

RIDAS

Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio

Solidaridad, ciudadanía y educación

ISSN 2339-9341



2
2016



Editorial

El camino continúa

Anna Escofet Roig

Cuando apareció el primer número de la revista RIDAS, M^a Nieves Tapia hacía referencia al hecho que, de manera colectiva, se había conseguido hacer realidad un sueño. Y así fue en ese momento, después de mucho esfuerzo e ilusiones compartidas, RIDAS se hacía realidad.

Nada de ello hubiera tenido sentido si posteriormente la revista no hubiera sido leída. Y así ha sido durante todo este tiempo. De manera sostenida, las visitas al portal de la revista se han mantenido y cada uno de los artículos ha sido descargado de manera regular. En definitiva, los lectores han empezado a hacerse suya la revista. Ello nos impulsa, motiva y compromete a seguir trabajando para que el camino continúe avanzando.

Nuestro objetivo, y a la vez nuestro compromiso, es conseguir que RIDAS se convierta en una herramienta académica para el intercambio de experiencias y la construcción de conocimiento en relación al aprendizaje servicio. Esperamos conseguirlo de la mano del colectivo de docentes, académicos, estudiantes y *partners* que día a día se comprometen en proyectos concretos para la superación de retos y necesidades sociales.

El aprendizaje servicio es ya una realidad en distintos niveles escolares, diferentes ámbitos e instituciones educativas, en diversos territorios. El número que se presenta de la revista refleja esta pluralidad a través de seis artículos que muestran, en primer lugar, diversas revisiones teóricas, la investigación de distintos elementos básicos del ApS (el reconocimiento, el servicio, la metodología) y el análisis de las relaciones entre la educación para el desarrollo y el aprendizaje servicio. En segundo lugar aparecen cuatro experiencias, tres de ellas desde la perspectiva del docente y una desde la perspectiva y la fuerza e ilusión de los estudiantes. Para terminar con la reseña de una obra publicada en Argentina.

Invitamos a nuestros lectores a revisar cada uno de los textos de este segundo número, del mismo modo que animamos a continuar presentando artículos y experiencias para los siguientes números de RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio. Solidaridad, Ciudadanía y Educación.

Aprendizaje servicio solidario: una propuesta pedagógica innovadora

Isabel Abal de Hevia

CLAYSS, Argentina

Resumen

La vertiginosa celeridad de los cambios producidos en el mundo en todas las dimensiones en el último siglo produjo transformaciones en las formas de percibir el mundo y la vida. Estos cambios determinaron también la caducidad de los paradigmas educativos tradicionales, generando la necesidad de replantearlos, tanto a nivel de las teorías como de las prácticas. Numerosas y valiosas aportaciones contribuyen a esta búsqueda de la innovación pedagógica, brindando una multiplicidad de opciones para intentar revertir la situación. Entre ellas, en nuestros días nace el aprendizaje servicio, que permite simultáneamente mejorar las ofertas educativas de todos los niveles educativos y aplicar lo aprendido al servicio de las necesidades de la comunidad.

Palabras clave

Aprendizaje servicio, pedagogía, educación, innovación.

Fecha de recepción: 11/X/2014

Fecha de aceptación: 19/6/2015

Service Learning: an innovative pedagogical approach

Abstract

The dramatic speed of the changes experienced in all fields over the last century, has transformed the way we perceive the world and our lives. These changes also affected many traditional educational paradigms, which today might seem outdated, thus creating the need to reconsider them, both on a theoretical and practical level. Many valuable contributions have been made on this search of pedagogical innovation, providing multiple options to try and solve this problem. Service learning can be found among them, it allows us to simultaneously improve educational offer in all levels, and apply what is taught to the issue community needs.

Keywords

Service learning, pedagogy, education, innovation.

1. Introducción: un contexto de profundas y aceleradas transformaciones

La profundidad de los cambios producidos en el último siglo en todas las dimensiones, determinó también la caducidad de los paradigmas educativos tradicionales, generando la necesidad de su replanteo, dado que la expansión de los sistemas educativos llevada a cabo en el siglo XX, no alcanzó para terminar con la pobreza, el hambre, las guerras y las inequidades que prevalecen en nuestros días, a pesar de que públicamente se declama la igualdad de oportunidades. Por esta razón es imperioso fortalecer el sentido social de la educación, como una herramienta que permita potenciar sus efectos transformadores, en procura de la equidad y la justicia

En este contexto, el aprendizaje servicio solidario (en adelante A-S)

constituye una innovación educativa que, basándose en la ética de la solidaridad, permite superar la visión individualista y utilitaria que predomina actualmente en la educación, dando lugar a la recuperación y el reforzamiento de su sentido social. De esta forma el A-S se constituye en un promisorio instrumento de formación para la transformación cultural y social que se requiere en nuestros días, promoviendo mejores y más equitativas condiciones educativas y sociales para todos los involucrados.

Comenzaremos por caracterizar al contexto, ya que ninguna propuesta educativa es ajena a las coordenadas de tiempo y espacio. El nuevo milenio constituye un tiempo de rupturas, perplejidades e incertidumbres conformando la crisis de los paradigmas culturales, científicos,

políticos, sociales y económicos, en cuyo replanteo se gesta una nueva forma de percibir el mundo y la vida. La nueva sociedad está en permanente y acelerado cambio, siendo algunas de sus notas salientes la globalización y los procesos de regionalización, la economía fundada en el uso intensivo del conocimiento, la explosión de la información y de la comunicación, la aceleración de la ciencia y la tecnología, los profundos cambios en el mundo del trabajo, la fragmentación e inequidad social y cultural, el desarrollo de la inteligencia artificial y de la biotecnología y los problemas ecológicos, entre muchos otros.

Los vertiginosos cambios mencionados han roto los límites territoriales, encontrándonos con que la interdependencia es un aspecto esencial de la nueva realidad global

en la que se entrelazan todas las dimensiones y donde ninguna puede ser adecuadamente comprendida al margen de las demás. El rasgo predominante de nuestro tiempo es la búsqueda de la unidad geopolítica a la que paradójicamente le corresponde una formidable fragmentación de la cosmovisión, reconociéndose una crisis de inusual envergadura. Por otro lado, pertenecemos a la sociedad del conocimiento y de la información, conocimiento que ha dejado de ser el objeto solo de intelectuales y especialistas, para convertirse en un requisito sustantivo de la vida contemporánea.

En la antigüedad la búsqueda del saber conducía a la especulación filosófica. En la modernidad, fue el camino para descifrar racionalmente las leyes de la naturaleza. Y en el siglo XXI, abrumados por la crítica

epistemológica que destruyó las ilusiones del saber científico absoluto reconociendo su provisionalidad, y asombrados por los sorprendentes logros científicos y técnicos, tenemos la necesidad de pensar en humanizarlo para asegurar mejores y más justas condiciones de vida para todos.

Los efectos combinados de las transformaciones contextuales mencionadas, arrasaron con los paradigmas educativos tradicionales, pues el optimismo iluminista se eclipsó al constatarse que la expansión escolar no alcanzó para terminar con el hambre, las guerras y las injusticias, dando lugar al nacimiento de nuevas corrientes pedagógicas críticas, basadas en argumentos psicológicos, sociológicos, epistemológicos o en la conjunción de varios de ellos, que

advierten que la relación entre educación y sociedad es diferente a lo imaginado un siglo antes, en el que se pensaba que la distribución de conocimientos por sí sola, favorecía la esperada y equitativa transformación social.

En la actualidad se reconocen profundas mutaciones y desplazamientos en los agentes educativos, en la concepción del educador, en el papel de la escuela y de las otras vías de socialización. Así por ejemplo, especialmente en las zonas urbanas, ha cambiado la composición y vínculos de la familia, se produce el ingreso temprano en instituciones dedicadas a la socialización primaria, la escuela en contextos desfavorecidos a menudo limita su función formativa para poder contener y alimentar, se modifica el rol del docente y se advierten otros

dilemas que propician un clima de incertidumbre que contribuye a debilitar el núcleo duro de la formación personal y social, requiriendo su replanteo.

Además por otro lado, el desarrollo de la inteligencia artificial y de las redes de información constituye una revolución silenciosa que se impone por sí sola, generando un cuestionamiento educativo muy fuerte ya que simultáneamente aparece como un desafío y una enorme potencialidad, contribuyendo a aumentar la incertidumbre. En efecto, redes satelitales, correo electrónico, laboratorios virtuales y bibliotecas digitales, entre otras tecnologías aún más sofisticadas, además de una gama de servicios que posibilitan la comunicación y el intercambio en red como son los blogs, las redes sociales y otros,

señalan una nueva realidad que simultáneamente ofrece poderosas alternativas pedagógicas, al tiempo que genera nuevas preocupaciones y conflictos derivados de la tardía y dificultosa incorporación a las prácticas educativas, que son superadas por la realidad externa, en la que las nuevas herramientas han logrado instalarse abruptamente y de forma masiva.

