

Aprendizaje y servicio solidario: algunos conceptos básicos

Prof. María Nieves Tapia

Coordinadora del Programa Nacional Educación Solidaria del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, y Directora académica del Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS). Es autora de numerosas obras, entre las que se destacan "La solidaridad como pedagogía" (Buenos Aires, 2000), "El aprendizaje-servicio en América Latina" (Buenos Aires, 2002), "Civic Service in South America" (USA, 2004), y "Aprendizaje y servicio solidario" (Madrid, 2004).

Introducción

La metodología pedagógica conocida como “aprendizaje-servicio” ha sido definida como “el servicio solidario desarrollado por los estudiantes, destinado a cubrir necesidades reales de una comunidad, planificado institucionalmente en forma integrada con el curriculum, en función del aprendizaje de los estudiantes.” (PROGRAMA NACIONAL ESCUELA Y COMUNIDAD, 2001). Por ejemplo, estudiantes secundarios enseñan computación a adultos desocupados, quienes mejoran sus posibilidades de empleo; al mismo tiempo, los adolescentes desarrollan una excelente práctica; alumnos de cuarto grado mejoran su escritura mandando cartas a los diarios reclamando mejoras en la plaza de su barrio; estudiantes universitarios de Agronomía desarrollan sus prácticas profesionales capacitando a familias sin recursos en el desarrollo de huertas familiares.

El aprendizaje-servicio ha crecido muy rápidamente en Argentina en los últimos 10 años. Mientras que en los '90 era una propuesta pedagógica casi desconocida, una estimación conservadora permitiría afirmar que actualmente es practicada por lo menos por 5.000 escuelas (aproximadamente 13% del total) y cerca de un centenar de Universidades (TAPIA, 2002).

1. Proyectos educativos solidarios y aprendizaje-servicio

Empecemos por situar a la metodología del aprendizaje-servicio en el contexto más general de lo que puede denominarse como “experiencias educativas solidarias”.

Estas pueden incluir tres tipos diferentes de actividades, proyectos o programas, que podemos definir como:

- Iniciativas solidarias asistemáticas
- Servicio comunitario integrado al PEI
- Aprendizaje-servicio.

Iniciativas solidarias asistemáticas:

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

Algunas de las más típicas iniciativas solidarias asistemáticas incluyen las “campañas de recolección”, los festivales, kermesses y otras actividades “a beneficio”, y ciertos “padrinazgos” de escuelas rurales asumidos ocasionalmente o en forma desarticulada con los aprendizajes. Podrían también incluirse en esta categoría algunos proyectos un poco más complejos y con mayor articulación con los contenidos curriculares, pero que no son planeados institucionalmente, sino que surgen y desaparecen en función de la buena voluntad o el liderazgo personal de un docente o un grupo particular de estudiantes.

Básicamente, diferenciamos las iniciativas solidarias asistemáticas del aprendizaje-servicio en que no se proponen articular la actividad solidaria de los estudiantes con los contenidos que se aprenden en clase.

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

De hecho, el protagonismo de los alumnos en este tipo de iniciativas es muy desparejo: en algunos casos, los estudiantes se comprometen personalmente con la acción (una visita a un geriátrico, o un viaje a una escuela rural, por ejemplo). En otros, la acción de los estudiantes puede limitarse a llevar a casa una nota del docente pidiendo a los padres que envíen alimentos no perecederos para los inundados, o golosinas para repartir el Día del Niño.

Sin embargo, las iniciativas solidarias asistemáticas -aún aquellas más efímeras- pueden generar algunos beneficios positivos para los estudiantes:

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

Entre las limitaciones que más frecuentemente pueden evaluarse en este tipo de iniciativas es necesario señalar que suele primar en ellas una mirada asimétrica con relación a los “necesitados”. El concepto de “ayuda” suele prevalecer sobre la reflexión acerca de las estructuras socioeconómicas o las problemáticas ambientales que están en la raíz de la demanda atendida, y difícilmente se enfatiza la relación entre solidaridad y justicia social.

Aunque no existen estadísticas fiables a este respecto, podríamos afirmar que una gran mayoría de las escuelas argentinas -y latinoamericanas- han desarrollado al menos una vez alguna iniciativa solidaria de este tipo. No son desdeñables, no sólo porque encierran un cierto valor educativo en sí mismas, sino porque en muchos casos han sido el punto de partida de proyectos más complejos de aprendizaje-servicio.

Servicio comunitario integrado al Proyecto Educativo Institucional:

Este tipo de experiencias se caracteriza por una decisión institucional, y no sólo ocasional, de promover el valor de la solidaridad y desarrollar en los estudiantes actitudes de servicio, de compromiso social y participación ciudadana. Ya sea que las actividades de servicio propuestas sean voluntarias u obligatorias, son asumidas formalmente por la conducción educativa, y forman parte explícita de la oferta de la institución.

Sin embargo, *hablamos de “servicio comunitario” y no de “aprendizaje-servicio”, en los casos en que la institución se propone desarrollar la acción solidaria con una finalidad educativa amplia (ligada en general a la educación en valores y actitudes), pero no planifica formalmente la articulación entre la actividad comunitaria y los contenidos curriculares desarrollados en el aula.*

Entre los exponentes de este tipo de servicio podemos señalar el caso de las numerosas escuelas que desarrollan acciones de padrinazgo de escuelas rurales o de apoyo escolar que, aún surgidas espontáneamente, se fueron convirtiendo a lo largo de los años en características de la vida institucional. Muchas escuelas -especialmente las confesionales- ofrecen a sus alumnos la

posibilidad de realizar voluntariamente acciones sociales, que son promovidas institucionalmente como parte del PEI: los grupos “misioneros”, de “acción social”, etc. También las escuelas de gestión estatal y privada que pertenecen a Organización del Bachillerato Internacional incluyen el desarrollo de actividades de “C.A.S.” (“Creatividad, acción y servicio”) como un requisito obligatorio para la graduación, aunque la mayor o menor integración con el resto del currículo depende en gran medida de cada escuela.

Estas actividades a las que denominamos de servicio comunitario suelen tener una mayor posibilidad de continuidad en el tiempo que las iniciativas asistemáticas. Por eso mismo, tienen mayores posibilidades de ofrecer alternativas que superen lo puramente asistencial. Entre las experiencias evaluadas para el Premio Presidencial “Escuelas Solidarias” hemos encontrado numerosos casos de este tipo de servicio comunitario, algunos con más de 30 años ininterrumpidos de continuidad, y con un alto impacto en las comunidades atendidas. Hemos visto escuelas rurales que han mejorado sustantivamente su equipamiento y condiciones edilicias, niños en riesgo de abandonar la escuela que han recibido un efectivo apoyo escolar, comunidades enteras que se han beneficiado con centros de salud, fuentes de energía o micro emprendimientos productivos, todo gracias al esfuerzo sostenido de la escuela que desarrolló el servicio comunitario.

