inter-cuestionamiento. Además, los custodios de este proyecto no serán sólo el docente y los directivos, sino también los propios alumnos (Sanjurjo y Vera, 1998).

Teniendo en cuenta este modelo, *“la práctica del curriculum es un proceso de investigación, en el que teorías, propuestas curriculares, profesores y práctica se intrincan estrechamente”* (Stenhouse, 1991).

Objetivos del proyecto

Objetivo general: Investigar, difundir y capacitar sobre el uso sustentable de las especies aromáticas nativas, desarrollando en los jóvenes un aprendizaje significativo, a través de una práctica de servicio solidario desde la Universidad a la comunidad.

Objetivos específicos:

- 1) Implantar el cultivo de peperina y otras aromáticas con las pautas de manejo establecidas mediante investigaciones previas;
- 2) Procesar la producción respetando criterios de calidad;
- 3) Promover el cultivo de peperina y otras aromáticas utilizando el lote implantado como demostrativo;
- 4) Construir un secadero de hierbas aromáticas y medicinales para lograr un producto de calidad;
- 5) Generar un paquete tecnológico de producción de calidad;
- 6) Generar la toma de conciencia sobre el valor de los recursos naturales y la biodiversidad de la zona;
- 7) Promover en niños, jóvenes y adultos buenas prácticas en el manejo de los recursos naturales en forma sustentable y económicamente rentable;
- 8) Integrar conocimientos adquiridos en la formación académica de los alumnos de la Universidad Nacional de Córdoba a través de la aplicación, transferencia y confrontación con los actores sociales;
- 9) Contribuir a la formación integral de los alumnos de la UNC a través de acciones concretas de servicio.

A modo de síntesis, el Proyecto:

- Posibilita la adquisición de conocimientos y capacitación de los recolectores, pobladores y pequeños productores con respecto al desarrollo y uso sustentable de las especies aromáticas nativas.
- Vislumbra una inserción laboral para los jóvenes con la consecuente valoración de los recursos naturales.
- Favorece el cultivo de una especie que tiende a desaparecer preservando la biodiversidad, evitando la sobreexplotación y la pérdida de flora autóctona.

-
- Ofrece al medio un modelo para el manejo de otras especies aromáticas nativas.
 - Genera un ámbito de interacción entre las escuelas (niveles primario y medio), las comunidades regionales y la Universidad, brindando capacitación y fomentando el desarrollo de actividades productivas como base de micro-emprendimientos.
 - Promueve la posibilidad de una mayor integración de aquellos grupos que se encuentran en posiciones más desfavorecidas o vulnerables.
 - Genera un ámbito de aprendizaje y servicio para los futuros profesionales que egresen de la Facultad de Ciencias Agropecuarias de la Universidad Nacional de Córdoba.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, María José (1990) *Cómo animar un grupo*, Buenos Aires, Ed. Kapelusz
- Bonvecchio de Aruani, M. y Maggioni, B. (1999), *¿Docente o Juez? Evaluación de los aprendizajes desde una perspectiva cognitiva*, Documento de apoyo didáctico, pág. 128.
- Cirigliano y Villaverde (1982), *Dinámica de grupos y educación*, Buenos Aires, Ed. Humanitas.
- Cubero, J. I (1999), *Introducción a la Mejora Genética Vegetal*, España, Ed. Mundi-Prensa.
- Gimeno Sacristán, J. (1984) *La enseñanza, su teoría y su práctica*, Madrid, Akal.
- Gimeno Sacristán, J. y A. I. Pérez Gómez (1998), "Funciones pedagógicas" en: *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Ed. Morata.
- Gimeno Sacristán, J. y A.I. Pérez Gómez (1998), "Los procesos de enseñanza – aprendizaje" en: *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Ed. Morata.
- Kirk, (1986), "La enseñanza y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión, diferentes perspectivas", en: Pérez Gómez, A.: *La comunicación didáctica*, Málaga. Departamento de Didáctica y Organización.
- Lafourcade, P. (s/f.) *Evaluación de los aprendizajes*, Serie Didáctica, pág. 221.
- Litwin, E.; Mena, M.; Camilloni, A., (1986), *Teorías del aprendizaje*, Córdoba, Univ. Nacional de Córdoba, Centro de Tecnología Educativa.
- Mena M. (1995). "Teorías del aprendizajes, aportes de Jean Piaget", en: *Aplicaciones en la Enseñanza de la Arquitectura*, pág.10 – 11.
- Orrea de Munilia, E (1994), "La integración social y el aprendizaje", en: *Psicología de la educación*, Buenos Aires, Ed. Braga S.A.
- Peme, Carmen (1985), *Conceptos epistemológicos y psico-genéticos de la teoría de Jean Piaget*, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Matemáticas, Astronomía y Física.
- Peralta Sánchez, F. M. y Sánchez Roda D. (s/f) *Plan de evaluación: instrumentos*, Ed. Escuela Española, pág.28.
- Sanjurjo, L.O. y Vera M.T. Vera (1998), "Introducción a la problemática curricular" en: *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*, Rosario, Ed. Homo Sapiens, págs. 99- 120
- Santos Guerra, M. A. (1996) *Evaluación Educativa. Un proceso de diagnóstico, comprensión y mejora*, Buenos Aires, Ed. Magisterio del Río de la Plata, pág. 350.
- Stenhouse, L. (1991), *Investigación y desarrollo de currículos*, Madrid, España, Ed. Morata, pág. 319.
- Tapia, María Nieves (2006), *Aprendizaje y Servicio solidario: en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*, Buenos Aires, Ciudad Nueva, pág. 17.
- Tapia, María Nieves (2000) *La solidaridad como pedagogía*, Buenos Aires, Ciudad Nueva.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO, CÓRDOBA. FACULTAD DE AGRONOMÍA Y VETERINARIA

"Prácticas pre-profesionales como experiencia de aprendizaje-servicio en la carrera 'Medicina Veterinaria'"

Schneider, Manuel; Bérgamo, Enrique; Magnano, Gabriel y Giraudó, José

Docentes del Departamento de Patología Animal de la Facultad de Agronomía y Veterinaria, Universidad Nacional de Río Cuarto

Resumen: En este trabajo se describen y fundamentan las experiencias de Aprendizaje- Servicio en la Carrera "Medicina Veterinaria" de la Universidad Nacional de Río Cuarto realizadas por estudiantes en establecimientos de productores marginados del sistema agropecuario. Estas prácticas de docencia y articulación con el medio, tienen como denominador común la contextualización de los contenidos disciplinares en las diferentes alternativas de futuras prácticas profesionales del Médico Veterinario y una participación activa de los estudiantes en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Las prácticas pre-profesionales se desarrollan en diferentes regiones del país, articulando con diversas organizaciones sociales.

Palabras clave: Productores marginados. Medicina Veterinaria. Prácticas pre-profesionales.

Un poco de historia

Para poder enfocar el tema pensamos que es necesario contextualizar nuestra experiencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Comenzamos por el año 1994 realizando algunas modificaciones a las actividades prácticas de la asignatura "Enfermedades Infecciosas" del anterior plan de estudios, incorporando nuevas actividades de campo y de extensión e investigación, co-organizadas con los graduados que trabajaban en la región e incorporando estudiantes y ayudantes alumnos en las actividades. Notamos enseguida la diferencia entre el desempeño, la atención y la participación de los estudiantes en esas actividades con respecto a las mismas realizadas en aula o en prácticos. Las primeras reflexiones del equipo se orientaron a pensar que la actividad fuera del aula, que permite visualizar la aplicación del contenido teórico y confrontar el imaginario del estudiante con la actividad cotidiana del profesional, resultaba un aspecto muy motivador.

Como grupo se ha desarrollado una experiencia similar en las actividades de ingreso a la carrera con la cual se obtuvo el menor índice de deserción en la Universidad y mejoraron los índices de regularización en las materias de primer año, y todo sin intentar "nivelar," sino conteniendo, dando herramientas y contextualizando (Schneider, M. ; 2000).

Origen de las prácticas actuales

La práctica docente necesita de permanente revisión y reflexión crítica, y así llegamos en los últimos años a discutir y reflexionar en profundidad acerca de lo que hacemos y cómo lo hacemos, no quedando conformes con que los indicadores están "dentro de lo histórico," o que regulariza o aprueba un porcentaje normal. Siempre pensando en lo que dijo Simón Rodríguez "...si alguien no aprende, uno no puede decir que enseña..." Por esto, el paso lógico fue intentar madurar, sustentar y evolucionar la idea original: usemos la contextualización en las prácticas profesionales como motivadora.

Cuando revisamos nuestras propias prácticas profesionales se hizo evidente el carácter muchas veces individualista y ajeno a los momentos y problemas sociales, lo que nos hizo ver la necesidad de cargar de contenido social y político a la práctica docente cotidiana, siempre entendiéndonos como trabajadores de la educación pública de gestión estatal, intentando despertar o fortalecer el compromiso social de nuestros estudiantes durante su etapa de formación y para su desempeño futuro. Este posicionamiento ideológico desembocó naturalmente en una nueva disyuntiva: ¿utilizamos recursos del Estado (materiales y humanos) para favorecer a los que más tienen o los orientamos a apoyar a los que menos tienen? ¿Trabajamos para grandes productores y empresas, que nos pueden reportar ingresos y recursos propios o, decididamente, trabajamos desde la Universidad para brindar apoyo técnico y capacitación a aquellos que la lógica neoliberal intenta expulsar del campo? La decisión fue simple.

Para iniciar este proceso decidimos fortalecer el lazo con los graduados, especialmente los involucrados en instituciones que apoyan a pequeños productores y agricultores familiares e iniciar una articulación con las instituciones gubernamentales y no gubernamentales que tienen como destinatarios a ese tipo social agrario. También incluyendo estudiantes en el diagnóstico, la toma de deci-

sión, el trabajo de campo y el procesamiento de materiales y elaboración de informes y proyectos. Así surgieron nuestras experiencias de aprendizaje-servicio.