Lo antedicho, lejos de ser exhaustivo, demuestra que la cuestión educativa está enfrentando numerosos y difíciles dilemas, en franca ruptura con la tradición, lo que se evidencia en la agudización de las tensiones, aunque su lado positivo permite el desvelamiento de problemas pendientes que no estaban a la vista y que ahora aparecen buscando solución (Fernández, 1998; Santos Guerra, 2002; Tenti Fanfani, 2005;

Llach, 2006). La profusa bibliografía sobre historia de la educación atestigua estos cambios tanto en las prácticas como en las concepciones teóricas (Pérez Lindo, 1998; Puiggrós, 2003; Rama, 2006 y Carli, 2008).

Esta crisis con su conmoción, da cuenta de que la situación pedagógica está transitando un cambio cualitativo de gran envergadura que apunta hacia un encuadre epistemológico superador de los tradicionales límites disciplinares y que subraya la necesidad de la búsqueda de la equidad como preocupación central e ineludible. Y en esta línea se inscribe la propuesta pedagógica del A-S.

2. Referencias teóricas y antecedentes del A-S

Los dilemas educativos actuales están ligados a las consecuencias de los cambios políticos, sociales y

culturales generando paradigmas educativos disidentes, que sin embargo coinciden en afirmar que la educación es una actividad profundamente política y ética, ligada a un compromiso consciente con la comunidad a la que aspira servir. Dichos nuevos paradigmas coexisten con la tradición educativa, dando lugar simultáneamente a visiones pesimistas y otras moderadamente optimistas. Así, vemos posturas que descreen de la educación. Otras visiones son más esperanzadoras y sostienen que hay que repensar el papel de la educación ya que si bien no constituye una garantía automática, es una posibilidad que merece ser considerada ya que no es posible pensar en una transformación social más justa y equitativa sin contar con el aporte sustantivo de la educación, que reclama recuperar la legitimidad perdida.

Teóricamente se reconocen entre otras, dos vertientes significativas, que originariamente estaban destinadas al análisis de los procesos formativos y las modalidades de intervención y que en la actualidad tienen importante papel. De la vertiente anglosajona se toma la idea del educador como mediador y con funciones de orientador que destaca la importancia del trabajo cooperativo y la necesidad de enfatizar la formación de las aptitudes sociales, e incluso las cualidades de liderazgo, estimulando la iniciativa, la autonomía y la adaptabilidad a situaciones nuevas.

En la actualidad, los aportes de esta corriente subrayan la vinculación existente entre el pensamiento y la acción, otorgándole un singular papel a la investigación y revalorizando los componentes éticos y políticos que

condicionan la práctica educativa (Kemmis, 1988; Giroux, 1990; Schön, 1992).

La corriente francesa en cambio, influenciada por los aportes psicosociológicos, asimila al educador con el animador social, capaz de liderar los procesos de transformación y de dar respuestas a los problemas concernientes a la educación popular, destacándose los aportes de Filloux (1986) y otros, quienes tuvieron particular incidencia en la educación no formal, desde donde se incorporaron luego a los diversos niveles educativos.

También en nuestros días hay gran variedad de paradigmas pedagógicos que retoman los aportes de muchos pensadores ampliamente conocidos en los ámbitos educativos desde hace décadas, tales como Piaget, Brunner y muchos otros, cuyas teorías

favorecieron la comprensión genuina de la construcción del conocimiento. Por su parte ya Vigotsky y posteriormente Ausubel son quienes focalizan las peculiaridades cognitivas de los que aprenden, para desde allí, orientar la construcción y reconstrucción de los conocimientos. En la actualidad, el análisis de los conceptos implícitos y su relación con el conflicto cognitivo, constituye una vía de análisis promisorio para el replanteo pedagógico (Pozo, 1989).

Por otro lado, la defensa de un encuadre epistemológico de carácter interdisciplinario que permita abordar la complejidad descrita y superar el predominio disciplinar, toma además de los aportes de la psicología constructivista, los de la teoría crítica derivada de la Escuela de Frankfurt.

Por su parte, las pedagogías latinoamericanas, herederas del

pensamiento de Paulo Freire (1974), rechazaron el paradigma tradicional y en su lugar se conformó un modelo alternativo denominado pedagogía de la liberación de gran influencia aún en nuestros días, que pone especial énfasis en el pensamiento crítico y en el compromiso social, destacando el papel relevante de la educación para formar sujetos activos, críticos, solidarios y comprometidos con su realidad. Esta concepción incidió poderosamente en el desarrollo del A-S y representó una oportunidad valiosa para la reconstrucción ética y solidaria del sentido social de la educación, potenciando sus posibilidades de transformación con miras a lograr un mundo más equitativo y justo.

La gran variedad de paradigmas pedagógicos que caracterizan al nuevo contexto intelectual, posee una

nota distintiva: el reclamo de cambios sustantivos en las concepciones y prácticas educativas, que genéricamente se denominan innovaciones. El concepto de innovación es una construcción teórica que admite diversas maneras de interpretarla y que siempre se configura a partir de lo deseable, siendo su objetivo cambiar la concepción o situación vigente. Es un término polisémico emparentado con otros conceptos tales como cambio, mejora, modificación y/o transformación y alude a la búsqueda de condiciones más adecuadas y pertinentes y a la incorporación de novedades en una realidad preexistente, ya sea económica, política, social o cultural. La verdadera innovación evita el cambiar por cambiar y busca en cambio, la consolidación de nuevas situaciones. Posee carácter multidimensional y

requiere reflexión continua y deliberada que permita afianzar las transformaciones previstas.

En ciertos casos la innovación se convirtió en una palabra de moda, que pretendía otorgar valor a lo designado aludiendo a su renovación, lo que implicó afectar su significación. Sin embargo, en general se puede afirmar que las razones que fundamentan la innovación se vinculan con profundos cambios ideológicos y estructurales, como también con avances en el conocimiento y la tecnología. La abundante investigación acerca de su sentido y sus alcances evidencia gran diversidad de conceptualizaciones acordes con los diversos paradigmas, si bien hay consenso en aceptar que no es aséptica ni neutra, ya que está condicionada por los diversos posicionamientos que en cada

momento histórico se adoptan (Carbonell, 2001; Poggi, 2001).

En el caso que nos ocupa, entendemos por innovación pedagógica a la propuesta de algo nuevo con vistas al mejoramiento y en función de demandas contextuales. Implica necesariamente la redefinición del sentido de la educación, tanto en lo relativo a las conceptualizaciones teóricas como a las prácticas educativas, para superar las rupturas con la situación vigente y como alternativa a lo convencional.

En la mayoría de los casos las innovaciones pedagógicas están focalizadas hacia las prácticas educativas y nacen de una reflexión sobre ellas a la luz de las nuevas situaciones reales, buscando interpretaciones en las recientes conceptualizaciones, como posibilidad estratégica para las necesidades de

mejora. Dado que no cualquier cambio puede considerarse innovación, se ha logrado consenso en caracterizarla con los siguientes rasgos:

- es un proceso deliberado,
- focaliza desafíos o problemas del contexto,
- busca transformaciones cualitativas,
- requiere aceptación por parte de los protagonistas,
- es progresiva en su aplicación y
- es duradera en sus efectos.

Las innovaciones pueden referirse a los fundamentos teóricos de los procesos formativos, al replanteo de su función sociocultural, a la renovación de las prácticas

educativas, a la adopción de componentes teóricos y/o prácticos inexistentes con anterioridad, a la modificación de las variables que intervienen en la formación, al cambio de las estructuras habituales y/o a la búsqueda de soluciones a problemas o demandas, entre otras. En todos los casos se requiere un encuadre sistémico, holístico, que permita lograr efectivamente una transformación cualitativa, con connotaciones explícitas y ocultas de carácter cognitivo, afectivo, ético e ideológico.

Para su concreción, es sustantivo el consenso y la concertación de voluntades, ya que la adhesión y el protagonismo de los involucrados parece garantizar la apropiación de las modificaciones que se producen. Supone un proceso de reflexión continua y, de acuerdo con la

casuística conocida, puede ser potenciada si es precedida por capacitación previa. En todos los casos, orienta la búsqueda de la solución para los problemas complejos que se presentan a la educación, procurando su transformación.