En algunos casos, las escuelas que desarrollan un servicio comunitario como parte obligatoria o voluntaria de las actividades de sus estudiantes, integran gradualmente la acción social con la vida académica de la institución, transformando así el servicio comunitario en aprendizaje-servicio.

Aprendizaje-servicio:

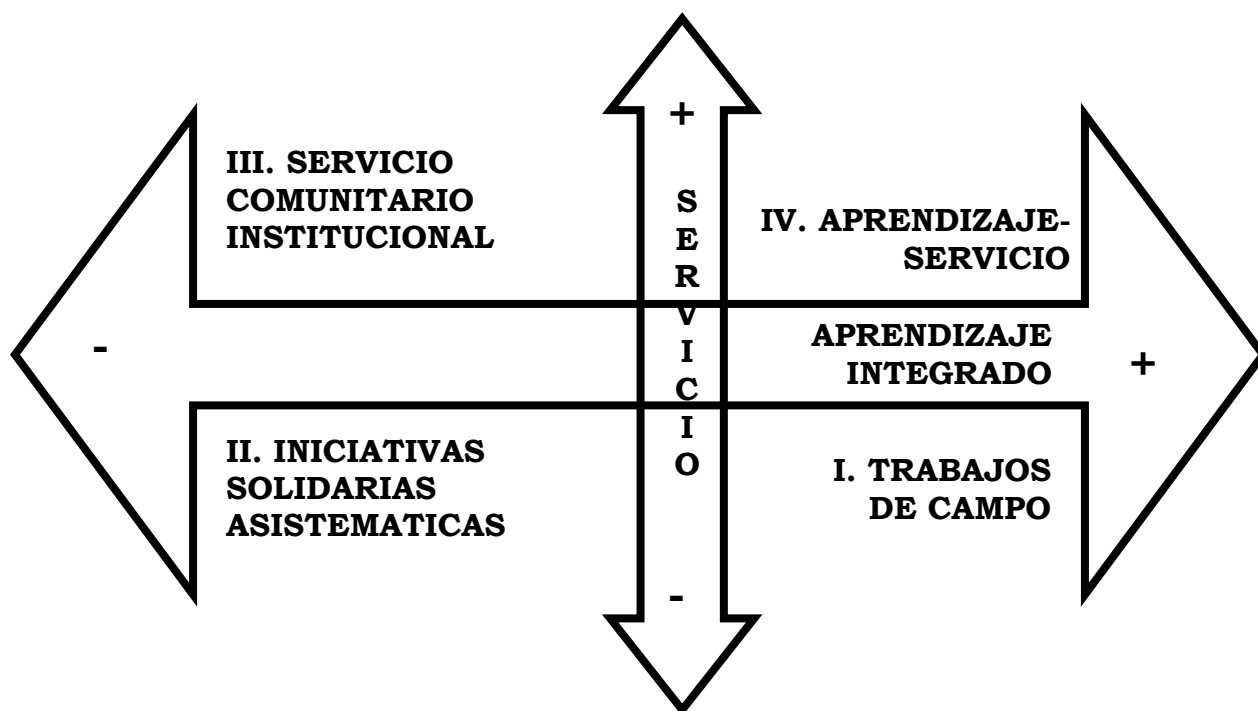
Como sabemos, esta metodología puede definirse como:

- *un servicio solidario desarrollado por los estudiantes,*
- *destinado a cubrir necesidades reales de una comunidad,*
- *planificado institucionalmente en forma integrada con el currículum, en función del aprendizaje de los estudiantes.*

Implica la misma continuidad en el tiempo y el mismo compromiso institucional del servicio comunitario estudiantil, pero le suma una articulación explícita de las acciones de servicio con los contenidos del aprendizaje académico.

A continuación profundizaremos los puntos de contacto y las diferencias entre los proyectos de aprendizaje-servicio y las otras experiencias educativas solidarias.

Los cuadrantes del aprendizaje y el servicio¹



Estos “cuadrantes del aprendizaje-servicio”, desarrollados originalmente por especialistas de la Universidad de Stanford, pueden ser útiles para profundizar las diferencias entre diferentes acciones educativas desarrolladas en un contexto comunitario.

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

En función de estos cuadrantes, en la mitad inferior ubicamos a los proyectos con menor calidad de servicio o de aprendizaje sistemático.

La “calidad” en cuanto al servicio está asociada con la efectiva satisfacción de los receptores del mismo (*evaluación pro-social*); con impactos mensurables en la calidad de vida de la comunidad, con la posibilidad de alcanzar objetivos de cambio social a mediano y largo plazo, y no sólo de satisfacer necesidades urgentes por única vez, y con la constitución de redes interinstitucionales eficaces con organizaciones de la comunidad, ONG e instituciones gubernamentales para garantizar la sustentabilidad de las propuestas.

En el caso del aprendizaje, la calidad de los proyectos está vinculada a su impacto en los aprendizajes académicos formales, en el desarrollo personal de los estudiantes; con el impacto de la experiencia en el mejoramiento de índices de riesgo educativo tales como repitencia, deserción, ausentismo, etc.; con el grado efectivo de inserción de las experiencias en el Proyecto Educativo Institucional, y con el grado de participación de los estudiantes en el diseño y desarrollo de los proyectos. (TAPIA, 2000)

Comencemos entonces a analizar los “cuadrantes del aprendizaje y el servicio” a partir del cuadrante inferior derecho (I): designamos como *trabajos de campo* las actividades de

¹ Adaptación de: *Service-Learning Quadrants*, Service-Learning 2000 Center, Stanford University, California, 1996.

investigación que involucran a los estudiantes con la realidad de su comunidad, pero considerada exclusivamente como objeto de estudio. La finalidad del trabajo de campo es el aprendizaje de contenidos disciplinares: desde Ciencias Naturales se planifica una salida a la reserva ecológica, Tecnología planea la visita a una industria local, desde Ciencias Sociales se entrevista a ancianos de la comunidad para una investigación sobre la memoria histórica local. Este tipo de actividades involucran el conocimiento de la realidad, pero no se proponen modificarla, ni prestar un servicio a la comunidad a la que se estudia, a veces ni siquiera se plantea una devolución al entorno de la escuela de lo aprendido en el terreno. Para decirlo en pocas palabras: hay aprendizaje, pero no servicio.

En el otro extremo, las *iniciativas solidarias asistemáticas* (cuadrante II) se caracterizan, como vimos, por su intencionalidad solidaria, pero generan poca o ninguna integración con el aprendizaje formal. La calidad del servicio de este tipo de iniciativa se considera baja porque una acción asistemática tiene escasas posibilidades de generar soluciones duraderas a un problema social, y porque a menudo no involucran un compromiso personal de los estudiantes en la solución de los problemas. Por otra parte, la calidad del aprendizaje se considera pobre porque, aunque los alumnos adquieran una cierta conciencia sobre problemáticas como la pobreza, o el impacto de las catástrofes naturales sobre la vida cotidiana, este tipo de acciones no se articulan con los aprendizajes disciplinares.