Podemos considerar que es innegable la necesidad de orientar las acciones hacia la excelencia académica, pero se presentan dos opciones: profesionales de excelencia académica sin compromiso ni conciencia social o profesionales comprometidos con su medio, que conozcan las necesidades de su gente, que conozcan su país, y que la excelencia académica, indispensable, sea una herramienta del desarrollo individual y colectivo y no un fin en sí misma.

Muchos programas de estudio apuntan directamente a una formación de tipo enciclopédico, con un abordaje árido de los contenidos, desaprovechando las potencialidades del currículum oculto y la fuerza educativa del docente, de sus relaciones dentro y fuera del aula con los estudiantes y con el resto de la comunidad educativa, y de las relaciones de la comunidad educativa con la comunidad en general.

Marco teórico y actividades

El principio de trabajo con los estudiantes se basa en el descubrimiento y desarrollo de actitudes prosociales, consistentes en el estímulo de acciones que tienden a beneficiar a otros, sin previsión de recompensa. La prosocialidad se diferencia entonces del altruismo en que no se define por las intenciones del actor, sino por la efectiva satisfacción del destinatario de la acción. Este concepto es trabajado desde la Psicología Evolutiva (Darley, Latane), la Psicología Social (Berkowitz), la Psicología de la conducta (Masnou, Staub, Roche Olivar), y la Psicología de la educación (De Beni) (Citados por Tapia, M.N.; 2006). El proceso tiende a favorecer la inmersión en la realidad no sólo para cambiarla, sino para dejarse cambiar por ella, cuestionar profundamente los fundamentos que movilizan el saber y la formación profesional, favoreciendo el compromiso social fundado en valores que se desprenden de experiencias de vida (vivas y no "leídas"), y reemplazar lo ficticio o descontextualizado del aprendizaje áulico por el "aprender haciendo y hacer aprendiendo". Este concepto requiere identificar claramente los intereses de los estudiantes, que son usados como fuerza motivante. Esos intereses no representan un logro "*per se*", muestran aptitudes potenciales respecto a posibles experiencias, por lo tanto, su valor intrínseco reside en la fuerza motivante que proporcionan (Dewey, J.; 1997).

Como respuesta concreta nuestro grupo desarrolla programas de asignaturas ("Enfermedades de los Rumiantes Bajo Planes Nacionales" y "Pasantías a campo en rumiantes"), que se incorporaron a la estructura curricular de la carrera dentro de la profundización. La opción de trabajo elegida fue la de desarrollar programas de aprendizaje-servicio solidario, en forma de pasantías en terreno, con fuerte participación y apropiación de los estudiantes.

Desde el punto de vista técnico, los estudiantes realizan a campo, distintas actividades dirigidas al diagnóstico de enfermedades zoonóticas en los animales que refuerzan los conocimientos teóricos y prácticos desarrollados en las aulas.

Algunos indicadores

El trabajo fue marcando profundas huellas, tanto en algunos de los estudiantes que se vieron involucrados, como en el equipo docente. Varios estudiantes, una vez graduados, definieron su opción profesional incorporándose a cooperativas y asociaciones de pequeños productores, como la Cooperativa Río Paraná y el Movimiento Agrario Misionero (Misiones), el MOCASE (Movimiento Campesino de Santiago del Estero, Santiago del Estero), el API (Asociación para la Promoción Integral, Jujuy), el PSA (Programa Social Agropecuario), el INTA (Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria), entre otras.

Hasta la fecha han participado aproximadamente 450 estudiantes y más de una decena de docentes de las diferentes actividades realizadas. También participaron dirigentes de organizaciones agropecuarias, funcionarios provinciales y municipales, técnicos del PSA (Programa Social Agropecuario), técnicos del INTA (Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria), técnicos de la actividad privada, del SENASA (Servicio Nacional de Sanidad y Calidad Agroalimentaria), Ministerios de Salud de la provincia de Misiones, entre otros.

La opinión de los estudiantes comprometidos representa para nosotros uno de los motores que nos impulsan a continuar en este camino, por eso transcribimos parte de un trabajo que ellos presentaron en las Terceras Jornadas de Agro-ecología. Allí plantearon que *"El objetivo último de estas pasantías es que nosotros, como estudiantes, a través de experiencias concretas y vivenciales incorporaremos un compromiso socio-político en nuestro proceso de formación, y de esta manera seamos capaces de colaborar en la transformación social de los lugares en donde desarrollaremos nuestra actividad profesional. Resulta una alternativa educativa valiosa y una proyección social de la Universidad hacia el fortalecimiento de organizaciones populares que resisten, sobreviven y se proyectan sobre la base del derecho a la tierra, al comercio justo y la dignidad."*

"Destacamos la posibilidad de contrastar de manera muy personal, la teoría con la práctica, enfrentándonos con el productor, aplicando conocimientos adquiridos, ejecutando actividades y afrontando los problemas. Por otro lado, recibimos los saberes que poseen quienes, sin haber pasado por las aulas, han desarrollado desde las necesidades, las ganas y la práctica. En definitiva, todos tenemos la posibilidad de confrontar el saber científico con el saber popular, que sin duda beneficia al conjunto enriqueciendo los conocimientos generales."

El desarrollo de tareas en un emprendimiento social, influye muy positivamente en la visión nuestra y en una fuerte valoración del trabajo comunitario solidario. Al decir de Helguera Vega *"la profesionalidad no debe limitarse a los problemas científico-técnicos de las ciencias que sustenta una profesión determinada, ni debe agotarse el accionar en la actuación técnica, sino que debe buscarse una conjugación de pensamiento y acción en el amplio contexto sociocultural"* (Decara A. y otros; 2004).

Más allá de la opinión de los estudiantes comprometidos con los proyectos, como equipo estamos desarrollando investigaciones para identificar el impacto de estas actividades en el desempeño académico, la formación integral y la definición profesional, entre otras.

Desafíos a futuro

Los proyectos de estas características necesitan de docentes y estudiantes comprometidos, con intencionalidad y tiempo para desarrollarlos. Vemos que las actividades de docencia se están orientando al "modelo power point". No renegamos de los alcances y posibilidades de las nuevas tecnologías, pero no deben ser modelos contrapuestos, sino complementarios.

Por otro lado, existe un delicado y vulnerable equilibrio entre las posibilidades concretas de respuesta de nuestra Universidad y las crecientes demandas del entorno social. El crecimiento de las demandas ya superó las posibilidades de muchos equipos docentes estancados en la carrera, sin recambio generacional y sin recursos económicos ni logísticos adecuados.

Tampoco se cuenta con la decisión política de institucionalizar efectivamente estas actividades, lo que se traduciría en apoyo real a los equipos de docentes y estudiantes que se involucren en estas propuestas. Las actividades de aprendizaje- servicio se encuentran en las agendas políticas y en las propuestas a nivel Ministerio y Universidad, pero para transformarse seriamente en decisiones políticas deben involucrar recursos humanos y económicos y facilidades en logística e infraestructura que los equipos que trabajan en estas temáticas hoy no cuentan. Para consolidar estas tareas, se debe defender firmemente la necesidad de transformar estas líneas de acción en parte integrante de la currícula de las carreras, tarea que queda en manos de los docentes, las autoridades y los propios estudiantes.

Otro de los desafíos al que nos enfrentamos como grupo, y que ya estamos abordando, es el de realizar la sistematización y difusión de estas prácticas para tratar de replicarlas en otros lugares y a través de otros grupos, así como el reconocimiento formal a los estudiantes que participan e impulsan estas propuestas.

Sabemos que no todos los equipos docentes pueden tener la motivación para desarrollar estas actividades, pero a nosotros nos han llevado a realizar valiosos ejercicios que nos moldean y estimulan, en este ambiente cargado a veces de desasosiego, apatía o resignación.

Referencias bibliográficas

Decara, A.; Pérez Zavala, V. y otros. "Visión de estudiantes de Medicina Veterinaria de la FAV, UNRC de las pasantías en Granja Siquem", en Pérez Zavala, V; Ruz, G. y otros (2004), III Jornadas de Agroecología. Visión estudiantil de las pasantías realizadas en Misiones y San Juan por alumnos de Medicina Veterinaria, FAV, UNRC. III Jornadas de Agroecología.

Dewey, John, (1997). "Experience and education. Later works". Vol 13. Carbondales. Southern Illinois University Press. Original de 1938.

Schneider, M; Bérnago, E.,(2000) "Análisis crítico de una propuesta de ingreso a la Universidad Nacional de Río Cuarto" en Congreso Internacional de Educación Superior, La Habana, Cuba.

Tapia, María Nieves (2006) "Aprendizaje Servicio Solidario: en el sistema educativo y las organizaciones juveniles", Buenos Aires, Ciudad Nueva.

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL, FACULTAD DE CIENCIAS VETERINARIAS

"Zoolidarios: Aportaciones de una experiencia de aprendizaje-servicio de alto valor socio educativo"

Galván, S.M; Andreotti, C; Pastor, R; Sbodio, O; Cadoche, L

Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad Nacional del Litoral

Demiryi, M

Escuela de Sanidad de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas, Universidad Nacional del Litoral

Barrera, G

Proyecto "Zoolidarios", Universidad Nacional del Litoral

Resumen: El grupo *Zoolidarios* -originado en el año 2002 como un proyecto de extensión de interés social en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional del Litoral- desarrolla un servicio de asistencia afectiva y educativa sustentado en actividades asistidas por animales, frente a personas con capacidades diferentes. Involucra a algo más de 100 alumnos voluntarios de diferentes carreras (Medicina, Veterinaria, Terapia Ocupacional, Sociología, Abogacía, Diseño Gráfico y Psicología) y en su alcance beneficia a personas con capacidades diferentes de diversas edades.