Como ya se señaló, son numerosas y disímiles las propuestas surgidas en las últimas décadas para orientar la búsqueda de una formación sólida y de relevancia personal y social. En este sentido, el compromiso de las propuestas educativas con los problemas reales de la comunidad, aparece como una vía cada vez más valorizada para abordar muchas de las tensiones descritas, desarrollando propuestas superadoras. En este contexto surgen los antecedentes del A-S que simultáneamente constituye, según se viene desarrollando en el

tiempo, una forma de intervención cada vez más estructurada y difundida con su posterior conceptualización.

Como práctica pedagógica, el A-S es una modalidad de intervención que promueve actividades estudiantiles solidarias, no sólo para atender necesidades de la comunidad, sino para mejorar la calidad del aprendizaje académico y la formación personal en valores, estimulando la participación ciudadana responsable (Tapia, 2000). En esta concepción, los estudiantes aprenden y se desarrollan a través de la activa participación en un servicio solidario cuidadosamente organizado, que otorga también beneficios a la comunidad.

Sus orígenes se remontan al comienzo del siglo pasado en Latinoamérica, cuando nació y evolucionó como respuesta a un

desafío impuesto por la realidad, sin poseer los marcos teóricos y metodológicos que posteriormente se desarrollaron. En 1917, la Revolución mexicana establecía constitucionalmente la necesidad de un servicio social por parte de los estudiantes universitarios, un requisito que desde mediados del siglo XX se estableció en todas las instituciones de educación superior mexicanas. El movimiento regional de reforma universitaria nacido en Argentina en 1918, contribuyó a la propagación de prácticas de extensión que implicaban el compromiso social y que se incorporaron en la mayoría de las universidades latinoamericanas. También en la primera mitad del siglo XX en numerosos países se desarrollaron acciones solidarias por parte de asociaciones juveniles, para promover el voluntariado de trabajo social

destinado a reparar situaciones comunitarias difíciles e injustas. Además, escuelas y universidades comienzan a articular contenidos de aprendizaje con acciones solidarias para la comunidad. En muchos casos estas prácticas solidarias llevadas a cabo por las instituciones educativas, son motivadas e iniciadas por los docentes o estudiantes para dar respuesta a situaciones difíciles del medio social urbano o rural, en tanto que en otros casos responden a demandas que las mismas comunidades realizan.

Estas prácticas comienzan a ser denominadas *service learning* a fines de la década de los 60 en Estados Unidos, con una fuerte influencia de la educación por la experiencia basada en la teoría de John Dewey (1938) y en los aportes de William James, a las que se suma la teoría de

Paulo Freire (1974) que cumplió un rol sumamente significativo. De hecho, el exilio de Freire en Estados Unidos y la publicación en inglés de la *Pedagogía del oprimido* contribuyeron a que su pedagogía crítica y comprometida con la realidad se difundieran en los ámbitos académicos no solo latinoamericanos, sino norteamericanos y europeos.

Además de las influencias antes citadas, numerosos autores (Melgar, 2001; Furco y Billig, 2002; Paso Joven, 2004) han señalado puntos en común del aprendizaje servicio con la educación por la acción de Piaget, con el método experimental de Freinet, con la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel y con el concepto de zona de desarrollo próximo de Vigotsky, lo que permitió enriquecer sus fundamentos y superar gradualmente las

limitaciones. Dichas aportaciones se conjugan y enriquecen, conformando un marco teórico, cada vez más rico que le sirve de sustento y que en la actualidad aún continúa en construcción.

3. Aprendizaje servicio solidario; un camino de ida y vuelta.

Puede afirmarse que el concepto de aprendizaje servicio es polisémico, por lo que encontramos definiciones múltiples que varían según los autores, las regiones y las concepciones que las fundamentan. Por esta razón son numerosos los criterios que garantizan una experiencia formativa solidaria, pero solo tres de ellos son imprescindibles para caracterizar al A-S y diferenciarlo de otras propuestas educativas también solidarias y valiosas:

- el protagonismo estudiantil en todas las fases del proyecto,
- la articulación de los aprendizajes curriculares con el servicio solidario,
- la organización de actividades solidarias sobre necesidades reales y sentidas por las comunidades.

Cuando estos tres criterios se evidencian tanto en el caso de la educación formal, como también en las acciones explícitamente formativas llevadas a cabo por múltiples organizaciones sociales, reconocemos al A-S, que además puede poseer estas características relevantes:

- la integración del aprendizaje con el servicio en terreno, mediante el compromiso

solidario,

- la proyección social del aprendizaje,
- el desarrollo de los valores de ciudadanía,
- la relación dialéctica entre acción y reflexión,
- la búsqueda de la transformación educativa y social,
- la construcción cooperativa de los diversos actores,
- el valor atribuido a la formación integral del educando y
- la pluralidad de fuentes conceptuales y prácticas.

El A-S es un modo de intervención que hoy asombra por sus logros y

difusión, ya que en la actualidad se desarrolla una multitud de experiencias exitosas, que se multiplican en las instituciones educativas de todos los niveles y que se encuentran en todos los continentes. Sus fundamentos parten de una premisa central: la participación solidaria activa no solo mejora la adquisición de los contenidos curriculares afectados, sino que se convierte ella misma en un contenido de aprendizaje de alto valor formativo. Así, el A-S resulta de la intersección de los dos tipos de experiencias: la formación académica y el servicio solidario en terreno. Ambas intencionalidades se entrelazan y articulan permitiendo afianzar los contenidos curriculares mediante su aplicación a la resolución de problemas reales, y al mismo tiempo enriqueciendo a los estudiantes por el contacto con la

realidad concreta. Es obvio que se necesitan más y mejores conocimientos para transformar la realidad que para describirla y de la misma manera, para poder llevar a cabo una práctica social efectiva hacen falta sólidos conocimientos que sobrepasan las barreras disciplinares. De esta forma, se produce un círculo virtuoso (Tapia, 2006) ya que el servicio comunitario demanda mejores aprendizajes académicos y los buenos aprendizajes adquiridos mejoran la calidad del servicio, generando una síntesis innovadora de gran potencial formativo a nivel cognitivo, afectivo y actitudinal (Puig, Battle, Bosch y Palos, 2007; Martínez, 2008; Furco y Billig, 2002).

Si bien el servicio comunitario ha sido desde hace mucho tiempo considerado una estrategia adecuada para la formación de valores

ciudadanos y la adopción de actitudes sociales, frecuentemente estas prácticas no estaban integradas curricularmente, apareciendo como un apéndice de relativo valor educativo. En cambio el A-S las articula, posibilitando una formación integral que permite alcanzar sólidos aprendizajes académicos mediante un servicio solidario, al mismo tiempo que permite la incorporación de competencias y de actitudes valiosas, tanto a nivel personal como social.

La actividad comunitaria tal como se plantea en la propuesta del A -S difiere de las prácticas asistenciales habituales basadas en la provisión de bienes o servicios, para en su lugar, proponer prácticas promocionales que exigen protagonismo de los destinatarios para que puedan desarrollar por sí mismos competencias y recursos que

gradualmente estimulen la autonomía, e impacten en la calidad de vida. Y este es un principio sustantivo que apunta a favorecer la transformación educativa y social.

La adopción de esta concepción entraña significativos cambios, ya que supone descentralizar al rol del docente como única fuente de conocimiento y al aula como espacio privilegiado del aprender, reconociendo a la institución educativa como parte integrante de la comunidad y al territorio donde se actúa como un espacio de aprendizaje vital, en lugar de considerarla ajena y aislada. La integración de los aprendizajes académicos con las actividades solidarias, constituye un movimiento de ida y vuelta en el que más relevante que la salida a la comunidad es el camino de vuelta, cuando la realidad impacta en

estudiantes, en educadores y en las modalidades metodológicas y organizacionales” (Tapia, Rossa y Ochoa, 2010), otorgando a la actividad formativa un nuevo sentido epistemológico.

Mientras el modelo disciplinario tradicional conduce a una fragmentación excesiva que distorsiona los problemas y da lugar a una formación alejada de la realidad, este abordaje favorece una perspectiva multidimensional, holística e integral, donde el aprendizaje vinculado a la resolución de un problema real incrementa la capacidad de aprender, multiplica y enriquece las relaciones entre los diferentes actores, genera un proceso formativo capaz de dar respuestas superadoras y mejora las instituciones educativas, que adquieren nueva visión de sus

misiones y funciones. El A-S es una modalidad de intervención que promueve el trabajo cooperativo mediante el diálogo no solo dentro de la institución sino hacia la comunidad, superando el individualismo y aislamiento tradicional. Para favorecer el desarrollo de propuestas y especialmente asegurar su sustentabilidad, es imprescindible la articulación con el medio que se facilita con la constitución de redes interinstitucionales y/o con organizaciones comunitarias. De esta forma la institución educativa se integra a su comunidad, de la que nunca debió separarse.