En cuanto al *servicio comunitario institucional* (III), justamente por ser sostenido en el tiempo, y por estar articulado con el proyecto institucional, en general puede ofrecer un servicio a la comunidad más sostenido y de mayor calidad. En lo que se refiere al aprendizaje, si bien el servicio comunitario resulta una estrategia efectiva de formación en valores y desarrollo de actitudes pro-sociales, no siempre ni necesariamente ese aprendizaje se integra transversalmente con los aprendizajes disciplinares.

Finalmente, en el cuadrante del *aprendizaje-servicio* (IV) ubicamos a aquellas experiencias que ofrecen simultáneamente una alta calidad de servicio y un alto nivel de aprendizaje. En otras palabras, definimos al aprendizaje-servicio por una doble intencionalidad y un doble impacto: en lo pedagógico y en lo social.

2. El aprendizaje-servicio: notas características

Analizaremos a continuación las tres notas características que ya hemos señalado para el aprendizaje-servicio:

- está protagonizada fundamentalmente por los estudiantes,
- se propone atender solidariamente una necesidad real y sentida por la comunidad (intencionalidad solidaria)
- está planificada no sólo para atender a esa necesidad social, sino para mejorar la calidad de los aprendizajes escolares (intencionalidad pedagógica)

Protagonismo de los estudiantes:

Nunca se insistirá lo suficiente en que el aprendizaje-servicio no se refiere al voluntariado de los docentes o los padres, ni a estrategias institucionales para atender demandas de la comunidad, aunque implique a menudo estas variables. 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.

En las escuelas argentinas podemos encontrar testimonios valiosos de docentes que organizan voluntariamente talleres de oficios o cursos de alfabetización para los padres de sus alumnos, gabinetes psicopedagógicos que atienden gratuitamente a estudiantes de escuelas carenciadas, y escuelas que ponen a disposición sus instalaciones para actividades de entidades de bien público, o que abren espacios de integración con escuelas especiales. Estas acciones son muy valiosas como testimonio de una cultura institucional solidaria y del compromiso personal de los docentes, pero no constituyen experiencias de aprendizaje-servicio, precisamente porque no están protagonizadas por los estudiantes.

También podemos encontrar proyectos cuidadosamente planeados en cuanto a los objetivos, los tiempos, los destinatarios, con excelentes redes de contenidos curriculares... pero redactados enteramente en la dirección o la sala de profesores. En general, estos proyectos se comunican a los alumnos como una propuesta cerrada (“este año la Institución desarrollará el siguiente proyecto de servicio...”). Este tipo de situaciones corre el riesgo de generar proyectos muy prolijos, pero con muy bajo nivel de motivación por parte de los alumnos. Y a la baja motivación suelen corresponder, como sabemos, bajos niveles de aprendizaje.

A menudo los adultos nos quejamos: “esta generación no se motiva con nada”, “a estos chicos no les importa nada”. La experiencia muestra que esta generación tiene, en cambio, un enorme potencial de compromiso solidario, y un grado de conciencia sobre algunas problemáticas (por ejemplo las vinculadas al medio ambiente, la identidad, y otras) incluso superior a las generaciones que la precedieron. Como dato ilustrativo, vale señalar que sólo en las escuelas que se presentaron al “Premio Presidencial Escuelas Solidarias” en el año 2001 había más de 600.000 niños y jóvenes comprometidos en acciones solidarias.

Lo que piden nuestros alumnos –especialmente los adolescentes y jóvenes- es que los dejemos participar de verdad, que les demos la posibilidad de desplegar la creatividad, entusiasmo y entrega que caracteriza a su edad, que les ofrezcamos guía y contención, pero les demos el lugar protagónico a ellos. Uno de los beneficios más manifiestos de los proyectos de aprendizaje-servicio es que generan auténticos liderazgos positivos, y permiten a muchos estudiantes desarrollar potencialidades para la participación que de otro modo hubieran permanecido ocultas.

En la raíz del aprendizaje-servicio hay una convicción: *nadie es demasiado pequeño, ni demasiado pobre, como para no tener algo que ofrecer a su comunidad.*

A menudo, y con la mejor de las intenciones, los docentes –especialmente los que atienden a jóvenes y niños de escasos recursos, o con necesidades especiales- tendemos a colocarlos en un lugar de receptor pasivo de “ayuda”. El aprendizaje-servicio, en cambio, se propone explícitamente estimular la iniciativa, creatividad y capacidad de participación de *todos* los estudiantes.

Entre las experiencias presentadas al Premio Presidencial “Escuelas Solidarias” hemos visto a niños con necesidades especiales ofreciendo el fruto de su trabajo para paliar el hambre de sus vecinos; hemos admirado a niños de EGB1 y 2 que en un paraje aislado de Santiago del Estero le ofrecen apoyo escolar a los más pequeños en un “Jardín de infantes voluntario” que ha ya mejorando el rendimiento escolar de varias cohortes², y nos hemos conmovido por los testimonios de jóvenes de zonas urbano-marginales que se constituyeron en líderes de proyectos comunitarios relevantes, como los estudiantes de la Escuela-Taller Angelelli de Bariloche, o los de la Escuela “Ramón Lista” de Resistencia, Chaco.

Nos parece fundamental señalar que detrás de cada una de estas experiencias exitosas hubo docentes que creyeron en las potencialidades de sus alumnos, y les ofrecieron cauces eficaces para desarrollarlos.

² Escuela N° 452 “Juan Isidro Peralta”. El Charco, Santiago del Estero.

Por eso, un buen proyecto de aprendizaje-servicio requiere de un tipo de *liderazgo docente* algo diferente del que se genera normalmente en el marco del aula. En muchas ocasiones, docentes y estudiantes estarán enfrentando al mismo tiempo y por primera vez una situación crítica o un interrogante científico determinados, y deberán aprender juntos, y generar juntos soluciones novedosas.

En los casos de aprendizaje-servicio de mayor calidad, se generan liderazgos estudiantiles que operan colaborativa y en sinergia con el liderazgo del docente. Las actividades de servicio les permiten a los estudiantes conocer a sus docentes en un contexto diferente al escolar, y valorar su compromiso con la comunidad. Este contacto con adultos que pueden ofrecer modelos positivos y cercanos suele tener un fuerte impacto en los proyectos de vida de los niños y adolescentes, y en sus actitudes dentro y fuera del aula. El beneficio de este tipo de situaciones suele superar el marco del proyecto de servicio, y alcanzar al conjunto del clima institucional.

En función del desarrollo del protagonismo de los estudiantes, en el diseño de un proyecto de aprendizaje-servicio es fundamental prever mecanismos para que éstos participen activamente en todas las etapas del proyecto: que desarrollen actividades vinculadas al diagnóstico previo a la actividad, que estén involucrados en al menos alguna de las instancias de planificación, en la gestión de los recursos, y en todas las actividades previstas, incluida la evaluación.