Las actividades se desarrollan con instituciones educativas y terapéuticas; con organismos oficiales y con asociaciones civiles de las ciudades de Santa Fe y de Esperanza.

Las expectativas de logro en personas discapacitadas (aproximadamente 250), se direccionan hacia la mejora de aspectos físicos, mentales, afectivos, emocionales y cognitivos; a partir del estímulo producido por el contacto con animales convenientemente seleccionados y adiestrados.

Las prácticas se desarrollan con animales de especies diversas: equinos, bovinos, ovinos, caprinos, porcinos, aves, roedores, reptiles, peces, entre otras.

Palabras clave: Servicio, asistencia afectiva y educativa, actividades asistidas por animales, personas con capacidades diferentes.

Desde el año 2002, en el marco de una propuesta de extensión de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), se desarrollan actividades educativas y recreativas con animales domésticos, frente a personas con necesidades educativas y afectivas especiales. A partir del año 2005, la UNL constituyó un programa de voluntariado, incorporando en las propuestas de extensión, a alumnos de la Universidad interesados en realizar servicios a la comunidad. Por otra parte, a partir del año 2006, estas actividades también se encuadraron en el Programa de Voluntariado Universitario del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Los alcances de las actividades educativas y recreativas del grupo *Zoolidarios* tuvieron su reconocimiento a través de una mención como "Práctica educativa destacada" en el marco del Premio Presidencial "Prácticas Educativas Solidarias en Educación Superior" (convocatoria 2004), y obtuvieron un Premio a la Excelencia otorgado por el Instituto Argentino de la Excelencia en la ciudad de Santa Fe, en el año 2005. Del mismo modo, el grupo de trabajo obtuvo una mención especial en la edición 2006 del Premio Presidencial Prácticas Educativas Solidarias en Educación Superior.

Desde sus inicios, este equipo interactúa con instituciones terapéuticas y de educación especial de las ciudades de Santa Fe y de Esperanza.

De carácter interdisciplinario, el grupo reúne a alumnos voluntarios de diferentes carreras de la UNL, tales como Medicina, Veterinaria, Terapia Ocupacional, Sociología, Abogacía, Diseño Gráfico y Psicología.

Esta propuesta procura mejorar aspectos físicos, psíquicos, afectivos, emocionales y cognitivos de personas de diferentes edades a partir del estímulo producido por el contacto con animales de diferentes especies, seleccionados y adiestrados para esa finalidad.

Se trabaja con una gran diversidad de especies animales, entre los que se incluyen equinos, bovinos, ovinos, caprinos, diversos roedores (cobayos, hámsters, gerbos, chinchillas y ratas albinas), aves de granja y de canto, conejos, gatos, perros, lagartos y tortugas.

La experiencia implica un esfuerzo de interacción solidaria entre la Universidad y los diversos sectores de la comunidad, con el objetivo de mejorar la calidad de vida de personas con capacidades diferentes y, de ese modo, la de su entorno socio-afectivo.

Justificación de la estrategia de acción

El vínculo es la relación imprescindible para el desarrollo del ser como otro. El ser humano es, en esencia, un ser social, por lo cual no puede sobrevivir en ausencia de redes afectivas. Numerosas investigaciones científicas demuestran que dentro de esa trama de interacciones, se encuentran incluidos los animales, en especial los domésticos.

La relación del hombre con los animales tiene un contenido histórico signado por interacciones que van desde la utilización de los animales como alimento, hasta la asignación de un lugar privilegiado dentro del grupo familiar, hecho que incide notablemente en el mejoramiento de la calidad de vida de las personas.

Por su parte, los animales de compañía necesitan del afecto, del vínculo con los seres humanos para poder desarrollarse en plenitud. El ser humano es quien les provee alimentación, cuidados y atención afectiva. Se conforma así, un proceso de retroalimentación continua.

A partir del vínculo afectivo con animales, las personas vivencian un estado emocional particular, en el que la humildad y la nobleza de espíritu forman parte de esta interacción. Mediante el contacto con los animales se desaprenden las pautas de conducta de enfrentamiento con el mundo y se perciben las simples condiciones del mundo animal, en el que las riquezas, las ambiciones y la belleza física, carecen de sentido.

Pero, no solo con personas de capacidades comunes se evidencian aspectos benéficos a partir del vínculo hombre-animal; también se ha comprobado fehacientemente que el trato con animales puede suministrar beneficios relevantes para personas que sufren diferentes afecciones y disfunciones.

El servicio de asistencia afectiva a través de los animales que desarrollamos en la Facultad de Ciencias Veterinarias (FCV) está diseñado para aumentar la calidad de vida de las personas con capacidades diferentes, mediante la interacción con animales. En estos espacios se atiende a los animales, se juega con ellos; además, ellos proporcionan una forma eficaz de relajación, entrega y fuente de cariño. Los animales son capaces de escuchar durante horas, sin realizar discriminaciones, ni emitir juicios de valor.

Las actividades asistidas por animales consisten, básicamente, en visitas amistosas en las que niños, jóvenes y adultos se relacionan con las mascotas (animales de compañía, animales de granja y animales de bioterio). Esta actividad puede ser compartida por muchas personas, a diferencia de un programa específico de terapia, el cual es adaptado a una persona o grupo de personas con una condición física especial.

Los animales pueden ser incorporados a una gran variedad de programas. Para involucrarse en una actividad de asistencia afectiva por un animal, se deben tener definidos cuáles son los objetivos personales a ser logrados por el programa.

Además, para el logro de beneficios seguros en las dinámicas mediadas por animales, resulta necesario disponer de un ambiente adecuado. También es primordial asegurar el estado sanitario óptimo de los animales que formarán parte del servicio educativo y recreativo con personas con necesidades especiales; de allí que es de alta significación el manejo de la salud de los animales que son utilizados en la experiencia.

La actividad se desarrolla con animales criados y asistidos en la FCV, por profesionales y alumnos que, a su vez, son los encargados de supervisar la crianza, adiestramiento y el estado sanitario de los animales que actúan como mascotas, siempre bajo la supervisión de los profesionales especializados.

Los animales deben ser seleccionados y entrenados para estas actividades que persiguen fines educativos y recreativos, y que pueden ser aplicadas, tanto por terapeutas profesionales como por voluntarios.

Acerca de la propuesta de intervención socio educativa

Zoolidarios es una propuesta de aprendizaje-servicio, puesto que coincide con la definición expresada por María Nieves Tapia (2005) sobre esta modalidad:

- es un servicio solidario protagonizado por los estudiantes,
- está orientado a atender eficazmente necesidades de una comunidad,
- es una propuesta planificada en forma integrada con los contenidos de aprendizaje, en función de mejorar la calidad educativa.

En el primer caso, el grupo *Zoolidarios* involucra actualmente a más de 100 alumnos de diferentes carreras, quienes sienten la propuesta como algo propio. Son alumnos de diferentes etapas de cursado, que interactúan desplegando variados roles durante las diferentes etapas del desarrollo de la experiencia (diagnóstico previo a la actividad, participación en alguna instancia de planificación, en la gestión de los recursos y en todas las actividades previstas, incluida la evaluación).

Hacia el interior del grupo, trabajan desarrollando competencias tales como iniciativa para diversas tareas, creatividad, liderazgo, compromiso y respeto hacia las ideas de otros.

En lo que refiere a la atención de una necesidad comunitaria, cabe destacar que este grupo de trabajo, a partir de la experiencia acumulada a lo largo de los años de trabajo, procura dar respuestas a las demandas que cotidianamente plantean diversas instituciones educativas y terapéuticas.

Las acciones a desarrollar se planifican de manera participativa con cada una de las instituciones involucradas, mediante el diseño de matrices para cada una de las dimensiones de trabajo (sustantiva, estratégica e instrumental). Se identifican de este modo las demandas prioritarias y efectivamente sentidas por los receptores de nuestro servicio y en función de las requisitorias se determina cuáles de ellas pueden ser satisfechas.

En otro sentido y desde la perspectiva educativa, justamente a instancia de las sugerencias planteadas desde el Programa Nacional Educación Solidaria, se ha creado una asignatura electiva denominada "Actividades y terapias asistidas por animales".

Mediante este nuevo espacio curricular y a partir de esta experiencia de aprendizaje-servicio, propiciamos que los alumnos aprendan más contenidos científicos, desarrollen más competencias comunicacionales y, en general, aprendan más y mejor de lo que hubieran aprendido por las vías tradicionales, pudiendo aplicar en contextos reales contenidos conceptuales y procedimientos que en el aula pueden resultar poco significativos para los alumnos.

Aportaciones

Para analizar el alcance de las prácticas desarrolladas por el grupo *Zoolidarios* tomaremos como referencia las consideraciones de María Nieves Tapia (2006), quien considera el impacto de las experiencias de aprendizaje servicio en los siguientes planos: en los estudiantes, en los educadores, en las instituciones educativas, en las organizaciones de la sociedad civil, en la comunidad atendida.

Consideramos esencial comenzar a detallar el impacto en quienes se constituyen los destinatarios directos de nuestras acciones, o sea las personas con necesidades educativas y afectivas especiales.

Entre algunos de los logros que se han comprobado a través de numerosos trabajos desarrollados en estos últimos cinco años, se destaca que este tipo de actividades proporciona oportunidades para estimular, motivar, educar, recrear y mejorar las maneras de vinculación, a niños, jóvenes y adultos con capacidades diferentes. El objetivo primordial, por lo tanto, es mejorar su calidad de vida, aportando beneficios en su salud y una mayor integración al contexto social en el que se encuentra inserto. Con respecto a los logros obtenidos frente a discapacitados intelectuales, sensoriales y motrices, se puede afirmar que el tipo de estrategia desarrollada, basada fundamentalmente en la recreación con animales de compañía, permitió desplegar diferentes expresiones de emociones, fomentando la iniciativa y la creatividad.