4. Encuadre metodológico

La metodología para desarrollar experiencias de A-S se ha ido conformando en el tiempo, abrevando de diversas fuentes y especialmente tomando en consideración los

procesos y resultados de lo realizado. En la actualidad estas etapas se formalizaron, dando lugar a un itinerario que responde a una lógica secuencial y que incluye motivación, diagnóstico, diseño del proyecto, ejecución, cierre y multiplicación, que en todos los casos, se llevan a cabo cooperativamente, con la intervención de todos los actores: docentes, estudiantes y miembros comunitarios. Un aspecto a destacar es la inclusión de una celebración como parte del cierre, destinada al reconocimiento de lo actuado y a fortalecer la continuidad, aportando visibilidad al proyecto y fortaleciendo la autoestima de todos los actores (EDUSOL, 2012; CLAYSS-NATURA, 2012). De esta forma se logra aumentar el protagonismo, el compromiso y la responsabilidad, garantizando tanto los logros formativos como la promoción social.

Un aspecto relevante de la metodología está dado por los procesos transversales que atraviesan al proyecto sin orden cronológico prefijado y que se llevan a cabo de manera permanente y simultánea: la reflexión, el registro y sistematización y la evaluación. Ellos aseguran que los protagonistas puedan revisar críticamente y reajustar sus experiencias a medida que avanzan, para poder apropiarse del sentido, y de esta forma, consolidar el protagonismo, afianzar y ampliar los conocimientos, adquirir habilidades y competencias y modificar actitudes, logrando el impacto formativo y social deseado.

En la difusión mundial de esta nueva concepción, contribuyeron tanto algunas instituciones gubernamentales a través de sus políticas educativas como numerosas

organizaciones de la sociedad civil, dando lugar a concepciones, modalidades y prácticas claramente idiosincrásicas, que configuran en la actualidad un proceso muy variado y complejo, con diversas denominaciones a pesar de las cuales se identifican como expresiones del A-S por reunir sus caracteres primordiales.

En la actualidad los proyectos de A-S se encuentran tanto en sociedades desarrolladas, como en otras caracterizadas por su vulnerabilidad y pobreza y en todos los niveles educativos. También se expande en organizaciones de la sociedad civil, especialmente en propuestas dirigidas a los jóvenes y adultos mayores. La creciente multiplicación de proyectos llevó a fundar instituciones y redes abocadas a su difusión y consolidación, que hoy están

presentes en todos los continentes.

Hay muy extensa casuística sobre el A-S en las diversas regiones. La existente en CLAYSS, Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario, que se dedica a este tema desde hace más de una década, evidencia una nueva forma de aprendizaje y de producción de conocimientos al interrelacionarlos con problemáticas comunitarias de interés. Permite comprobar en todos los casos, el potencial formador y transformador del A-S, así como su capacidad para integrar distintos contenidos curriculares pertenecientes a todos los niveles educativos, ya que en efecto, hay valiosos ejemplos desde el nivel inicial hasta la universidad, acordes con las posibilidades etarias y formativas.

La universidad es un ámbito privilegiado para el desarrollo de

prácticas de A-S por el alto impacto que puede producir en la comunidad, en función del nivel formativo de sus estudiantes y en virtud de dos situaciones que se complementan: por un lado, cada día hay más conciencia de la responsabilidad social de la educación superior, por otro lado, dada la preocupación actual de las universidades por lograr formar profesionales altamente capacitados, es necesario aumentar las posibilidades de ejercitar las competencias específicas antes de la graduación, para garantizar una formación adecuada. Estos dos aspectos conjugados muestran unas condiciones más que propicias para incursionar en el A-S, que con su ida y vuelta a la realidad concreta, permite acercarse a la excelencia académica, al tener que buscar perspectivas multidisciplinares para poder resolver los problemas que se

presentan.

Si bien por la lógica de la especialización, la producción y distribución del conocimiento en la educación superior se tiende a conformar compartimentos y a distanciarse de la realidad social, el A-S resulta especialmente innovador ya que permite superar la brecha entre teoría y práctica, facilitando su integración. Según lo demuestran los numerosos proyectos que se llevan a cabo, ofrece posibilidad para generar actividades que articulen las funciones de docencia, investigación y extensión, superando las habituales limitaciones que poseen las universidades para trabajar desde esta perspectiva. Además, debido a las vivencias resultantes del servicio social, permite a los estudiantes alcanzar una visión menos individualista del ejercicio de la

profesión futura.

Desde hace tiempo se desarrollan numerosas experiencias muy interesantes en Facultades de Medicina, Odontología, Veterinaria, Agronomía, Arquitectura, Derecho, Educación y Ciencias Económicas, que aplican sus valiosos conocimientos específicos a proyectos solidarios de envergadura, aunque en rigor no hay campo disciplinario que sea incompatible con su aplicación.

En la enseñanza secundaria, la creciente autonomía de los adolescentes permite llevar a cabo proyectos algo distantes de la escuela, advirtiéndose además que esta etapa vital es especialmente propicia para desarrollar el compromiso social, la responsabilidad ciudadana y estimular la adopción de actitudes sociales solidarias. Podemos mencionar entre otras muchas

propuestas, aquellas vinculadas con el apoyo escolar, la alfabetización, la capacitación informática o idiomática, la preservación del patrimonio histórico local, la recreación, el deporte, los viajes solidarios y otras.

En las escuelas con modalidad técnica y artística que tienen por finalidad preparar para el mundo laboral, el A-S ofrece singulares posibilidades. Debido a la formación específica, esta modalidad educativa más que otras de este nivel, puede producir impactos muy rápidos en las necesidades locales, tales como mantenimiento de elementos tecnológicos y de diverso tipo de instalaciones, producción de accesorios para personas con capacidades especiales, renovación de piezas del patrimonio local, reciclado de aparatos domésticos, actividades artísticas, mejoramiento de las

prácticas agropecuarias, remozamiento de construcciones rurales, actividades de capacitación y otras más.

En el nivel escolar primario es cada vez más numerosa la realización de prácticas de A-S debido a que la edad de estos estudiantes permite alcanzar mayor compromiso con el entorno. Se destacan experiencias relativas a la promoción de la lectura y escritura, al desarrollo de vínculos con otras escuelas, a viajes solidarios, a pequeños emprendimientos relacionados con la huerta escolar, a la resolución de pequeñas necesidades locales, al intercambio intergeneracional, al cuidado del medio ambiente, a la clasificación de residuos y a otras muchas cuestiones.

Además sorprendentemente, en el nivel escolar inicial, a pesar de la corta edad de los educandos, se

encuentran también numerosas experiencias de A-S, que frecuentemente involucra a sus familias y a otros miembros interesados de la comunidad. Los proyectos están relacionados con las actividades usuales de este nivel y corresponden al ambiente cercano, dándole proyección a los contenidos curriculares. Se refieren a cuidados de huertas, plantas, animales domésticos y mascotas, modos de aprovechar productos familiares y/o alimenticios, recreación de ancianos internados, muestras teatrales, pintura de diversos objetos, difusión de normas ecológicas y otras. Cualquiera sea el nivel educativo en todos los casos las experiencias surgen como respuestas a desafíos que plantea la sociedad y muestran como el A-S puede aplicarse generando compromiso de los diversos participantes y mostrando su

potencial formador y transformador ya que logra superar barreras tanto curriculares como sociales, que se evidencia en los resultados alcanzados. En efecto, desde el punto de vista formativo no cabe duda que es mucho más enriquecedor participar en este tipo de experiencias que estudiar para un examen convencional. Por otro lado, para las comunidades destinatarias los servicios no solo reparan inequidades, sino que constituyen desde nuestra óptica una forma de empoderamiento de sustantiva importancia ulterior, que estimula la transformación de las comunidades involucradas.

En la actualidad son miles las experiencias de A-S que se llevan a cabo en multitud de regiones de todo el planeta, tanto en sociedades vulnerables como prósperas que muestran imprevistos y valiosos

resultados. Conocerlos nos ayuda a comprender mejor los alcances reales del A-S, al tiempo que sus dificultades nos incitan a reflexionar acerca de sus fundamentos y aspectos metodológicos, lo que redundará en un aporte para su conceptualización aún inconclusa. También nos permiten reconstruir o repetir dichas experiencias adecuándolas a otras circunstancias, desecharlas si no están a nuestro alcance, o inspirar nuevas prácticas.