Intencionalidad solidaria.

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

Educar en la solidaridad, en el compromiso con el bien común, es sin duda una parte esencial de la educación del ciudadano que le compete inherentemente a la escuela. Ahora bien: el aprendizaje-servicio permite generar políticas institucionales concretas para ese fin, superando lo puramente teórico o enunciativo.

El objetivo de un proyecto de aprendizaje-servicio es ofrecer un servicio concreto: no un simulacro, no una actividad que tranquilice las conciencias, no una acción ocasional, sino una respuesta acotada pero lo más eficaz posible a una problemática real.

Asumir con la mayor seriedad posible la intencionalidad solidaria está en relación directa con la intencionalidad pedagógica de un proyecto de aprendizaje-servicio.

Educar en la solidaridad implica:

- asumir un conjunto de valores ligados a la justicia y la promoción integral de los derechos humanos;
- diferenciar adecuadamente las actitudes efectivamente solidarias (“pro-sociales”) de intencionalidades altruistas pero poco conducentes;
- formar en los estudiantes la exigencia de asumir compromisos en función del bien común.

Es necesario subrayar, a este respecto, que no siempre la intencionalidad altruista alcanza para generar una solución eficaz a un problema comunitario. A menudo ni siquiera es suficiente para identificar correctamente cuál es la demanda a la que se debe atender: es conocida la anécdota de una fundación europea que se enteró que una comunidad indígena carecía de agua potable, y le instaló un molino de viento... en una localidad donde el viento no soplaba con potencia suficiente para moverlo más que un par de veces al año. Con la mejor de las intenciones, a veces las escuelas también ofrecemos a la comunidad lo que nosotros pensamos que debiera necesitar, que no siempre es lo que realmente se necesita.

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

Subrayamos lo *prioritario* porque a menudo las necesidades son tantas y tan variadas que es fundamental identificar urgencias y prioridades. Por ejemplo, una escuela rural recibió una importante donación de delantales blancos para sus alumnos. Sin embargo, por carecer de calzado, muchos de ellos se quedaban en sus casas, con el delantal prolijamente guardado... Entre las prioridades es también fundamental identificar las que son más *efectivamente sentidas* por la comunidad destinataria del servicio. En el caso de una escuela que visitaba un Hospital pediátrico, los estudiantes realizaron una encuesta entre los niños internados, sus familias, y el personal que los atendía; descubrieron que entre las múltiples carencias que sufrían, la más sentida era la falta de recreación: un televisor y una video permitieron que los niños se aburrieran menos y estuvieran menos inquietos, con el consecuente beneficio para su salud, para la tranquilidad de sus padres y para las condiciones de trabajo del personal médico.

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

Desde la escuela se puede identificar al desempleo como el problema principal de la comunidad, pero no podemos generar en los estudiantes la ilusión de que una actividad escolar puede revertir por sí sola las consecuencias de fenómenos económicos y sociales estructurales de esa magnitud. Lo que sí podemos hacer es estudiar la complejidad del problema, y analizar aportes puntuales que estén al alcance de los estudiantes: por ejemplo, algunas escuelas utilizan su gabinete de informática para enseñar conocimientos básicos de computación a adultos desocupados, que así mejoran su situación de empleo; otras instituciones han generado micro emprendimientos solidarios, que ofrecen alternativas ocupacionales novedosas en su localidad, como en el caso de dos escuelas sanjuaninas: la “Saturnino Sarassa”, que combatió la plaga de la mosca de la fruta y estimuló la producción de dulces artesanales con fruta anteriormente descartada, y la Escuela Provincial de Santa Lucía, que promueve el reemplazo del azúcar por mosto concentrado. En otras regiones del país los estudiantes han difundido sus conocimientos sobre lombricultura, secaderos solares, cría de gusanos de seda y otras actividades productivas para ofrecer alternativas al desempleo local, o mejorar las condiciones productivas de su comunidad.

Es ejemplar en este sentido la acción desarrollada por la Escuela de Educación Agropecuaria N° 1 de Arrecifes, Pcia. de Buenos Aires. El proyecto institucional de aprendizaje-servicio surgió en 1996, a partir de una encuesta a la comunidad realizada por alumnos de la escuela donde surgía la demanda de preservar el medio ambiente. La Asociación de Productores Rurales de Arrecifes planteó la necesidad de preservación del agua en la zona, afectada por el uso desmedido de fertilizantes y agroquímicos. En 1997, con la colaboración de docentes y estudiantes de la Facultad de Veterinaria de la UBA, los alumnos de la Escuela Agropecuaria realizaron una toma de muestras de los pozos de agua de la zona, que evidenció numerosos problemas de contaminación por falta de información sobre el correcto cuidado del recurso hídrico. Desde entonces, monitoreados por sus docentes y con el apoyo de la UBA, los estudiantes han generado desde el laboratorio y el tambo de la escuela diferentes actividades de investigación, desarrollo de soluciones viables y asesoramiento a los productores y escuelas rurales de la zona. Por ejemplo, la escuela ha desarrollado un sistema de aprovechamiento del agua utilizada para la limpieza del tambo escolar, que a través de un sistema de cañerías reutiliza esa agua y los efluentes para regar y fertilizar simultáneamente parcelas destinadas al cultivo de pasturas. Este y otros proyectos han convertido a la escuela en un

importante centro de transferencia de conocimientos y tecnologías al servicio del desarrollo de la región.

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

Intencionalidad pedagógica

Finalmente, la tercera nota característica del aprendizaje-servicio, junto con el protagonismo estudiantil y la intencionalidad solidaria, es su intencionalidad pedagógica.

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

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

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

En varias publicaciones hemos señalado los aprendizajes que produce el aprendizaje-servicio³. Aquí simplemente señalaremos que el aprendizaje-servicio permite aplicar en contextos reales contenidos conceptuales y procedimientos de las más variadas disciplinas, que en el aula pueden resultar poco significativos para nuestros alumnos, pero a los que la intencionalidad solidaria vuelve fuertemente significativos.

Una rápida mirada a la situación de las escuelas argentinas permitiría afirmar que la intencionalidad social está presente en casi todas las escuelas, y es algo que forma parte de una cierta “cultura solidaria” muy arraigada en casi todas las escuelas de nuestro país. Sin embargo, en muchas escuelas que desarrollan acciones solidarias falta todavía incorporar o afinar la intencionalidad pedagógica, falta subrayar que hacemos una actividad solidaria no sólo para atender problemáticas sociales, sino para educar mejor a nuestros alumnos.

3. Los orígenes del aprendizaje-servicio en Argentina

Existe una fuerte tradición solidaria en la educación latinoamericana, aún si la pedagogía del aprendizaje-servicio está recién empezando a difundirse en la región. Argentina no es una excepción a esa tradición, y es habitual que las instituciones educativas desarrollen campañas solidarias, apadrinen escuelas, o realicen viajes llevando ayuda a zonas aisladas o carenciadas del país.