En lo que respecta a las actividades educativas y como resultado de ellas, se destacan logros, tales como la búsqueda de respuestas y la adquisición de nuevos conocimientos a partir de las dudas generadas en las actividades; además, desarrollaron actividades de identificación, observación y comparación entre ellos y las mascotas del grupo *Zoolidarios*, a través de la exploración táctil, visual y auditiva. También fueron capaces de incorporar un vocabulario específico, referido a la conformación anatómica y funcional de los animales, así como de determinadas prácticas preventivas de potenciales enfermedades zoonóticas que presupone la tenencia de animales de compañía.

Se logró incrementar el nivel de atención y permanencia en las tareas de personas con déficits de atención; todo lo cual hizo que las actividades fueran realmente significativas, permitiendo a los niños y jóvenes involucrarse, cometer errores y alcanzar los objetivos.

El entorno físico y social les brindó seguridad, sosteniendo su volición, permitiéndoles sentir mayor confianza, relajarse y disfrutar.

Estos niños y jóvenes lograron identificar modos diferentes de buscar apoyo del medio ambiente social de modo tal que, el vínculo que el niño o joven pudo establecer con las mascotas le permitió la expresión de emociones, alegría, risas; reforzando sus relaciones con el mundo exterior.

Se constató además, que algunos de los participantes lograron hacerse comprender, transmitir necesidades e interactuar (superando problemas de timidez e introversión) interviniendo, observando, escuchando y/o compartiendo el ambiente, descubriendo y explorándolo y estableciendo contacto con los animales del grupo.

El espacio elegido, tanto en la Facultad de Ciencias Veterinarias como en otros predios naturales, representó un excelente apoyo físico; posibilitando el ejercicio de habilidades motoras, al explorarlo, recorrerlo y al practicar nuevas formas ocupacionales (manipulando, arrojando y transportando objetos novedosos).

Las actividades recreativas y educativas desarrolladas ante estas personas se constituyeron en ocupaciones motivantes, que propiciaron la participación activa y autónoma de muchos destinatarios. La duda generó la búsqueda de respuestas y la adquisición de nuevos conocimientos (investigar,

comprender y emitir juicios), transfiriendo lo aprendido a la experiencia cotidiana (transformando valores, tomando conciencia del respeto por los animales y la vida).

En el caso particular de aquellos niños y jóvenes en situación de riesgo social, a partir de los datos obtenidos por una investigación exploratoria acerca del impacto de las acciones desarrolladas por *Zoolidarios*, se constató que las mismas lograron modificar el comportamiento de 8 de cada 10 participantes. Entre los cambios detectados se remarcan la adquisición de hábitos referidos al cuidado corporal, transfiriendo dichos aprendizajes a la vida cotidiana, así como la adquisición de actitudes de colaboración en el cuidado de sus pares, asumiendo roles activos y nuevas formas de comunicarse con los mismos. Se comprobó también que los jóvenes lograron desarrollar hábitos de trabajo autónomo, incrementaron el control de conductas indeseables, disminuyendo de este modo las demandas de atención constantes que solían plantear. Del mismo modo, se pudo observar un cambio de actitud de los niños y jóvenes hacia el respeto de reglas de desempeño las cuales fueron aceptadas, practicadas e internalizadas.

La participación de esos niños, jóvenes y adultos, en un ámbito sociocultural diferente, tal como el universitario incidió en la causalidad personal de los destinatarios haciéndolos sentir importantes y útiles. Se considera que el mayor aporte consistió en brindarles oportunidades de trasladarse desde el ambiente de la pobreza, de la exclusión, de la basura (como elemento cotidiano) al ámbito de la Universidad, un entorno socialmente validado. En dicho contexto lograron ejercer nuevos roles y responsabilidades, acorde con sus intereses (del rol de cartonera/o al de estudiante, al de cuidar a otros), adquiriendo nuevas formas de interactuar y comunicarse con su entorno en un marco de respeto y reconocimiento mutuo.

En lo que hace al impacto en los estudiantes, cabe destacar que más allá del desarrollo de competencias específicas en el área de las actividades y terapias asistidas por animales, la mayoría de los alumnos ha experimentado los beneficios del contacto con los animales, puesto que más del 90% de estos alumnos vive alejado de su entorno familiar, por lo que al asumir el compromiso de criar, atender y adiestrar mascotas para las actividades del *Zoolidarios* vivenciaron directamente los aportes benéficos del vínculo hombre-animal. Por otra parte, la sensación de pertenencia a un grupo de trabajo solidario resulta de gran significación para los alumnos, puesto que les permite disfrutar de experiencias vitales, brindando a los estudiantes la oportunidad de actuar en contextos diferentes a los que están acostumbrados en su vida cotidiana. Por otra parte, aumenta la conciencia ética y social de los futuros profesionales incentivando conductas socialmente responsables en el aula y fuera de la misma a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje innovador y altamente motivador.

El valor más significativo de este tipo de experiencia educativa radica en el hecho de que la realidad social impregna los procesos educativos, suministrando información real del mundo, a partir de la solidaridad como experiencia de aprendizaje y formación profesional.

En lo que respecta a la labor docente, resulta de gran impacto el trabajo interdisciplinario que se suele desarrollar en la mayoría de las propuestas, dado que muchas de las problemáticas enfrentadas implican una intrincada trama de variables que requieren de un abordaje complejo y de múltiples miradas. Entre las profesiones con las cuales se trabaja, destacamos a educadores de diferentes niveles educativos, asistentes sociales, psicólogos, psicopedagogos, médicos, ingenieros agrónomos, diseñadores gráficos, entre otros.

En el caso particular de las Ciencias Veterinarias, posibilita resignificar nuestros alcances e incumbencias, permitiendo vislumbrar nuevos espacios del quehacer profesional en interdisciplina con otras profesiones.

Con respecto a las instituciones educativas y a las asociaciones civiles con las que desempeñamos nuestra labor, destacamos el reconocimiento que expresan no sólo las autoridades y profesionales de dichas instituciones, sino también la complacencia de los familiares de las personas a las que destinamos nuestras acciones, puesto que visualizan avances positivos, así como cambios actitudinales y emocionales que inciden positivamente en la calidad de vida de estas personas.

Referencias bibliográficas

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

Tapia, María Nieves "La pedagogía del aprendizaje-servicio, un estado de la cuestión" en Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2005), *Aprendizaje y Servicio Solidario en la Escuela*, Actas del 8vo. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario", República Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Unidad de Programas Especiales, Programa Nacional de Educación Solidaria, Buenos Aires.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA, FACULTAD DE HUMANIDADES, SEDE REGIONAL
TARTAGAL

"¿Extensión o aprendizaje-servicio?"

Lic. Liliana Lizondo

Profesora Adjunta, Residencia Pasantía en el Ámbito de la Promoción Comunitaria

Resumen: La ponencia reflexiona sobre dos temas centrales para la carrera de Comunicación Social: el primero tiene que ver con el rol de las universidades como productoras de conocimiento y el destino que deben tener estas producciones y el segundo con el tipo de comunicación que se pone en práctica en este proyecto solidario. Analiza el recorrido de unos de los proyectos desarrollados desde las cátedras de la carrera de Técnico en Comunicación de la Sede Tartagal de la UNSa a partir de la incorporación del aprendizaje-servicio como metodología para las prácticas comunitarias.

Palabras clave: Comunicación Comunitaria – aprendizaje-servicio

"La voz del pueblo indígena" es un proyecto desarrollado desde el año 2002 en la Sede Tartagal de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta. Brinda capacitación en radio para los siete pueblos indígenas de la zona y emite un programa radial multilingüe y pluricultural que refleja la problemática indígena desde la propia voz de sus protagonistas.

Supuestos de los que partimos

Extensión universitaria:

Reflexionar sobre la función que la Universidad debe cumplir en contextos como el local nos lleva a pretender un proyecto de extensión que aspire a la construcción de una sociedad diferente a la que tenemos; proyecto en el que los intereses de los excluidos puedan constituirse en demanda social y permita que se incorporen como actores sociales de pleno derecho.

Un proyecto de extensión desde una cátedra de una carrera con orientación en Promoción Comunitaria, como el nuestro, corre el riesgo de participar de acciones sólo asistencialistas dejando de lado el desarrollo humano. Entendemos que si bien los planes sociales son necesarios para atacar lo que se llama "el hambre más urgente", el lugar de la Universidad y en particular de la extensión universitaria debe insertarse de manera que la defensa de lo humano no quede reducida a lo autoconservativo.

La Universidad debe ser uno de los ámbitos en el que se producen y difunden conocimientos. Entregar el producto de sus investigaciones académicas a las minorías es continuar fomentado un modelo de exclusión que recorre todas las instituciones de nuestra sociedad. En oposición a ese modelo, pensamos que difundir el conocimiento entre todos los sectores debería ser una obligación intentando, de ese modo, contribuir a reconstruir el fragmentado tejido social.

Supuestos comunicativos

Pensamos la comunicación no como una expresión reduccionista vinculada a los medios y al periodismo, sino como un proceso social en el que se producen formas simbólicas, comprendiendo, también, la trascendencia al mero manejo técnico de ciertos elementos discursivos de un orden socialmente establecido.