5. Conclusiones

Como ya se señaló el A-S constituye un paradigma pedagógico que posee un marco teórico en construcción y un modo de intervención organizado y secuenciado en etapas, que ha logrado aceptación y posibilidades de concreción en diferentes contextos, niveles educativos, campos disciplinares, situaciones sociales y

regiones. Sus mayores fortalezas son el logro de una educación integral y su potencial efecto transformador tanto en las conductas y actitudes personales como en la comunidad de incidencia, recuperando solidariamente el sentido social de la educación.

Su marco conceptual así como la investigación de sus fundamentos teóricos se encuentran aún en desarrollo, habida cuenta de fueron las prácticas las que en primer lugar se impusieron como estrategias superadoras de variados desafíos impuestos por la realidad. En sus fundamentos y prácticas aparecen rasgos relevantes que deseamos enfatizar:

- la integración de los contenidos curriculares de la enseñanza con el servicio a la comunidad

mediante actividades bien estructuradas,

- el protagonismo estudiantil y comunitario en todas las etapas del proceso, que alienta el desempeño autogestionario,
- la horizontalidad y el protagonismo que se propone a todos los actores, lo que facilita la apertura y democratización de las modalidades de enseñar y aprender y en consecuencia de las estructuras institucionales,
- el replanteo de los contenidos curriculares que se contextualizan y vinculan con las experiencias vividas por el estudiantado, superando el enciclopedismo, la fragmentación y el aislamiento y dando lugar a aprendizajes

significativos,

- la articulación de la teoría con la práctica, en la resolución de problemas reales y pertinentes,
- la adquisición de valores sociales, mediante la participación ciudadana comprometida y responsable,
- la formación integral de los estudiantes y la apropiación de una posibilidad de desarrollo para las comunidades intervinientes, conjugando la búsqueda de la excelencia académica con la proyección solidaria,
- la concepción de la comunidad destinataria del servicio no como mera receptora, sino como protagonista y co-responsable de su desarrollo,

- la investigación de problemas locales y sus posibles soluciones, que contribuye a romper el aislamiento de las instituciones académicas,
- la convivencia colaborativa y la participación responsable como oportunidades formativas,
- la importancia atribuida a la reflexión como herramienta para favorecer el desarrollo del juicio crítico y la conciencia profesional,
- la recuperación de la implicación y de la emotividad

El entorno educativo actual es muy vasto y persistente debido al impacto de las tecnologías digitales y en él las instituciones educativas ocupan un espacio muy reducido, a pesar de lo cual, paradójicamente, la comunidad

sigue alentando la esperanza de que ese pequeño espacio posibilite transformaciones en la vida individual y social, donde se advierten profundas asimetrías, lo que obliga a pensar en términos de equidad y de solidaridad. Y en este camino promisorio se halla el A-S.

Quedan abiertos muchos interrogantes sobre aspectos abordados descriptivamente y de forma general en este artículo, pero esperamos que nuevas perspectivas puedan enriquecer este tema, en un debate que hace poco tiempo se ha iniciado y que proponemos continuar y ampliar para que nuevas reflexiones se conviertan en aporte para la aún inacabada construcción teórica que fundamenta al A-S.

6. Referencias bibliográficas

Carbonell, J. (2001). *La aventura de*

innovar. El cambio en la escuela. Madrid: Morata.

Carli, S. (2008). *El debate modernidad-posmodernidad en educación: un balance posible.* Córdoba, Argentina: Comunicarte.

CLAYSS-Natura. (2009). *Crear para Ver. Manual para docentes y estudiantes solidarios.* Buenos Aires: CLAYSS

Dewey, J. (1938). *Experiencia y educación.* Nueva York: Macmillan.

Fernández, L. M (1998): *El análisis de lo institucional en la escuela.* Buenos Aires: Paidós.

Filloux, J (1986). *Los pequeños grupos.* Buenos Aires: Nova Terra.

Freire, P. (1974). *Pedagogía del oprimido.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Furco, A y Billig, S (2002). *Service-Learning: The Essence of the Pedagogy.* California: Universidad de Berkeley.

Giroux, H. (1990). *Pedagogía y política de la esperanza.* Buenos Aires: Amorrortu.

Kemmis, S (1998). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción.* Madrid: Morata

Llach, J. (2006). *El desafío de la equidad educativa. Diagnóstico y propuestas.* Buenos Aires: Granica.

Martínez, Miquel (2008). *Aprendizaje-servicio y responsabilidad social de las universidades.* Barcelona: Octaedro.

Melgar, S (2001). *El aprendizaje-servicio en el campo de las Humanidades y las Ciencias Sociales.* Buenos Aires: Programa Nacional

Escuela y Comunidad. Ministerio de Educación.

EDUSOL, Programa Nacional Educación Solidaria (2012). *Experiencias ganadoras del Premio Presidencial Escuelas Solidarias*. Argentina: EDUSOL

Paso Joven (2004). *Participación Solidaria para América Latina. Manual de formación de formadores en aprendizaje-servicio y servicio juvenil*. Buenos Aires: BID-SES-CLAYSS-ALIANZA ONG-CEBOFIL.

Pérez Lindo, A. (1998). *Cambios de paradigma, cambios en la conciencia histórica*. Buenos Aires: EUDEBA.

Poggi, M. (2011). *Innovaciones educativas y escuelas en contextos de pobreza*. Buenos Aires: UNESCO-IIEP.

Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.

Puig, J, BAatle, R, Bosch, C y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.

Puiggrós, A. (2003). *El lugar del saber. Conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*. Buenos Aires: Galerna.

Rama, C. (2006). *La tercera reforma de la educación superior en América Latina*. Buenos Aires: FCE

Santos Guerra, M (2002) *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.

Schön, D (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

Stenhouse, L (1998). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid:

Morata.

Tapia, M N (2000). *La Solidaridad como Pedagogía*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

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

Tapia, M N, Rossa, C y Ochoa, E (2010). *La propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio solidario en la universidad*. Buenos Aires: CLAYSS.

Tenti Fanfani, E (2005). *La condición docente. Análisis comparado de Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Creando vínculos entre Universidad y Comunidad: el proyecto Shere Rom, una experiencia de aprendizaje servicio en la Facultad de Psicología de la Universitat Autònoma de Barcelona

José Luis Lalueza, Sònia Sánchez-Busqués y Marta Padrós

Universitat Autònoma de Barcelona

Resumen

En este trabajo se describe el proyecto Shere Rom, un entramado de vínculos entre la Universitat Autònoma de Barcelona, comunidades gitanas y escuelas públicas del área metropolitana de Barcelona. En el análisis de la experiencia se destacan dos elementos clave del aprendizaje servicio: a) el proyecto promueve el retorno social de la universidad a la sociedad, dando respuesta a necesidades reales mediante la intervención psicoeducativa desarrollada en el marco de proyectos de investigación; b) promueve en los estudiantes la adquisición de conocimientos y el desarrollo de competencias propias de su currículum formativo a través de la participación en un proyecto real y la implicación en la comunidad. Después de 16 años, participando cada curso entre 110 y 140 estudiantes de la UAB y entre 250 y 300 niñas y niños de distintas minorías étnicas, podemos describir las potencialidades que el proyecto ofrece a cada uno de sus participantes.

Palabras clave

Aprendizaje servicio, grupos minoritarios, gitanos, vínculo universidad-comunidad.

Fecha de recepción: 17/VIII/2014

Fecha de aceptación: 30/VII/2015

Creating links between University and Community: Shere Rom's project, a service learning experience at the School of Psychology at the Universitat Autònoma Barcelona

Abstract

In this article we describe the project Shere Rom, a network of links between the Autonomous University of Barcelona, gypsie communities and public schools in the metropolitan area of Barcelona. The analysis of the experience highlights two key elements of service learning: a) the project promotes the social return of the university to society, responding to real needs through educational intervention that is developed under the frame of research projects; b) promotes, in college students, the acquisition of knowledge and the development of its own training curriculum skills through participation in a real project and community involvement. After 16 years, with a participation each year between 110 and 140 UAB students and between 250 and 300 children from different ethnic minorities, we can describe the potential that the project offers to each of its participants.

Keywords

Service Learning, minority groups, gypsies, univerisity – communitiy links.