La ola de entusiasmo por la recuperación de la democracia en 1983 produjo un renovado crecimiento de los proyectos solidarios en las escuelas y universidades argentinas. A medida que la

³ TAPIA, María Nieves. *La solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires, Ciudad Nueva, 2000. CLAYSS. *Aprender sirve, servir enseña*, Buenos Aires, 2002.

situación económico-social fue empeorando, muchas instituciones educativas se plantearon desarrollar proyectos sociales más complejos. En ese marco, intentando atender problemáticas emergentes de la comunidad, y aún desconociendo su marco teórico y metodológico, muchas escuelas “inventaron” el aprendizaje-servicio.

Ese es el caso de la Escuela Media de Ramona (Santa Fe). En 1995, los estudiantes de 2º año (13-14 años de edad) descubrieron en el laboratorio de la escuela que el agua que consumían en su pueblo estaba contaminada con arsénico. Con los resultados de sus investigaciones, comenzaron una campaña de concientización pública, y acudieron a las autoridades locales. Para cuando terminaron la secundaria, habían conseguido que el gobierno provincial instalara una planta potabilizadora, que el municipio instalara el largamente demorado sistema de agua corriente, y además habían organizado con el hospital local y dos Universidades un programa de investigación y prevención para tratar a los pobladores con síntomas de envenenamiento por arsénico. Por la calidad académica de su trabajo, los estudiantes ganaron el Premio Internacional Junior del Agua, otorgado por AIDIS (una ONG internacional que cuenta con el respaldo de la Corona sueca).

Una diferencia interesante con respecto a la historia del aprendizaje-servicio en Estados Unidos y otros países, es que en Argentina fueron las escuelas, y no las universidades, las que lideraron la difusión del aprendizaje-servicio. Los Centros de Estudiantes universitarios desarrollaron a lo largo de los años '80 numerosos programas sociales, pero pocos docentes estaban dispuestos a vincular esas actividades con los programas de estudio, o a interactuar con ellos. Por otra parte, los propios estudiantes estaban interesados básicamente en desarrollar los proyectos, más que en relacionarlos con sus estudios: aún hoy es frecuente que estudiantes de Ingeniería estén trabajando en programas de apoyo escolar, mientras que estudiantes de Filosofía están construyendo casas.

Por el contrario, numerosos docentes primarios y secundarios empezaron muy tempranamente a constatar que la motivación de sus alumnos para ir a la escuela, participar e investigar era mayor cuando se los involucraba en proyectos de servicio vinculados con los contenidos de estudio. Como afirma W. Brynelson, “el aprendizaje-servicio es la única reforma educativa que normalmente crece de arriba hacia abajo” (TAPIA, 2000). Argentina no fue una excepción a esa regla: las políticas educativas de promoción del aprendizaje-servicio surgieron de la práctica de las escuelas.

En 1986, la Provincia de Santa Fe⁴ fue la pionera en establecer una materia obligatoria, “Proyecto de Servicio” para el último año del secundario. En 1997, en el marco del proceso de reforma educativa, el Ministerio Nacional de Educación estableció “Contenidos Básicos Comunes” para los diseños curriculares provinciales. Entre otras innovaciones, esos contenidos incluían “proyectos de intervención socio-comunitaria” para las Orientaciones de Humanidades y Ciencias Sociales y de Ciencias Naturales. Estos contenidos se fundaban en las primeras experiencias de aprendizaje-servicio relevadas en un centenar de escuelas en diferentes Provincias. La reforma abrió también la posibilidad de que las escuelas usaran los nuevos “espacios curriculares institucionales”⁵ para apoyar los proyectos de aprendizaje-servicio. (MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION, 1997)

El Ministerio de Educación organizó en Buenos Aires, en septiembre de 1997, un primer Seminario Internacional sobre aprendizaje-servicio, invitando a expertos de Costa Rica, Alemania, México, España y Estados Unidos. También se presentaron algo más de una docena de proyectos solidarios desarrollados por instituciones educativas de diferentes niveles y regiones del país. Participaron del Seminario unos 150 funcionarios educativos provinciales, docentes y directivos, y las Actas fueron

⁴ Argentina es un país federal con 24 Provincias, además de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, sede del Gobierno nacional. Los gobiernos provinciales administran las escuelas y establecen el currículum, en el marco de los acuerdos federales firmados con el Ministerio nacional.

⁵ Los “espacios curriculares institucionales” son diseñados en cada escuela, bajo la aprobación de los supervisores.

publicadas y distribuidas gratuitamente a todas las escuelas secundarias del país. (MINISTERIO DE EDUCACION, 1998).

Los funcionarios ministeriales no lo sabían, pero distribuyendo esos primeros materiales de aprendizaje-servicio habían abierto las puertas para que miles de escuelas percibieran por primera vez que no estaban aisladas en sus esfuerzos por articular el aprendizaje y el servicio a la comunidad. El movimiento de aprendizaje-servicio había comenzado a reconocerse a sí mismo.

Como consecuencia, en 1998 el Segundo Seminario Internacional más que duplicó la participación del año anterior. En 1999, el tercer Seminario reunió a 700 directivos, docentes y estudiantes: la mayoría de ellos se habían pagado con gran sacrificio sus pasajes hasta Buenos Aires para poder compartir sus experiencias de aprendizaje-servicio con otras escuelas.

Luego de las elecciones nacionales en 1999, el nuevo Gobierno decidió fortalecer las políticas educativas vinculadas al aprendizaje-servicio. Se lanzó el “Programa Nacional Escuela y Comunidad”, y lo que había sido una línea de trabajo sin personal ni recursos se convirtió en un Programa con 2 millones de pesos de presupuesto, un equipo de 35 personas y la posibilidad de difundir el aprendizaje-servicio en todo el país. El Presidente De la Rúa entregó personalmente el primer “Premio Presidencial Escuelas Solidarias” en agosto 2000 a las diez escuelas ganadoras, durante el IV Seminario Internacional de aprendizaje-servicio, que en esa ocasión reunió un millar de personas.

Las escuelas premiadas recibieron entre 10.000 y 1.500\$ para desarrollar sus proyectos de aprendizaje-servicio. La decisión política fue no financiar simplemente buenas ideas o proyectos a futuro, sino experiencias en ejecución que ya se hubieran demostrado sostenibles y de calidad. También favoreció la creación de una red que comenzó a vincular a las escuelas con mejores experiencias de aprendizaje-servicio.

El “Premio Presidencial Escuelas Solidarias” no sólo fue una forma de reconocimiento para las escuelas que venían desarrollando el aprendizaje-servicio en Argentina, sino también una importante fuente de datos sobre el estado de la cuestión. Entre 2000 y 2001, 4.400 escuelas (alrededor del 13% del total) presentaron 6.160 experiencias educativas solidarias. Los formularios presentados al Programa Escuela y Comunidad, en general acompañados por cartas, fotos, recortes de prensa y videos, constituyen una rica y compleja fuente de información, que todavía espera ser analizada en profundidad⁶.