Entendemos que la comunicación va más allá del intercambio de información; la pensamos como construcción de sentidos, como espacio de encuentro con el otro. Ese otro que también somos nosotros. Rescatando las expresiones de Patricia Fasano concebimos la comunicación como un espacio de diálogo en el que deben estar presente dos aspectos: por un lado, la **voluntad de reconocimiento y valorización de la diferencia**, y por el otro, **voluntad de reconocimiento y valorización de la identidad de la que formamos parte**; o sea, un tipo de comunicación que posibilite el reconocimiento de las diferencias que forman parte del nosotros, que nos incite a crecer como personas, como miembros de un colectivo, como ciudadanos.

Este mismo tipo de comunicación nos impulsa a asumir la identidad colectiva de la que somos parte y de este modo permitir la expresión de **TODO LO QUE SOMOS**, y como tal tiene consecuencias políticas porque permite a la comunidad su libre expresión y su autodeterminación.

Desde esta perspectiva de la comunicación y acercándonos al plano local de los medios, es prudente interrogarnos sobre la cantidad de lenguas que se hablan en una radio; la respuesta da cuenta de una concepción del público.

Si los medios proponen y reproducen modelos culturales (estéticos, subideológicos concretos), también nos facilitan una imagen de los –cualesquiera– Otros. Su participación del discurso de la aparente tolerancia hacia los Otros convierte la estigmatización del diferente en una acción latente, implícita, pero sus mensajes son más que racistas. El mensaje que se dice integrador no es tal. La realidad comunicacional de esta zona nos indica que el discurso mediático aporta elementos para la construcción de un estereotipo de indígena al que un bloque rígido de patrones culturales lo alejan cada vez más de los criollos. La radio al ser el medio más usado en la zona podría contribuir a reducir el etnocentrismo de la región, pero por el contrario lo aumenta.

Entendemos que la visibilidad o audibilidad de las siete lenguas que se hablan en la zona podría contribuir a superar los rasgos internalizados del etnocentrismo local.

Supuestos educativos

Valoramos el proyecto desde varios aspectos. En este punto solo mencionaremos los referidos a la concepción de la diversidad por parte de los estudiantes de la carrera de Comunicación Social.

La sociedad en la que vivimos continúa festejando el 12 de octubre como fecha patria y en lo que se refiere a lo local algunos sectores se incomodan con movilizaciones que las organizaciones indígenas realizan el día 11 de octubre, recordando el último día de libertad del pueblo indígena.

Si a lo dicho en el párrafo anterior le agregamos que desde nuestros hogares casi siempre traemos una fuerte carga de etnocentrismo, podemos entender porqué tenemos una visión del pueblo indígena que no condice con la realidad. Los estudiantes que se incorporaron al proyecto lo hicieron desde la necesidad de conocer a los indígenas con quienes conviven y cuyas problemáticas tendrán que tratar en el caso de dedicarse al periodismo. Este conocimiento se realiza de modo diferente al que venían haciendo.

El aprendizaje de la diversidad cultural; la construcción de la otredad; el conocimiento del proceso histórico de la colonización; el despojo de la tierra; el trabajo golondrina (contenidos de la cátedra Antropología y Problemática Regional¹) fueron estudiados en los textos, pero también desde las voces de los propios paisanos. No se aprende la historia de personas que no tienen que ver con nuestra realidad, sino que se estudia el sometimiento desde los relatos que los indígenas expresan en el programa radial.

Sin duda es un tipo de aprendizaje diferente al que se realiza normalmente porque implica un acercamiento concreto al objeto de estudio de la cátedra, porque además es un doble intercambio. La capacitación en temas radiales aporta a los indígenas elementos para continuar emitiendo el programa y para dar un tratamiento periodístico a sus problemáticas.

¹ En el primer plan de estudio la cátedra se denominaba Antropología Social y Cultural.

Acordamos con la definición de aprendizaje-servicio:

*"No busca que las instituciones educativas se conviertan en centros asistenciales, sino por el contrario promueve la solidaridad como una pedagogía que contribuye a educar mejor. Un proyecto de aprendizaje-servicio de calidad está orientado explícita y planificadamente a ofrecer un servicio solidario eficaz y a mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Para ello es necesario, por ejemplo, efectuar un diagnóstico adecuado de las necesidades comunitarias, conectar la acción del servicio con los contenidos disciplinares, planificar instancias de reflexión sobre la actividad, y evaluar no sólo el impacto en la formación personal, afectiva y en valores de los estudiantes, sino también los aprendizajes disciplinares adquiridos y la calidad del servicio brindado."*²(CLAYSS)

"El aprendizaje-servicio es, por definición, una actividad de los estudiantes. Los protagonistas de las actividades de servicio a la comunidad deben ser los alumnos: si ellos no se "apropian" del proyecto, si no lo sienten como algo propio, difícilmente constituya una experiencia de aprendizaje-servicio de calidad." (Ministerio de Educación, 2005).

Sin tener incorporado el aprendizaje-servicio como metodología, en aquellos años iniciamos el proyecto con un diagnóstico realizado por los estudiantes, como tema optativo entre otros; es decir, sin la obligatoriedad de participar. El taller con el que concluyó el proyecto sirvió como disparador para comenzar con los talleres de capacitación y luego el programa radial.

La solidaridad como valor

Desde hace unos 15 años las palabras *comunidad* y *comunitaria* parecen estar más en uso. Hay razones que lo explican y situamos una de ellas en:

"...Estas cuestiones, que se comparten en general con el resto de América Latina, llevan a una disminución de las Políticas Sociales y a una gran dificultad para administrarlas. Este proceso sostenido en el tiempo trajo aparejado, entre otras cuestiones, la emergencia del denominado "tercer sector". La modalidad de aplicación de las Políticas Sociales se convierte así en focalizada. Esta crisis del Estado reconoce factores externos. Los cambios políticos estructurales a nivel mundial muestran que a partir de la década de los ochenta, los países industrializados aumentaron su concentración de capital, con el consecuente impacto en la concentración tecnológica, militar y política..." (Carballeda, 1998)

La crisis que atravesamos obliga a cambiar las formas de socialización, lo comunitario adquiere un valor casi de medio para la sobrevivencia y la solidaridad debe ser la mediadora. Adherir voluntariamente a la causa de los otros parece ser una de las formas en las que se pueden alcanzar algunas soluciones a los problemas sociales. Es el ejercicio de la solidaridad y no su enunciado lo que los estudiantes deben poner en marcha mediante la implementación del aprendizaje-servicio.

² www.clayss.educaciondigital.net (consultado el 28 de junio de 2007.)

¿Aprendizaje-servicio, extensión o promoción?

El organigrama que rige nuestra Universidad no cuenta con un departamento que formalice la responsabilidad social universitaria como instrumento metodológico para las prácticas comunitarias que se realizan desde extensión universitaria.

Estudiantes, docentes e instituciones con las que desarrollamos el proyecto "La voz del pueblo indígena" fuimos incorporando, a partir de 2004, los conceptos y la metodología del aprendizaje-servicio. Recorrimos un camino en el que transitamos por diferentes instancias. La primera tuvo que ver con la Promoción Comunitaria; la segunda, vinculada a la extensión y la tercera con el aprendizaje-servicio.

1. Desde lo Comunitario: con nuestras prácticas ejecutamos proyectos de Comunicación Comunitaria con una mirada diferente respecto de la visión instrumental de los Medios. En el año 1999 cuando realizamos los primeros proyectos los hacíamos con la metodología de la Investigación + Acción + Participación y como eje la Comunicación Popular.
2. Desde extensión: Algunos de los proyectos realizados fueron trascendiendo la formalidad de la cursada y finalización de las cátedras y se incorporaron como parte de los proyectos de extensión de la Universidad Nacional de Salta.
3. Desde el aprendizaje-servicio: nuestra participación en los seminarios y la lectura del material que acá se facilita nos ayudó a sistematizar las experiencias comunitarias, nos brindó elementos para incorporar como aspecto metodológico al aprendizaje-servicio y una mirada diferente sobre el rol de los estudiantes en los proyectos.

Las diferentes etapas no se nos presentaron como excluyentes; por el contrario, lo que fuimos haciendo fue incorporar elementos y dar continuidad en el tiempo a proyectos que en un principio no superaban el año entre el diagnóstico, la elaboración del proyecto y su ejecución. El proyecto por el que estamos acá lleva cinco años de ejecución.

Como inquietud nos queda plantear que sería interesante ir incorporando la metodología del aprendizaje-servicio en las universidades argentinas porque sabemos que son muchas las prácticas que en este sentido se realizan desde las secretarías de extensión de las universidades argentinas.

Referencias bibliográficas

Carballeda, Alfredo; (1998) *La intervención en lo social, una visión de las políticas sociales*. Buenos Aires, Margen.

Fasano, Patricia; (2006) *De boca en boca, el chisme en la trama social de la pobreza*; Buenos Aires, IDLES.

López Vigil, Ignacio (2007); *Radio Ciudadana, el poder del periodismo de intermediación*.
www.radialistasapasionados.org

Ministerio de Educación (2005) Unidad de Programas Especiales, Programa Nacional Educación Solidaria. *Selección de materiales sobre el aprendizaje-servicio*. República Argentina.