1. Necesidades sociales que justifican el proyecto

En algunos países, como los escandinavos, existe un amplio consenso en que la universidad tiene tres misiones. Las dos primeras son obvias: investigación y docencia, pero hay además una tercera misión definida como retorno a la sociedad. Se trata de una área similar a la que en España llamamos transferencia de conocimiento, con el imperativo ético de retornar a la sociedad la inversión que ésta hace a la universidad (gratuita o casi gratuita para sus estudiantes). La universidad así, debe promover acciones que supongan beneficios para la sociedad que vayan más allá de la construcción de nuevo conocimiento y de la formación de sus estudiantes.

El aprendizaje servicio (ApS) es un

tipo de actividad generada por las universidades que tiene el potencial de abarcar las tres misiones, cubriendo necesariamente al menos dos de ellas, la docencia y el retorno social. Eso la distingue de otros tipos de actividad que pueden hacer los estudiantes bajo el paraguas de su universidad. Así, no es lo mismo que voluntariado, ya que éste puede tener elementos de retorno social, pero no responde a una actividad docente ni está diseñada o regularizada en torno a la adquisición de conocimientos y competencias que formen parte del currículo de la titulación correspondiente. También se diferencia de las prácticas externas, que sí responden a una forma de docencia, pero no incluyen como finalidad el componente de retorno social.

El proyecto *Shere Rom* es un proyecto de ApS de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Barcelona, transversal a los ámbitos de investigación, docencia y retorno social, que pretende dar respuesta a tres tipos de necesidades sociales relacionadas con los procesos educativos: a) la necesidad de revisar el modelo escolar tradicional, b) la necesidad de transformar las prácticas educativas para favorecer la inclusión de miembros de grupos culturales minoritarios, y c) la necesidad de una nueva forma de afrontar la formación de los estudiantes universitarios para acercarla a prácticas en contextos reales.

Este proyecto utiliza el ApS como una herramienta no sólo para responder a cada una de estas necesidades, sino

también para aunar en una misma actividad las tres misiones de la universidad: la investigación (de nuevas formas de organizar el aprendizaje), la docencia (aproximando a los estudiantes universitarios a procesos reales en entornos auténticos) y la transferencia de conocimiento a la sociedad (generando proyectos de intervención con capacidad para operar transformaciones sociales).

1.1. Necesidad de revisar el modelo escolar tradicional

Todas las sociedades organizan de algún modo la transferencia de experiencias y conocimientos de una generación a la siguiente. En las sociedades occidentales esta tarea se ha desarrollado históricamente en el marco de una institución, la escuela, basada en el modelo taylorista que se

caracteriza por la producción estandarizada. Los estudiantes son procesados mediante un material estandarizado (currículum y libros de texto) con la meta de que adquieran los conceptos y competencias considerados básicos, y las formas de lenguaje y comportamiento deseables en quienes deben emplear su vida de adultos en vivir y trabajar en la sociedad industrial (Gatto, 2000).

Todavía hoy, en gran parte de las aulas escolares el aprendizaje se limita a un proceso de trasmisión o reproducción cultural, es decir, a recibir, recordar y reproducir lo que el maestro enseña. Las herramientas que se utilizan para el aprendizaje como trasmisión son principalmente los libros de texto y el discurso del profesor (Rogoff, 1994). Este tipo de escuela se caracteriza por un sólo

maestro en el aula, en la que trabaja con un conjunto limitado de herramientas a su disposición para transmitir una limitada cantidad de información.

Este modelo de escuela tradicional de transmisión y almacenamiento de información puede que nunca haya descrito adecuadamente el proceso de enseñanza y aprendizaje (Säljö, 2000), pero es evidente que hoy está en crisis. Enunciados de la sociedad de la información y el conocimiento tales como aprendizaje a lo largo de toda la vida, flexibilidad, colaboración, creatividad y globalización, parecen no encajar con el modelo tradicional de enseñanza orientado a transmitir a los alumnos un único canon homogéneo. La enseñanza en un mundo en rápida evolución en el que proliferan

distintas perspectivas debería ser muy diferente del proyecto de enseñar destrezas básicas para los alumnos de la comunidad local, o la enseñanza de los comportamientos requeridos para el trabajo industrial. Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), recientemente incorporadas a la escuela, tienen el potencial de ser herramientas educativas que atiendan a la diversidad en contenidos y vías de acceso al conocimiento, y permiten la introducción de múltiples perspectivas respecto a los objetos de conocimiento. Pero, a pesar de la llegada de las TIC a la escuela, los viejos modelos de enseñanza y aprendizaje parecen resistirse y el ordenador tiende a ser utilizado como las viejas herramientas, como un instrumento de trasmisión más que como herramienta de indagación

y creación (Crook, 1991).

Pero una nueva escuela no sólo precisa de un uso apropiado de las TIC, debe buscar nuevas formas de asociación con diferentes sectores de la sociedad que amplíen los fondos de conocimiento (Moll et al., 1991; Reyes y Esteban-Guitart, 2013) a los que puede acceder. Las organizaciones se transforman mediante procesos de aprendizaje expansivo, concepto generado por el enfoque histórico-cultural de la psicología y desarrollado por Engeström (1999), que entiende el aprendizaje como el desarrollo de nuevos conceptos, herramientas y actividades en respuesta a las cambiantes necesidades y contextos. Los cambios en los contextos generan contradicciones con los modos de operar previos a esos cambios, y la

toma de conciencia de esas contradicciones, que se expresa a través de conflictos, puede generar procesos de aprendizaje expansivo, y por lo tanto de cambio en la organización. El aprendizaje así entendido no puede ser fruto de una única institución, sus prácticas no pueden involucrar a una única generación y su marco no puede ser una cultura única. Una nueva escuela, así, debería entender la educación, la construcción de conocimientos, como un proceso interinstitucional, intergeneracional e intercultural (Nilsson y Nocon, 2005).

De acuerdo a estas premisas, una red internacional de universidades, a iniciativa de la Universidad de California, y en la que están implicadas también universidades europeas como la Autónoma de

Barcelona, ha diseñado un modelo en constante evolución a partir de las investigaciones desarrolladas en dicha red. Este modelo, la *Quinta Dimensión*, tiene como base la participación de estudiantes universitarios realizando prácticas de ApS en entornos comunitarios.

1.1. Necesidad de transformar las prácticas educativas para favorecer la inclusión

Partimos de un problema social y educativo concreto. En la década de los 90, la escuela española, claramente monocultural hasta entonces, empieza a experimentar la presencia multicultural en sus aulas. Además de la llegada de un importante contingente de familias inmigrantes procedentes de otros países y otras culturas, se incorporan a las aulas los miembros de una minoría que hasta entonces se había

mantenido por lo general ajena a la escuela. Los alumnos gitanos empezaron a acudir a las aulas ordinarias y a llenarlas en los lugares donde sus comunidades estaban asentadas. Hasta entonces llevaban unos 20 años funcionando las escuelas para gitanos en los barrios de barracas y de promociones de vivienda pública (San Román, 1994). Esta nueva estrategia institucional surge como una apuesta por construir una escuela para todos y dejar de lado las escuelas gueto. Sin embargo, los resultados no fueron los esperados. Los índices de fracaso escolar y abandono temprano de esta población siguieron siendo muy superiores a la media (Laluez y Crespo, 1996; Fernández-Enguita, Mena y Riviere, 2010). Además, muchos de los centros que acogían alumnos gitanos empezaron a ser

abandonados por el resto de la población, con lo que el objetivo de integración se venía abajo.

Para intentar explicar este fracaso escolar, que no se da con la misma intensidad en los alumnos de otras comunidades minoritarias, incluso aquellas que tienen lenguas maternas diferentes a la de la escuela (Ferrer, Valiente y Castel, 2008; Vila y Casares, 2009), debemos tener en cuenta las contradicciones inherentes al proceso escolar.

La primera contradicción reside en la falta de sentido de la experiencia escolar en muchos de los niños y niñas de etnia gitana. Esta ausencia de sentido está muy marcada por las discontinuidades, entendidas como diferencias en las metas, valores y prácticas, entre la escuela y las familias, que sostienen distintos

proyectos evolutivos, y que entran en fuertes contradicciones en nociones como el género, el individuo, el tiempo o la pertenencia (Ogbu, 1987; Greenfield, Raeff y Quiroz, 1998; Lalueza, Crespo, Pallí y Luque, 2001; Carrasco, 2004). Detectar el fundamento de estas discontinuidades supone indagar en los valores culturales no compartidos: mientras que la cultura gitana se fundamenta en valores decididamente colectivistas, poniendo por delante la comunidad frente al individuo, la escuela es una institución que promueve la individualización y la autonomía personal. Además, esta contradicción se agrava por el desconocimiento hacia el otro, que hace aflorar miedos como la transformación del orden social aceptable desde la propia perspectiva cultural.