Durante sus dos años de vida (2000-2001), el “Programa Nacional Escuela y Comunidad” ofreció capacitación en aprendizaje-servicio a 19.788 docentes y directivos, se conectó con 640 ONGs que trabajan en temáticas educativas, y distribuyó alrededor de 65.000 materiales de capacitación⁷.

En agosto de 2001, el V Seminario Internacional de aprendizaje-servicio reunió a un millar de personas, entre ellas funcionarios de los Ministerios de Educación de Chile y Venezuela, y docentes de Uruguay, Paraguay y Bolivia. El “modelo argentino” de aprendizaje-servicio comenzaba a difundirse en la región.

Durante la Presidencia provisional del Dr. Duhalde, las autoridades educativas disolvieron el Programa Escuela y Comunidad, y dejaron de convocar al Premio Presidencial. A pesar de eso, varias jurisdicciones siguieron desarrollando programas de fortalecimiento del aprendizaje-servicio. La Ciudad de Buenos Aires, por ejemplo, convocó en 2002 y 2003 al Premio Ciudad de Escuelas

⁶ Gracias a un subsidio otorgado por el Global Service Institute, CLAYSS está comenzando a investigar las características del aprendizaje-servicio en Argentina en base a las fichas compiladas por el Premio Presidencial.

⁷ Los materiales de capacitación producidos por el Programa están todavía disponibles en www.eyc.me.gov.ar

Solidarias, y fue sede en 2002 de la VI Conferencia Internacional de IANYS, la Asociación Internacional de Servicio Juvenil.

CLAYSS, el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario, nació en febrero de 2002 para promover el aprendizaje-servicio en la región, y constató que en la mayoría de los casos las escuelas argentinas seguían desarrollando sus proyectos de aprendizaje-servicio o iniciando nuevos, con o sin el apoyo de políticas oficiales.

Con la llegada del nuevo gobierno electo, el primer Programa del Ministerio de Educación en ser presentado conjuntamente por el Presidente Kirchner y el Ministro de Educación, Daniel Filmus, fue el nuevo programa de promoción del aprendizaje-servicio, “Educación Solidaria”. Menos de un mes después de asumir, el 23 de junio, Kirchner anunció la edición 2003 del “Premio Presidencial Escuelas Solidarias”.

Probablemente, la sustentabilidad del movimiento del aprendizaje-servicio en Argentina se apoya más en la praxis de las escuelas y Universidades que en el apoyo gubernamental. Las instituciones educativas adoptan el aprendizaje-servicio porque les resulta significativo y motivador a directivos, docentes y estudiantes. Y una vez que el aprendizaje-servicio entra dentro de la cultura y prácticas institucionales, les preocupa poco si las autoridades educativas están o no promoviéndolo. Obviamente, prefieren ser apoyadas, pero de todas maneras salen a buscar los recursos que necesitan para desarrollar sus proyectos, gestionan apoyos locales, y en general desarrollan proyectos extraordinarios con escasos o nulos recursos económicos.

Pero es necesario reconocer igualmente que sin el apoyo del gobierno nacional, el aprendizaje-servicio no se hubiera difundido con tanta rapidez en Argentina. Sin políticas educativas consistentes, las escuelas más pobres difícilmente accedan a los recursos necesarios para financiar sus proyectos, y la mayoría de los ministerios provinciales no otorgarán el mismo impulso a la promoción del aprendizaje-servicio.

3. El aprendizaje-servicio en la educación argentina: una aproximación a partir del análisis de las experiencias presentadas al Premio Presidencial Escuelas Solidarias.

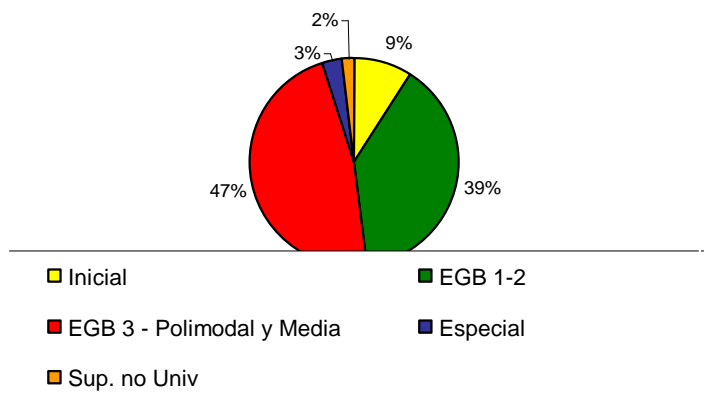
El modelo argentino de aprendizaje-servicio escolar está recién comenzando a ser estudiado, pero hay algunos rasgos salientes que ya pueden comenzar a analizarse, utilizando como fuente de información las experiencias presentadas al Premio Presidencial Escuelas Solidarias en sus ediciones 2000, 2001 y 2003.

Una metodología para todos los niveles y condiciones sociales

En primer lugar, las actividades de servicio son adoptadas desde el Nivel hasta los últimos años de la escuela secundaria. La participación en proyectos es mayor entre los 12 y los 17 años, pero es significativa aún en edades inferiores (ver cuadro 2).

De acuerdo a los datos manejados por el Programa Escuela y Comunidad, alrededor de 709.000 estudiantes participaron de proyectos de servicio en sus escuelas entre el 2000 y el 2001. En la gran mayoría de los casos, la participación de los estudiantes es voluntaria, si bien en la Provincia de Santa Fe y en un pequeño número de escuelas medias el proyecto de servicio forma parte del curriculum obligatorio.

CUADRO 2: EXPERIENCIAS PRESENTADAS POR NIVEL DE ENSEÑANZA



Fuente: Escuela y Comunidad, 2001

Es interesante señalar que, en la edición 2003 del Premio Presidencial Escuelas Solidarias, la brecha entre escuela media y EGB1-2/primaria se achicó, como lo evidencia el siguiente cuadro:

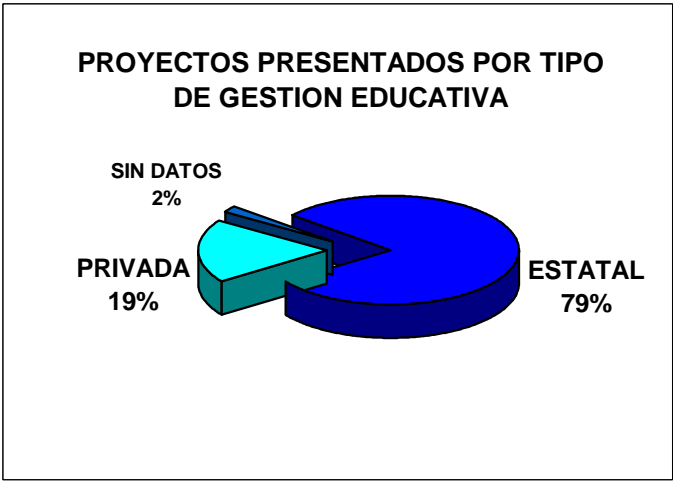
CUADRO 3: Experiencias presentadas por nivel de enseñanza, 2003.