INSTITUTO DE ENSEÑANZA SUPERIOR SAN MIGUEL-TUCUMÁN

"Lugareños Olvidados. Problemática de la Hidatidosis y reflexiones en Educación Superior"

Enrique Terán

Profesional Asistente CONICET, Profesor Titular de Introducción a la Investigación y Proyecto Profesional, Coordinador del Proyecto Lugareños Olvidados. Instituto de Enseñanza Superior San Miguel-Tucumán

Celia Ajmat

Cátedra de Histología (Facultad de Medicina U.N.T.), Profesora Titular de Parasitología. Instituto de Enseñanza Superior San Miguel-Tucumán

Resumen: La presente ponencia tiene como finalidad reflexionar en relación con la importancia de los proyectos de aprendizaje-servicio en la Educación Superior desde la experiencia de alumnos, docentes e instituciones del proyecto Lugareños Olvidados-Problemática de la Hidatidosis en Cumbres y Valles Calchaquíes. Se relacionaron las ideas sobre el significado de la Educación Superior frente a las problemáticas en las áreas de salud comunitaria y ambiental. Se revisaron los conceptos relevantes de metodología de la investigación, gestión de conocimiento, itinerarios educativos, áreas disciplinarias, aprendizaje basado en problemas. Se describen aspectos puntuales de las acciones realizadas por los alumnos de Tecnicaturas de Laboratorio y Comunicación Social del Instituto de Enseñanza Superior San Miguel, desde el origen de la iniciativa hasta su impacto y evaluación. Se concluye haciendo alusión al encuentro de los alumnos con los valores y con las posibilidades de transitar hacia un porvenir que sí es posible.

Palabras Clave: Aprendizaje Servicio: Educación Superior. Salud comunitaria: Hidatidosis.

La ponencia *Lugareños Olvidados* tiene como propósitos reseñar la trayectoria de una experiencia de fuerte compromiso comunitario desarrollada por alumnos del nivel terciario de las carreras Laboratorista y Comunicación Social del Instituto de Enseñanza Superior San Miguel y confrontar este itinerario con la problemática, retos y prioridades de la enseñanza superior en la actual "era del conocimiento" y en la sociedad latinoamericana, en particular en nuestro país.

Si se concibe el aprendizaje como "transformación estructural de la inteligencia y emocionalidad de la persona" y como cambios relativamente permanentes en la disposición o en la capacidad del hombre, ocurrida como resultado de su actividad, como bien lo expresaran Díaz Bordenave y Martins Pereira (1986), se puede observar cómo en los últimos años los proyectos de aprendizaje-servicio -o- como se los denomine (intervención comunitaria, proyección social, prácticas educativas solidarias) ocupan en nuestro país una posición focal (Tapia, 2006; Programa Nacional Educación Solidaria, 2004) en el conjunto de itinerarios y enfoques de la educación superior, con la fortaleza de revitalizar experiencias anteriores de integración de las dimensiones curricular y de compromiso comunitario. Roig Ibáñez (2006) comenta el planteo del conocimiento al servicio de los hombres y que al hacerlo los intelectuales se ajustan a su vocación y función: poner en orden el conocimiento y volcarlo al servicio, en lugar de "colocar a la humanidad" bajo su servicio ideológico. Es muy bueno que en estos momentos de "déficit comunitario" y de desarrollo de la tecnociencia se propicie una educación superior encaminada hacia la formación integral de los jóvenes. En ocasión de su incorporación a la Academia Nacional de Educación, Marcelo Vernengo (2000) expresó que para lograr dicha formación se deben conjugar dos caminos en la integración curricular: la formación de profesionales competentes en el área y una práctica profesional con una buena apreciación del ambiente social, económico y nacional de su propio país integrada a una dimensión ética. Y son precisamente las experiencias de aprendizaje-servicio aquellas que privilegian las experiencias reales, en terreno, sobre las virtuales. En la Educación Superior, expresa Vernengo (2000), que debemos entender a la educación más allá de facilitar un trabajo o cumplir una tarea determinada en la sociedad, como un "estímulo para la vocación que es un don que nos da la oportunidad de hacer lo que realmente nos gusta y nos permite hacer algo por los otros".

Veamos ahora cómo se relacionan a nivel mundial nuestras prácticas de aprendizaje-servicio con enfoques similares y áreas disciplinarias en el terreno científico aplicado y de proyección. En primer lugar, las actividades de desarrollo de la comunidad, que en las ciencias sociales toman el nombre de trabajo social y en las biomédicas el de promoción de la salud comunitaria, que consiste en "llevar el conocimiento" adonde no llega el doctor. En los proyectos pioneros de nuestro continente se llegó a la promoción social a través de las etapas curativa y preventiva (Werner y Bower, 1991). Se señalan como características sus orígenes modestos y locales, la participación de las comunidades rurales, la planificación constante como proceso de aprendizaje, líderes comprometidos con la comunidad y acciones de servicio que desarrollen conciencia crítica y prosocialidad. Es así como se originan y desarrollan en nuestro país numerosos proyectos de aprendizaje-servicio.

En el campo temático de la conservación de la biodiversidad se superó el enfoque de protección de especies emblemáticas con el de la conservación de especies clave y de la comunidad o ecosistema como un todo, con la activa participación de los pobladores locales en tareas técnicas, administrativas y de educación ambiental (Wilson, 1995, 2006).

Pasemos ahora a las áreas disciplinarias. Entre los tipos de investigación social, se enumera a los "estudios de acción", aquellos que se orientan a solucionar un problema de tipo social, político o de mercado (Cegarra Sánchez, 2004). Se discuten por otra parte diferentes matices de la sociología como respuesta a la demanda social o como forma particular de conciencia en Lahire (2006), que permiten interpretar cierto distanciamiento, por ejemplo en Francia, con necesidades comunitarias y ambientales que para nosotros tienen prioridad (ver también Mattéi, 2005). Para las ciencias biomédicas se menciona junto a las investigaciones biológica, clínica y epidemiológica, la investigación en servicios de salud, forma de investigación-acción cuyo objetivo es promover atención en salud a individuos y poblaciones (Ruiz y Morillo, 2004; Jauregui y Suárez, 2004).

Desde estas perspectivas pasemos ahora a la novedosa área de investigación conocida como "gestión del conocimiento" (del Moral et al, 2007), en la que se nos habla de una economía basada en conocimiento de alcance global, de modos de producción "mentefacturados", cuyos elementos estratégicos son el software y la innovación y que se moviliza hacia el ciberespacio. Uno se puede preguntar: si desde decisiones se puede promover el crecimiento económico de determinados países, ¿cómo no pueden nuestras universidades e institutos de enseñanza superior y tecnicaturas utilizar los conocimientos generados y enseñados, en la solución de complejas realidades ambientales y de salud y propiciar, como muchas experiencias latinoamericanas y argentinas lo hacen, actividades de gestión, transferencia, distribución y/o aplicación efectiva de conocimiento, en una compleja y variada gama de posibilidades entre prevención de enfermedades y microemprendimientos?

El aprendizaje-servicio se presenta como la trayectoria más promisoría para la paradójica situación actual comentada por Bernal Torres (2006), entre una era de desarrollo tecnológico y científico e incapacidad en la resolución de los problemas elementales, aquellos tan cercanos a nosotros como la pobreza, la marginación, la desnutrición y la degradación ambiental. De acuerdo a sus tradiciones, le corresponde a cada institución educativa realizar diagnósticos en sus áreas de especialización que permitan la sensibilización de los jóvenes y así dar origen de proyectos educativos solidarios.

Resulta oportuno aquí analizar cómo se inscriben los proyectos de aprendizaje-servicio entre los "múltiples itinerarios" reseñados por Gardner (2004). Estimamos que constituyen una síntesis posible entre: el *itinerario progresista* inspirado en J. Dewey, que parte de los intereses de la comunidad y se expresa en la práctica de los valores democráticos y el respeto a las diferencias; el *itinerario socialmente responsable*, que permite atender necesidades comunitarias y ambientales, en articulación y asociación con otros organismos como ONGs, y por fin el *itinerario de la comprensión* que, junto a la verdad, tiene en cuenta a la bondad. A continuación se presenta en forma de tabla el conjunto de lecciones que al decir de Gardner (2004) alientan e inspiran, con el propósito de que cada uno de ustedes confronte los puntos señalados con las características de los proyectos realizados en las diferentes instituciones:

• Liderazgo	• Perspectiva a largo plazo
• Flexibilidad + pequeñas victorias	• Prever y resolver contratiempos
• Tiempo para la reflexión	• Detección-valoración de cualidades
• Atención a mensajes implícitos	• Crear una comunidad afectuosa
• Visitar y ser visitado	• Cultivar nuevas energías
• Compromiso personal, grupal e institucional con la transformación	

Para finalizar con esta parte general, creemos que los proyectos de aprendizaje-servicio en Educación Superior tienen un enorme potencial por delante en la integración de elementos teóricos y empíricos del aprendizaje basado en problemas, de gran importancia en la educación de los médicos (Rodríguez Suárez *et al.* 2002) y en la incorporación de las habilidades del pensamiento crítico, en especial las relacionadas con la toma de decisiones y con la resolución de problemas; con el razonamiento verbal y con el argumento (Weiten, 2006).

Pasemos ahora a proporcionar un esbozo de la experiencia protagonizada por nuestros alumnos. Lugareños olvidados-Problemática de la Hidatidosis en Cumbres y Valles Calchaquíes se originó en el año 2000, a partir de una actividad del espacio curricular Introducción a la Investigación de la Carrera Técnico Superior en Laboratorio. El interés de nuestros jóvenes trascendió en el medio a través de consultas y entrevistas, que motivaron al Dr. Alberto Parra (referente de la Asociación Internacional de Hidatidología) para invitarlos a participar de las Jornadas Internacionales que se realizaban en Tucumán. Recordamos cómo la participación y la lectura de los resúmenes permitió a los alumnos una sensibilización y toma de conciencia del problema sanitario que representa la infección por la tenia del perro (*Echinococcus granulosus*) en la zona de alta montaña en Tucumán, en especial la situación de los pobladores de La Ciénaga (Tafí del Valle). Detrás de los números y la epidemiología descriptiva, los alumnos quisieron conocer en primer lugar a las personas habitantes de esa localidad. Se organizaron viajes a una zona alejada y distante no solo por la cantidad de horas de caminata, también por la geografía accidentada y el clima, que determinan condiciones de vida tan diferentes a las de nuestros hogares. Surgió así un vínculo entre la institución y los habitantes de la zona cuyo líder comunitario, Don Fidel, facilitó la visita casa por casa, separadas a veces por varios kilómetros de distancia. Los pobladores no cuentan con luz eléctrica ni agua potable, y entre nubes y montañas los jóvenes percibieron su aislamiento y olvido. Esta realidad motivó de manera natural la incorporación de alumnos y docentes de otras carreras y se planificó y ejecutó una estrategia de promoción y prevención de la salud comunitaria consistente en: elaboración de un marco conceptual de trabajo con la participación de expertos, acciones educativas de capacitación y animación socio-cultural que incluyen cuentos y paneles educativos que integran una muestra itinerante y la entrega de paneles en las escuelas cabecera de montaña. Se propició la desparasitación de los perros, que adquieren el parásito ingiriendo las vísceras del carneado de ovejas a cielo abierto o de animales muertos. Se capacitó a líderes comunitarios y jefes de familia en la necesidad de erradicar la posibilidad de la ingesta de vísceras por los perros. Se enfatiza este aspecto puesto que el perro muchas veces representa para el niño de montaña, como bien lo señala Parra (2006), el "juguete animado con el que se inicia el ejercicio de mando".