La segunda contradicción es histórica y deriva de las relaciones de la comunidad gitana y la cultura mayoritaria, incluyendo las relaciones de poder (Berry, 2001). La escuela, en tanto que institución del grupo dominante, está marcada por esta relación histórica que lleva a la mayoría de las familias gitanas a considerarla como algo ajeno, a veces impuesto, a veces asumido voluntariamente, pero que siempre es un territorio extraño a la comunidad. Así, la relación con la escuela dista mucho de ser una actividad propositiva y más bien está en la base de una actitud de resistencia. Los niños gitanos que se portan adecuadamente en la escuela y tienen un buen rendimiento son acusados de estar *apayados* (comportarse como no gitanos). Por eso, los escolares gitanos construyen su identidad en

oposición al grupo mayoritario, diferenciándose de sus modos de hacer y de hablar, construyendo diferencias culturales secundarias (Ogbu, 1994).

En estas circunstancias la adaptación de los alumnos gitanos en la escuela es difícil, a la vez que desde la escuela a menudo se asimila la diversidad cultural con déficit, caracterizando a los niños como "carentes de...". Se atribuye, pues, una dificultad personal que debe ser compensada en lugar de entenderse como fruto de las contradicciones entre dos sistemas con prácticas, valores y metas muy distintos, y que ofrecen al niño o la niña gitana proyectos evolutivos divergentes. La interpretación de la diferencia cultural como déficit conlleva una impermeabilidad al contexto, ya que

las dificultades detectadas no promueven que la escuela tenga que transformarse para adaptarse a estos nuevos estudiantes, sino que se mantiene tal y como había funcionando hasta el momento, esperando que sean las familias quienes cambien sus prácticas de crianza, sus valores y sus metas educativas. Con este discurso, hoy predominante en muchas escuelas y en algunas políticas educativas, se busca un sujeto homogeneizado, un niño descontextualizado, que deje su mundo y su forma de vida en la puerta de la escuela porque el lema es "dentro, todos somos iguales". Esta estrategia asimilacionista no ha funcionado, y aún hoy encontramos unos elevadísimos índices de absentismo, abandono temprano y fracaso escolar (Marí-Klose, 2009).

La investigación desde el ámbito universitario, cuando se hace mediante mecanismos de participación con las propias comunidades afectadas, como en la investigación-acción participativa (Montenegro, 2004), tiene la potencialidad de generar sinergias y convertir la investigación en intervención para el cambio. Como veremos más adelante, *el Proyecto Shere Rom* surge de uno de estos encuentros con la comunidad gitana, y supone la conversión de una investigación en la que ésta comunidad era el sujeto de estudio, en un proyecto compartido con la misma comunidad.

1.3. Necesidad de afrontar un cambio en la formación universitaria para acercarla a prácticas reales

Una visita a la vieja Universidad de

Salamanca permite, además de disfrutar de su belleza, captar el origen del modo de entender la práctica universitaria en España. En el centro de las aulas hay un podio en el que un lector dictaba las lecciones a una masa de estudiantes que no gozaban, durante los primeros años de su formación, del privilegio de consultar los libros en la biblioteca. La pesada herencia de un sistema basado en dictar clases sigue pesando demasiado en las concepciones docentes de una parte del profesorado universitario aunque las cosas hayan cambiado mucho.

El acceso al conocimiento supone necesariamente enfrentarse directamente al objeto de conocimiento. Además de saber cómo se trabaja en la práctica profesional derivada de la formación

universitaria, es necesario involucrarse en esa práctica. En esta línea, las prácticas externas o metodologías docentes como el aprendizaje basado en problemas (ABP) contribuyen a dotar de mayor significado a la práctica universitaria. Las primeras sitúan al estudiante en el rol de aprendiz en el sentido clásico que recupera Rogoff (2003) para explicar los procesos de aprendizaje mediante la participación guiada. Un modelo universal que precede en el tiempo a la escuela y que sigue siendo el modo privilegiado de incorporación a las prácticas profesionales y laborales. Por otro lado, el ABP permite que el estudiante, en lugar de intentar reproducir el discurso dado por el profesor o dar con la respuesta correcta a una pregunta del mismo, indague sobre diferentes opciones

para resolver un problema, buscando activamente las fuentes de información, no para reproducirlas, sino para obtener de ellas los recursos necesarios para resolver el problema (Araújo y Sastre, 2008).

Pues bien, el ApS en la Universidad, entendido como un conglomerado de prácticas educativas donde convergen el trabajo comunitario y la educación formal, permite conjugar algunas de las propiedades de las prácticas externas y del ABP. Así, al igual que las prácticas externas, genera un aprendizaje situado ya que se lleva a cabo en un contexto real. De este modo, está presente el anclaje contextual que da sentido a todo conocimiento (LCHC, 1982), lo que no se garantiza a través de una formación exclusivamente académica. Operar con problemas reales supone

en sí una práctica profesionalizadora en tanto que desarrolla competencias relacionadas con la acción. Pero además, el ApS incorpora un importante elemento del ABP: esta acción está orientada a una meta, está motivada más allá del propio proceso de aprendizaje. La meta que se le presenta al estudiante que participa en un proyecto de ApS no es en primer lugar aprender, sino resolver un problema real, producir una mejora social. Ello supone también aprendizaje, pero no se orienta a sí mismo, sino al exterior. Los conocimientos y las competencias se adquieren de manera no desligada de la realidad social que les da sentido.

Estas dos características, aprendizaje situado y aprendizaje orientado a metas, son los elementos principales

de l aprendizaje auténtico, que se produce siempre en escenarios de actividad específicos y adquiere significado personal cuando es asimilado dentro de la propia historia de vida del aprendiz. El aprendizaje auténtico tiene lugar cuando el aprendiz se encuentra inmerso en una comunidad de práctica (Wenger, 2001) y debe posicionarse e implicarse personalmente en el proceso mismo del aprendizaje. Se produce entonces un cambio identitario en el que su posición en el mundo se transforma (Wortham, 2006). El aprendizaje auténtico activa competencias, tradicionalmente poco desarrolladas en ámbitos universitarios, tales como el compromiso social y la iniciativa personal en la aplicación de los conocimientos académicos a problemas reales. En este proceso de

aprendizaje, la reflexión sobre la participación y el propio proceso de aprendizaje constituyen una dimensión fundamental de su metodología (Giles y Eyler, 1994). Un aprendizaje realizado en comunidad hace posible esta asimilación personal, junto con la adquisición de habilidades cognitivas, de manera que el aprendizaje auténtico implica la transformación de la persona global, y se relaciona con la adquisición de una nueva forma de mirar al mundo, una nueva forma de verse a sí mismo.

2. Descripción de la experiencia: 16 años del Proyecto Shere Rom

El *Proyecto Shere Rom* es un proyecto interinstitucional, intergeneracional e intercultural, que supone la participación de diversos colectivos:

a) Estudiantes de la UAB.

Participan entre 110 y 140 estudiantes cada curso, la mayoría a lo largo de un semestre y una minoría durante todo el curso.

- b) Niños, niñas y adolescentes, entre 6 y 14 años, en sus escuelas e institutos durante horario escolar o en centros comunitarios en horario extraescolar. Participan cada año entre 250 y 300. Muchos de ellos de manera continuada durante tres o cuatro años.
- c) Maestros, educadores y agentes comunitarios.
- d) Profesores de la Facultad de Psicología e investigadores del grupo de investigación DEHISI.

El proyecto se inició como una experiencia local en 1998, en el barrio

de Sant Roc de la ciudad de Badalona, del área metropolitana de Barcelona. En este barrio, vivían algo más de doce mil personas, de las que cerca de la mitad eran de etnia gitana. Como dato relevante sobre el nivel de estudios formales nos encontramos, de acuerdo al censo, que el 9,4% de la población era analfabeta y, más significativo aún, entre los jóvenes que en 1998 tenían entre 18 y 22 años había un 0,9% de analfabetismo, a los que hemos de añadir un 9,1% que no llegaban a completar ni siquiera los 6 cursos de primaria. Si unimos a estos dos grupos los que no habían conseguido el graduado escolar tenemos el 48% de los jóvenes de ese grupo de edad (Lalueza, Crespo, Barrientos y Luque, 2001).