Fuente: Programa Nacional Educación Solidaria, 2003.

En segundo lugar, es interesante subrayar que el aprendizaje-servicio es adoptado transversalmente por escuelas que atienden a los más diversos sectores sociales.

El porcentaje de proyectos presentados por escuelas de gestión estatal y de gestión privada al Premio Presidencial Escuelas Solidarias 2003 responde casi exactamente a los porcentajes nacionales de representación de ambos segmentos del sistema educativo, como se advierte en el siguiente cuadro:



Si bien en los últimos años, la preocupación por la seguridad llevó a muchas escuelas que atienden a los sectores más privilegiados a suspender o limitar sus salidas a la comunidad, es de destacar que numerosas escuelas consideradas entre las más prestigiosas del país no sólo han mantenido sino que han fortalecido sus proyectos institucionales de aprendizaje-servicio.

En escuelas de gestión privada como el Colegio Michael Ham de Vicente López, el Grupo Educativo Marín de San Isidro, el Colegio San Pablo Apóstol de Yerba Buena, Tucumán, el Colegio del Carmen de Córdoba, los colegios de la comunidad judía porteña ORT y Martín Buber, así como prestigiosas escuelas de gestión estatal como la Escuela de Comercio Carlos Pellegrini, el aprendizaje-servicio se ha fortalecido como respuesta a la crisis.

Para las escuelas que atienden a sectores sociales con necesidades básicas satisfechas o a sectores privilegiados, el aprendizaje-servicio es una estrategia eficaz para poner a los estudiantes en contacto con problemáticas sociales que de otro modo conocerían sólo en forma lejana y teórica, y para promover una mayor conciencia sobre sus responsabilidades sociales.

En el otro extremo de la pirámide social, uno de los rasgos más interesantes del aprendizaje-servicio tal como se desarrolla en Argentina es la destacada participación de jóvenes y niños con grandes carencias socio-económicas in proyectos solidarios de alta calidad. Un análisis de los 50 mejores proyectos evaluados entre 2000 y 2001 muestra que el 50% fueron desarrollados por estudiantes en situaciones de riesgo socio-educativo, que orientaban su servicio a solucionar los problemas de su propia comunidad. El cuadro siguiente muestra una tendencia semejante en el total de escuelas se que presentaron al Premio Presidencial “Escuelas Solidarias”.

LOCALIZACION DE LAS ESCUELAS	Año 2000	Año 2001
Urbanas	47,60%	60,90%
Urbano-marginales	20,98%	18,00%
Rurales	24,38%	21,10%
<i>Total de escuelas en situaciones de riesgo socio-educativo</i>	<i>45,36%</i>	<i>39,10%</i>
Sin información	7,04%	-

De hecho, escuelas con una larga historia de fracaso y deserción escolar están utilizando el aprendizaje-servicio como una herramienta para revertir esa problemática. No por casualidad, las dos escuelas galardonadas con el Primer premio en las ediciones 2000 y 2001 del Premio Presidencial Escuelas Solidarias, alcanzaron al mismo tiempo sus marcas más altas en los Operativos Nacionales de Evaluación de la calidad educativa, luego de varios años de desarrollar sus proyectos de aprendizaje-servicio.

Algunos estudios de casos en escuelas urbano-marginales de diversos puntos del país sugieren un alto nivel de impacto de programas de aprendizaje-servicio de calidad sobre los indicadores de desempeño académico, como en el caso de la Escuela Media 4-055 “Pbro. Constantino Spagnolo”, de Junín, Provincia de Mendoza.

	<i>Antes de desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio</i>	<i>Después de desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio</i>
REPITENCIA	1997: 40%	1998: 13% 1999: 7% 2000: 5% 2001: 3%
DESERCION	1997: 35%	2001: 2%

--	--	--

Incluso en escuelas de educación especial hay niños y jóvenes con capacidades físicas o mentales diferentes desarrollando proyectos de aprendizaje-servicio. Es importante señalar el impacto de este tipo de proyectos en la autoestima de los estudiantes, y en la consideración de la comunidad hacia ellos, ya que permite revertir el paradigma del “discapacitado” exclusivamente como “receptor” de ayuda para pasar a valorizarlo como protagonista al servicio del bien común.

Entre otros ejemplos dignos de mención, cabría señalar el de la Escuela Especial Nro. 12 para discapacitados sensoriales de General Roca, Pcia. de Río Negro. Los estudiantes están desarrollando un ambicioso proyecto para señalar su ciudad con carteles que ellos mismos están transcribiendo en braille. Para ello contaron con el apoyo de internos de la penitenciaría local, quienes produjeron las chapas metálicas, de la Escuela Técnica CEN Nro. 31 que diseñó una máquina para grabar placas de metal con el sistema braille, y del Municipio, que sancionó una Ordenanza Municipal referida a la señalización de las calles para los no videntes. Los alumnos están compilando la información y tipeando en braille las placas, que serán instaladas por el Municipio.

La Escuela Especial de Formación Laboral N° 2120 de Espín, Provincia de Santa Fe, atiende a alumnos con diversos grados de discapacidad, y también a menores en situación de riesgo social. En las unidades laborales, los estudiantes se capacitan en el desarrollo de actividades de huerta, panadería, jardinería, tambo y albañilería. Lo aprendido en esos talleres se vuelca al servicio de la comunidad: los alumnos hacen el mantenimiento edilicio de los comedores infantiles de la zona, y proveen de pan y verduras a niños y madres embarazadas necesitados. A lo largo del país, también otras escuelas especiales están ofreciendo su contribución a la comunidad donando la producción de sus huertas escolares, apadrinando plazas o contribuyendo a la forestación local.

Todavía hay pocos estudios sobre el impacto del aprendizaje-servicio en niños y adolescentes de sectores vulnerables, pero de acuerdo a algunos especialistas, las actividades solidarias pueden ser un factor clave para el fortalecimiento de la resiliencia (MELLILLO Y OTROS, 2000). Muchas de las experiencias recogidas en Argentina parecen confirmar esa hipótesis. Factores fortalecedores de la resiliencia, como la adopción de valores éticos como la solidaridad, el desarrollo de la capacidad de iniciativa, el tejido de redes de relaciones inter-personales y comunitarias, y otros, están directamente vinculados a la práctica del aprendizaje-servicio. Algunas primeras evidencias indican que el impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio en la autoestima de niños y jóvenes en situación de riesgo socio-educativo es un factor clave para permitirles desarrollar proyectos personales positivos a futuro.

Temáticas más frecuentes de las experiencias de aprendizaje-servicio

Las 5500 experiencias solidarias presentadas al Premio Presidencial *Escuelas Solidarias* 2003 evidencian la enorme variedad de problemáticas sociales susceptible de ser abarcada por los proyectos de aprendizaje-servicio, y la creatividad de las escuelas para responder con proyectos originales a las específicas demandas de su comunidad.