Si bien los médicos piensan que el agua no es un factor de riesgo para contraer la Hidatidosis, al no ser potable crea numerosos inconvenientes a los pobladores de montaña, y para ellos un equipo de alumnos diseñó para su colocación en cada vivienda una planta potabilizadora domiciliar de agua.

En estos momentos se está preparando un libro que se entregará junto con los paneles en cada una de las escuelas capacitadas.

A nivel institucional las actividades generaron espacios intercátedras, trabajo integrado, alianzas interinstitucionales y aplicación del proyecto a otras localidades. Se calcula en 10.000 el número de beneficiarios directos. Entre enero de 1997 y diciembre de 2005 se diagnosticaron en Tucumán 167

casos de hidatidosis y están expuestos en nuestro país más de 2.900.000 argentinos de los cuales 305.000 son menores de 5 años (Parra, 2006).

Para finalizar esta exposición, reflexionemos un instante acerca de los valores que si bien no estuvieron mencionados en forma expresa, son como "presencias implícitas que burbujan". Y estos valores en realidad no se enseñan; nuestros jóvenes los descubren y es así que el contacto con otras personas, con otros seres, que sufren en mayor o menor medida, lleva a nuestros alumnos a descubrirlos, ¡y qué importante a nivel de desarrollo local que las instituciones educativas permitan acercarse a los alumnos, al decir de López Quintás (2003), al área de irradiación de los valores!. En sus palabras, este descubrimiento es posible gracias al encuentro (a veces de realidades muy diferentes). El impacto en el proceso del desarrollo de la personalidad humana lo apreciamos en el transcurso de nuestras prácticas educativas solidarias. No queremos dejar de citar aquí a Leonardo, exalumno de nuestro instituto y ahora coordinador del trabajo comunitario en alta montaña:

"Me acuerdo que antes de comenzar este desafío, no me comprometía mucho con el estudio, no entendía la finalidad de éstos; si estudiaba era pensando en obtener recursos económicos para algún día poder mantenerme, pero esto no me hacía feliz. Hoy mi pensamiento sobre la educación ha cambiado, si estudio es para crecer intelectual, espiritual y personalmente y aprendiendo lo máximo posible de otras personas; para que con mis conocimientos y valores de vida, pueda ayudar a quienes realmente lo necesiten. Encontré la verdadera motivación de mi vida".

Si nuestra responsabilidad como educadores es la de aportar elementos, condiciones y posibilidades para el pleno desarrollo del ser humano, creemos que no hay mejores palabras de cierre con relación a un porvenir abierto que las de Karl Popper (Popper y Lorenz, 1995):

"Naturalmente que el nuestro no es un mundo bueno, porque hay otro mejor. En nuestro mundo hay cosas buenas y malas. Sería imposible afirmar que es imposible mejorarlo más. Nuestra tarea como educadores y la de nuestros jóvenes es seguir mejorándolo; pero se trata de mejorarlo de verdad y no de empeorarlo. Trabajar en este mundo en el que tantas cosas hay que se podrían mejorar, en el que tanta gente hay que sufre y necesita ayuda".

Referencias bibliográficas

- Bernal Torres, C. A. (2006). *Metodología de la Investigación*. Méjico, Pearson Educación.
- Cegarra Sánchez, J. (2004). *Metodología de la Investigación Científica y Tecnológica*. Madrid, Díaz de Santos.
- Del Moral, A. et al (2007). *Gestión del Conocimiento*. España, Thomson.
- Díaz Bordenave, J y A. Martins Pereira. (1986). *Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje*. Costa Rica, Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura.
- Gardner, H. (2000). *La Educación de la Mente y el Conocimiento de las Disciplinas*. Barcelona, Paidós.
- Instituto de Enseñanza Superior San Miguel. (2006). *Lugareños Olvidados. Problemática de la Hidatidosis en Cumbres y Valles Calchaquíes*. Documento presentado al Programa Nacional Educación Solidaria.
- Jáuregui, Reina, C. A. y P. Suárez Chavarro. (2004). *Promoción de la Salud y Prevención de la Enfermedad*. Bogotá, Médica Panamericana.
- Lahire, B. (dir). (2006). *¿Para qué sirve la Sociología?* Buenos Aires, Siglo XXI.
- Lopéz Quintás, A. (2003). *El Libro de los Valores*. Buenos Aires, CONSUDEC. Puerto de Palos.
- Mattéi, J. F. (2005). *La Barbarie Interior. Ensayo sobre el Inmundo Moderno*. Buenos Aires, Ediciones del Sol.
- Parra, A. (2006). *Hidatidosis y Aspectos Sociales-Hidatidosis en Tucumán*. (inédito).
- Popper, K. y K. Lorenz. (1995). *El Porvenir está Abierto*. Barcelona, Tusquets.
- Programa Nacional Educación Solidaria. (2005). *Experiencias Ganadoras del Premio Presidencial "Prácticas Educativas Solidarias en Educación Superior"*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. República Argentina
- Rodríguez Suárez, J.; Higuera Ramírez, F. J. y E. de Anda Bercerril. (2004). *Aprendizaje Basado en Problemas*. Méjico, Médica Panamericana.
- Roig Ibáñez, J.(2006). *La Educación Ante el Nuevo Orden Mundial*. Madrid, Díaz de Santos.
- Ruiz Morales, A. y L. E. Morillo Zárate. (2004). *Epidemiología Clínica*. Investigación Clínica Aplicada. Bogotá, Médica Panamericana.
- Tapia, M. N. (2006). *Aprendizaje y Servicio Solidario*. Buenos Aires, Ciudad Nueva.
- Vernengo, M. J. (2000). "La Educación, la Enseñanza y la Investigación Científica". En: *Boletín de la Academia Nacional de Educación* (45): 4-12.
- Weiten, W. (2006). *Psicología. Temas y Variaciones*. Méjico, Thomson.
- Werner, D. y B. Bower. (1991). *Aprendiendo a Promover la Salud*. California, Fundación Hesperian.
- Wilson, E. O. (1995). *El Naturalista*. Madrid, Debate.
- Wilson, E. O. (2006). *La Creación. Salvemos la Vida en la Tierra*. Buenos Aires, Katz.

APÉNDICE A

Convocatoria para la presentación de ponencias sobre
"El aprendizaje-servicio en la Educación Superior"

Para instituciones ganadoras y finalistas del Premio Presidencial
"Prácticas Educativas Solidarias en Educación Superior" 2004 y 2006

Destinatarios: docentes y estudiantes participantes en experiencias seleccionadas como ganadoras o finalistas del Premio Presidencial "Prácticas Educativas Solidarias en Educación Superior" 2004 y 2006.

Las ponencias seleccionadas se presentarán en una sesión específica en el marco del "X Seminario Internacional de Aprendizaje y Servicio Solidario", a desarrollarse el viernes 31 de agosto de 15 a 16:30, en la Facultad de Derecho de la UBA

Condiciones para la presentación de ponencias

- 1) Podrá presentarse un máximo de dos (2) trabajos por institución educativa.
- 2) El trabajo debe ser inédito.
- 3) Las ponencias tendrán un perfil teórico-reflexivo enmarcado en el tema: El aprendizaje-servicio en la Educación Superior y deberán recuperar las prácticas desarrolladas desde la propia institución.
- 4) Las ponencias se presentarán de acuerdo con los siguientes ítems:
 - a. Título.
 - b. Resumen de 200 palabras como máximo y 4 palabras clave.
 - c. Datos del autor/es: nombre y apellido, cargo y lugar de trabajo académico (Universidad, Facultad, Cátedra, Instituto, etc.), dirección de correo electrónico.
 - d. Cantidad de páginas: mínimo 4 y máximo 8 (incluido el resumen) Formato de la página: hoja A4, márgenes de 2,5 cm., interlineado de 1.5 líneas, fuente (caracteres) tipo arial, tamaño 12 puntos.
 - e. Las referencias bibliográficas al interior del texto deben expresarse entre paréntesis para mencionar apellido del autor, año de edición de la publicación y, si es pertinente, el número de página o páginas correspondientes.
 - f. Las notas y citas irán a pie de página con letra tipo Arial tamaño 10. Preferentemente, las citas sólo consignarán el apellido del autor y entre paréntesis el año de edición de la publicación y el número de página o páginas si corresponde. El resto de los datos bibliográficos, al igual que los de los autores mencionados al interior del texto, se explicitarán al final del mismo bajo el rótulo de "Referencias bibliográficas", o bien de "Bibliografía".