Si bien cada escuela y cada grupo de estudiantes definió diferentes prioridades para su acción solidaria, algunas temáticas emergen como las más frecuentes, señalando preocupaciones comunes en las instituciones educativas.

- Alrededor de la cuarta parte de los proyectos se centraron en mejorar las oportunidades de educación en sus comunidades. Un clásico son los proyectos de apoyo escolar, brindados en centros comunitarios, instituciones religiosas o en la propia escuela. Un número creciente de Institutos de Formación Docente están incorporando actividades de apoyo escolar a poblaciones desfavorecidas como parte de las tradicionales “prácticas”. También aumentaron en cantidad y

calidad las actividades de promoción de la lectura. Numerosas instituciones educativas ofrecen capacitación en informática y en nuevas tecnologías, o desarrollan campañas de alfabetización.

- Casi en la misma proporción, muchas escuelas se orientaron a atender graves problemas vinculados a la situación socio-económica de sus comunidades. Un número significativamente mayor que en años anteriores se consagró a atender la crisis alimentaria, contribuyendo con comedores comunitarios, desarrollando huertas, promoviendo la educación alimentaria o desarrollando proyectos de atención a la desnutrición infantil. Estudiantes de escuelas técnicas e incluso de EGB3 diseñaron y contribuyeron a construir viviendas o a mejorarlas. Un número significativo se preocupó por desarrollar proyectos para mejorar la integración de personas con capacidades diferentes en sus comunidades, y algunos desarrollaron proyectos para mejorar la calidad de vida de comunidades aborígenes.
- También aumentó el número de experiencias de promoción y preservación del patrimonio histórico y cultural, en muchos casos vinculados al interés por preservar o generar centros de interés turístico que contribuyan al desarrollo local. Tanto en las grandes ciudades como en localidades sin recursos culturales, numerosas instituciones desarrollaron actividades artísticas, culturales y recreativas al servicio de la comunidad.
- Alrededor de un 10% de las experiencias presentadas se orientó a atender problemáticas sanitarias, ya sea a través de campañas de educación para la salud y de prevención de enfermedades como el Mal de Chagas o el SIDA, prevención de problemas odontológicos vinculados con la pobreza o la falta de higiene. Muchas instituciones desarrollaron campañas para concientizar a sus comunidades sobre la importancia de la donación de sangre y de órganos.
- En menor proporción que en años anteriores, pero igualmente significativa, la temática del ambiente estuvo representada por campañas para promover el manejo racional de recursos naturales como el agua, fomentar el reciclado de la basura, mejorar el ambiente urbano y prevenir diversas fuentes de contaminación.
- La mayoría de las escuelas técnicas y agropecuarias que se presentaron al Premio están desarrollando proyectos tecnológicos o de producción agropecuaria o artesanal para generar nuevas y mejores alternativas productivas para su comunidad.
- Un número pequeño pero significativo de escuelas presentaron experiencias de viajes solidarios a comunidades necesitadas como alternativa a los tradicionales “viajes de egresados”.

Cabe destacar que una constante en todas las experiencias es la preocupación por integrar el servicio con los aprendizajes de los estudiantes, y por estimular su participación y compromiso ciudadano.

4. Conclusiones: aprendizaje-servicio y cultura democrática

Veinte años después del eufórico adiós a los gobiernos militares, la cultura democrática es todavía joven en Argentina, como en tantos otros países alrededor del mundo.

¿Puede el aprendizaje-servicio ayudar a formar mejores ciudadanos y a consolidar la democracia en países donde ésta es más una meta que una tradición? La cuestión merecería ser tratada en profundidad, pero aquí nos limitaremos a comentarla brevemente.

De acuerdo a la filosofía del aprendizaje-servicio, nadie es demasiado pequeño ni demasiado pobre como para no tener algo que ofrecer a los demás. El aprendizaje-servicio no considera a los niños y jóvenes sólo como “una promesa para el futuro”, o como “los ciudadanos del mañana”, sino que

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

En América Latina, como en muchas otras regiones del planeta, hay minorías autoritarias que sobreviven en el poder gracias a la pasividad política de las mayorías y con la ayuda de fuertes redes clientelares. Durante siglos, personas con escasos recursos económicos y culturales han dependido de líderes populistas, caudillos, “punteros” y de una gran variedad de proveedores de comida, subsidios o trabajo público. En una cultura clientelista, las personas son percibidas -y se perciben a sí mismas- como receptores pasivos de ayuda, incapaces de tomar iniciativas o imaginar proyectos diferentes de aquellos que garantizan los favores y detentan el poder.

Aún con las mejores intenciones, las escuelas en nuestra región a menudo han sido las primeras en enseñar clientelismo. Muchos docentes que se esfuerzan por conseguir la comida, los zapatos y los libros para sus alumnos, raramente los alientan a organizarse para ayudar a su propia comunidad. De esta manera, los niños aprenden a esperar que otros les solucionen los problemas, y a percibirse como incapaces de ayudarse a sí mismos o a sus comunidades.

El servicio solidario es ciertamente un elemento clave en la educación de los futuros ciudadanos: niños y adolescentes con una temprana experiencia de su potencial, y de su posibilidad de hacer una diferencia en su comunidad, no aceptarán tan fácilmente como otros ser considerados “receptores pasivos”. De hecho, numerosos proyectos de aprendizaje-servicio en los últimos años concluyeron con los estudiantes liderando movilizaciones locales, presentando propuestas concretas a sus intendentes, o acudiendo a la Legislatura provincial para conseguir la aprobación de una ley.

En países con una larga historia de gobiernos autoritarios, la Educación Cívica solía ser poco más que una ficción. Aún hoy, los currículos suelen promover más el conocimiento teórico sobre los derechos humanos, la Constitución o las instituciones políticas, que el desarrollo de competencias vinculadas a la participación ciudadana activa. El desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio de calidad puede contribuir a brindar una Educación Cívica más centrada en el ejercicio de la ciudadanía y de una participación propositiva, conducente no sólo a bienintencionados caceroles, sino a soluciones efectivas para problemas demasiado tiempo postergado.

Si cada crisis es una oportunidad, puede que esta sea un buen momento para que el aprendizaje-servicio se constituya en un aporte al crecimiento de una Argentina mejor.

REFERENCIAS

MELLILLO, Aldo-SUAREZ OJEDA, Elbio Néstor (Comp.) (2000). *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION (1997). CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACION. *Contenidos Básicos para la Educación Polimodal*. República Argentina.

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

PROGRAMA NACIONAL ESCUELA Y COMUNIDAD (2001). *La propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio. Actas del III y IV Seminario Internacional de Escuela y Comunidad*. Secretaría de Educación Básica, Ministerio de Educación de la Nación.

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

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

Documento incluido dentro de la Biblioteca Digital de la Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) - www.iadb.org/etica