-
- g. Los datos que se deben incluir en "Referencias bibliográficas" o "Bibliografía" son, para el caso de libros: autor (apellido y nombre); año de edición (entre paréntesis); título de la obra (en cursiva); lugar de edición y editorial. Para el caso de publicaciones periódicas: autor (apellido y nombre); año de edición (entre paréntesis); título del artículo (entre comillas); nombre de la revista (en cursiva), lugar de edición y volumen o número.
 - h. Los trabajos se deben enviar por mail a vdelconte@me.gov.ar. Si el trabajo excede los 5 megabytes (por tener imágenes incluidas) se debe enviar un CD-rom. También se enviarán dos copias impresas del trabajo al Programa Nacional Educación Solidaria (Montevideo 950, 1er. piso. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, CP C1019ABT). Los envíos podrán hacerse hasta el 06 de agosto inclusive.
 - i. A los fines de la publicación, la inclusión de tablas, gráficos y/o formatos prediseñados deberán tener una buena definición que permita su legibilidad. En el caso de considerar pertinente la inclusión de fotos, las mismas deben estar a 300 DPI de resolución, con formato JPG.
 - j. La presentación de ponencias en respuesta a esta convocatoria implicará la autorización -tanto de autores como de la institución educativa a la que estos pertenecen-, a este Programa Nacional Educación Solidaria para su publicación, impresión y/o edición.

El total de ponencias presentadas será evaluado por un equipo del Programa Nacional Educación Solidaria, a los efectos de seleccionar un máximo de 10. El Programa Nacional Educación Solidaria comunicará a los ponentes seleccionados el horario y lugar de presentación de la ponencia antes del día 24 de agosto de 2007.

Condiciones para la exposición de las ponencias seleccionadas

1. Las ponencias seleccionada serán presentadas en un máximo de 15 minutos en una sesión específica en el marco del "X Seminario Internacional de Aprendizaje y Servicio Solidario", a desarrollarse el viernes 31 de agosto de 15 a 16:30, en la Facultad de Derecho de la UBA.
2. El contenido, opiniones y estilo de las ponencias son de exclusiva responsabilidad de los autores y no deberán considerarse que reflejan la opinión del Programa Nacional Educación Solidaria, ni de este Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

NOTA: Los ponentes seleccionados podrán solicitar al Programa Nacional Educación Solidaria la cobertura de traslado, de no estar éste cubierto por la institución.

APÉNDICE B

Bibliografía sobre aprendizaje–servicio en la Educación Superior publicada por el Programa Nacional Educación Solidaria

EDUSOL (2005). Programa Nacional Educación Solidaria. Unidad de Programas Especiales. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. *Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos. Actas del 7mo. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario"*. República Argentina.

EDUSOL (2005). Programa Nacional Educación Solidaria. Unidad de Programas Especiales Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, *"Educación Solidaria: Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio"*, República Argentina.

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

EDUSOL (2007). Programa Nacional Educación Solidaria. Unidad de Programas Especiales. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. *Educación Solidaria. Actas del 9no. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario"*. República Argentina.

EDUSOL (2007). Programa Nacional Educación Solidaria. Unidad de Programas Especiales. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. *Experiencias ganadoras del Premio Presidencial "Prácticas Educativas Solidarias en Educación Superior" 2006*. República Argentina.

EDUSOL (2007). Programa Nacional Educación Solidaria. Unidad de Programas Especiales Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, *"10 Años de aprendizaje-servicio en Argentina"*, República Argentina.

EDUSOL (2007). Programa Nacional Educación Solidaria. Unidad de Programas Especiales Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. *"Antología 1997-2007", Seminarios Internacionales "Aprendizaje y servicio solidario"*. República Argentina.

EDUSOL (2008). Programa Nacional Educación Solidaria. Unidad de Programas Especiales Ministerio de Educación, *Aprendizaje y Servicio Solidario. Diez años de aprendizaje-servicio en la Argentina, Actas del 10mo. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio solidario"*. República Argentina (en prensa).

Bibliografía sobre aprendizaje–servicio en general publicada por el Programa Nacional Educación Solidaria

EDUSOL (2004). Programa Nacional Educación Solidaria. Unidad de Programas Especiales Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. *"Aprendizaje y Servicio Solidario", Actas del 5to. y 6to. Seminario Internacional "Aprendizaje y servicio solidario"*. República Argentina.

EDUSOL (2004). Programa Nacional Educación Solidaria. Unidad de Programas Especiales Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. *"Parlamento de Escuelas 'Por la paz y la solidaridad': Contribuciones para el debate"*. República Argentina.

EDUSOL (2005). Programa Nacional Educación Solidaria. Unidad de Programas Especiales Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, *"Parlamento de Escuelas 'Por la paz y la solidaridad': Reseña y Conclusiones"*. República Argentina.

EDUSOL (2005). Programa Nacional Educación Solidaria. Unidad de Programas Especiales Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, *"Parlamento de Escuelas 'Por la paz y la solidaridad': Aportes para la reflexión"*, República Argentina.

EDUSOL (2006). Programa Nacional Educación Solidaria. Unidad de Programas Especiales Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, *"Aprendizaje y Servicio Solidario: Aprendizaje y servicio solidario en la Escuela"*, *Actas del 8vo. Seminario Internacional "Aprendizaje y servicio solidario"*. República Argentina.

EDUSOL (2006). Programa Nacional Educación Solidaria. Unidad de Programas Especiales Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, *"Parlamento de Escuelas 'Por la paz y la solidaridad': Contribuciones para el debate"*. República Argentina.

EDUSOL (2007). Programa Nacional Educación Solidaria. Unidad de Programas Especiales Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, *"Aprendizaje y servicio solidario en las organizaciones de la sociedad civil"* *Actas de la Primera Jornada Abierta para OSC del campo educativo*. República Argentina.

Bibliografía sugerida sobre aprendizaje-servicio, compromiso cívico, voluntariado, responsabilidad social universitaria, servicio cívico, etc.

Aguilar, María José (comp.) (1992), *Voluntariado y acción comunitaria*. Buenos Aires, Espacio.

Aguilar, M. J. Y Ander-Egg E. (1992) *Evaluación de servicios y programas sociales*. Siglo XXI. Madrid.

Ander-Egg, Ezequiel- Aguilar Idáñez, María José (1996). *Cómo elaborar un proyecto. Guía para diseñar proyectos sociales y culturales*. Buenos Aires, Lumen/Humanitas.

Campus Compact (1996). *Service Matters. A Sourcebook for Community Service in Higher Education*. By Michael Kobrin and Joanna Maret. Melissa Smith, Editor. Providence, RI.

Campus Compact (2004). *The Community's College: Indicators of Engagement at Two-Year Institutions*. Providence, RI.

Colby, Anne-Ehrlich, Thomas-Beaumont, Elizabeth-Stephens, Jason (2003). *Educating Citizens. Preparing America's Undergraduates for Lives of Moral and Civic Responsibility*. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. San Francisco, Jossey-Bass.

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

Diéguez, Alberto José (Coordinador) (2002). *Diseño y evaluación de proyectos de intervención socioeducativa y trabajo social comunitario*. Buenos Aires, Espacio Editorial.

Elicegui, Pablo (1998). *Servicio comunitario y aprendizaje-servicio. Informe final sobre experiencias de "aprendizaje-servicio" en el marco nacional e internacional*. Secretaría de Desarrollo de la Nación, CENOC- Ministerio de Cultura y Educación, Dirección de Investigación y Desarrollo, octubre.

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

Giorgetti, Daniel Alberto (comp.) (2007). *Educación en la ciudadanía. El aporte del aprendizaje-servicio*. Buenos Aires, CLAYSS.

Jacoby, Barbara and Associates (1996). *Service-learning in Higher Education. Concepts and practices*. San Francisco, Jossey Bass.

Ministerio de Educación, Gobierno de Chile (2007), *Manual de Aprendizaje-Servicio*. Chile.

PASO JOVEN. Participación Solidaria para América Latina (2004). *Manual de formación de formadores en aprendizaje-servicio y servicio juvenil*. BID-SES-CLAYSS-ALIANZA ONG-CEBOFIL

Programa Nacional de Voluntariado Universitario (2007), Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología; Arias, G. et al. *Participación e Innovación en la Educación Superior: para que el conocimiento nos sirva a todos*, República Argentina.

http://www.me.gov.ar/spu/guia_tematica/VOLUNTARIADO/voluntariado.html

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

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

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

Servicio Cívico y Voluntariado. *El Servicio Cívico y el Voluntariado en América Latina (Service Enquiry en Español)*, H. Perold, M. N. Tapia (Eds), Volumen 2, Buenos Aires-Johannesburg, CLAYSS-GSI-VOSESA, 2007. www.service-enquiry.org.za

Sliwka, Anne – Frank, Susanne (2006). *Service Learning – Was ist das?*. Demokratie-Baustein Service Learning BLK-Programm Demokratie lernen & leben. http://www.blk-demokratie.de/fileadmin/public/dokumente/Bausteine/bausteine_komplett/Service_Learning.pdf. Consultada mayo 2006.

Sliwka, Anne – Frank, Susanne (2003) *Handbuch Service Learning*. Weinheim, Beltz-Praxis, erscheint voraussichtlich, november.

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

Universidad Construye País. (2006) *Responsabilidad social universitaria. Una manera de ser universidad. Teoría y práctica en la experiencia chilena*. Corporación PARTICIPA, Santiago de Chile, mayo.

Disponible en: www.construyepais.cl/documentos/RSU4.pdf

Vidal, Pau (coord.) Villa, Ana, Sureda, María, Albinyana, Marina-Vidal, Laura (2006). *El movimiento asociativo juvenil: escuelas de ciudadanía. La valoración social de los aprendizajes en las organizaciones juveniles*. Elaborado por el Observatorio del Tercer Sector. Consejo de la Juventud de España, Madrid.