A partir de un proyecto de

investigación anterior, sobre las prácticas educativas familiares en la comunidad gitana, se había iniciado un proceso de colaboración entre un equipo de investigación de la Universitat Autònoma de Barcelona con la Asociación Gitana de Badalona (Crespo, Lalueza y Pallí, 2002). El Proyecto *Shere Rom* se construye a partir de un largo proceso de conversaciones y negociaciones entre ambos colectivos, del que emergieron metas compartidas. Estas conversaciones entre miembros de la asociación y de la universidad se convirtieron en un diálogo intercultural para la definición de una actividad educativa que rompiera con dos contradicciones: las discontinuidades familia-escuela (Bereményi, 2011; Greenfield, Raef y Quiroz, 1998; Lalueza, 2012) y las relaciones históricas entre

comunidades (San Román, 1994), al mismo tiempo que se alejaba de la teoría del déficit y los objetivos asimilacionistas para construir una comunidad de práctica fuera de la escuela, dónde colaboraran participantes de los distintos grupos culturales, dónde todos fueran considerados interlocutores válidos y existiera una flexibilidad en los roles.

Para que la actividad cumpliera con la función educativa que se esperaba de ella, ésta debía ser significativa para todos los participantes, los objetivos debían ser discutidos entre todos y las metas debían ser claras. La actividad debía estar orientada a proporcionar a las niñas y niños de la comunidad herramientas que les permitieran superar el fracaso escolar generalizado. Pero también debía transformar la percepción de la

escuela como una institución lejana, ajena y poco permeable a las familias gitanas. Esta transformación sólo era posible a partir de una iniciativa de la propia comunidad.

Finalmente, se planteaba también la necesidad de modificar la concepción de los gitanos como sujetos pasivos del proceso de escolarización, y situarlos como agentes de un proceso de cambio educativo que incluyera la diversidad cultural en la escuela. Este objetivo común se materializó en la creación de la *Casa de Shere Rom*, una comunidad de práctica gestionada por la Asociación Gitana, ubicada en sus propios locales, y diseñada y asistida por el equipo de investigación de la UAB.

Este proyecto se ha implementado, con un formato muy similar, en otras dos asociaciones gitanas de la ciudad

de Barcelona (en los barrios de Gràcia y Hostafrancs), en un centro cívico (barrio de Roquetes) y en la biblioteca pública del barrio de Bon Pastor. En cada uno de estos entornos se ha seguido un proceso de negociación con la comunidad para construir proyectos ajustados al contexto, a las necesidades detectadas y con el fin de crear objetivos compartidos.

3. La *Quinta Dimensión*, un modelo de actividad para el proyecto de *Shere Rom*

La *Casa de Shere Rom* se inspiró en una red de comunidades de prácticas desarrolladas por Michael Cole y el *Laboratory of Comparative Human Cognition* de la Universidad de California, y más concretamente en una de estas comunidades, *La Clase Mágica* (Vásquez, 2002). La articulación de esta última como espacio propio de una comunidad

cultural (latina en este caso), nos ofreció un modelo ideal para el diseño del proyecto que pretendíamos llevar a cabo en los locales de la Asociación Gitana de Badalona.

La *Quinta Dimensión* es un modelo de actividad educativa basado en el aprendizaje colaborativo mediado por las TIC, y basado en la colaboración intergeneracional e interinstitucional (Cole, 1999; Nilsson y Nocon, 2005). Pretende construir un contexto de actividad donde la utilización creativa de las TIC permita desarrollar las competencias necesarias para la inclusión escolar de los participantes, y donde se pongan al alcance de la población joven nuevas formas de utilización de las TIC. Su desarrollo se da dentro y fuera de la escuela, pero en todos los casos se orienta a la creación de un entorno donde los

participantes comparten significados, metas y herramientas.

Los proyectos inspirados en este modelo se fundamentan en el marco teórico de la Psicología Cultural, así como en aportaciones de la Psicología Social Crítica y la práctica de la Psicología Comunitaria. Sus principios se pueden resumir en los siguientes puntos:

1. La actividad educativa debe estar vinculada a la comunidad donde se lleva a cabo, con el fin de que el aprendizaje sea significativo y esté conectado a los objetivos comunitarios. Los niños y sus familias deben de ser respetados y considerados como interlocutores con capacidad para formular y perseguir unos objetivos y, por lo tanto, para transformar la

actividad.

2. La construcción del conocimiento es un proceso social basado en la participación y la colaboración entre actores que poseen conocimientos y experiencias distintas. Su encuentro, bajo determinadas condiciones, se produce en la Zona de Desarrollo Próximo, en la cual el aprendiz, mediante la guía del experto, adquiere progresivamente la autonomía en nuevas tareas.
3. Los roles de experto y aprendiz son flexibles, y un mismo sujeto puede transitar entre uno y otro según los objetivos y las actividades concretas.

Las actividades del *Proyecto Shere*

R o m se desarrollan en espacios equipados con ordenadores y periféricos conectados a Internet, en los que chicas y chicos de la comunidad colaboran con estudiantes universitarios y educadores en la resolución de tareas, normalmente (pero no exclusivamente) ante la pantalla de un ordenador.

La lectura y la escritura son herramientas fundamentales que se utilizan siempre con una meta explícita. Se lee para informarse de algo relacionado con la actividad, se escribe siempre para una audiencia, sea un compañero, un personaje virtual, los potenciales lectores de un blog o los espectadores de sus creaciones.

Cuando un niño empieza por primera vez la actividad, un estudiante le ayuda a hacer una carta para un

personaje misterioso, que nadie ha visto pero que responde las cartas, participa en chats y envía mensajes a foros compartidos. Este personaje es una ambigua y misteriosa figura que se relaciona y se comunica de diferentes maneras con los participantes en la comunidad de prácticas. La identidad del *Mago* es desconocida y se utiliza para estimular la imaginación y el razonamiento de los chicos. Además, a menudo se usa para mediar en conflictos y conducir la atención hacia otros contextos.

En función de las competencias logradas por los miembros del grupo, la actividad se desarrolla según dos modelos: *Laberinto* y *Trovadores*.

E l *Laberinto* es una actividad concebida para introducir a los participantes en el uso de las TIC a

través de la colaboración con compañeros expertos. Éstos son los estudiantes universitarios que trabajan con uno o dos niños en la resolución de tareas. Para participar se parte de la representación gráfica de un laberinto que conecta varias habitaciones, y en cada una de ellas hay una o varias propuestas de actividad que los niños y sus acompañantes universitarios tendrán que llevar a cabo. Cada actividad tiene una guía de tareas con tres niveles de complejidad que explica qué se tiene que hacer una vez iniciado el juego. Cuando se llegan a cumplir los requisitos de uno de los dos últimos niveles, se puede avanzar a la siguiente casilla del laberinto e iniciar un nuevo juego. El viaje que el niño hace a lo largo de los días a través del laberinto, se registra en un pasaporte personal. El estudiante

universitario es el compañero que puede ayudar a resolver la tarea, dar pistas, facilitar apoyo, proporcionar el lenguaje adecuado... Al final de cada día de actividad, éste escribe un diario de campo donde se detallan los progresos y las dificultades encontradas, siendo estos diarios una herramienta fundamental para la reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje y sobre la puesta en práctica de las competencias adquiridas en las aulas universitarias.

Trovadores es un modelo orientado a la creación de pequeños relatos digitales para dar a las niñas y niños la oportunidad de ser creadores y participantes activos en su proceso de aprendizaje. Se organiza en grupos de tres o cuatro niños acompañados por un estudiante universitario y entre todos ellos elaboran

presentaciones dinámicas, animaciones o películas de vídeo de corta duración sobre un tema escogido por el propio grupo. El proceso de elaboración del relato se realiza de forma colaborativa y con la ayuda de herramientas como cámaras y programas de edición. El proceso de realización pasa por diferentes fases: planificación del trabajo a realizar, selección de la temática, elaboración del guion, grabaciones, edición y finalmente visualización. Pero este proceso no es lineal sino en espiral. Es decir, cada visualización lleva a la revisión de lo que se ha hecho, de forma que no hay una evaluación externa, sino una reflexión permanente de los autores sobre su obra. Libertad para escoger, actividad colaborativa y trabajo orientado a una audiencia son los tres ejes fundamentales de esta actividad.

Cada año concluye con una visita de los chicos y chicas mayores de cada centro al campus universitario para presentar los productos audiovisuales desarrollados en los proyectos de trovadores. Los estudiantes universitarios colaboran en la preparación y actúan como anfitriones, guiando a los chicos en pequeños grupos por las instalaciones de la facultad. El curso finaliza así, con este encuentro en la Universidad, y con una comida al aire libre que reúne niños, estudiantes universitarios, maestros, agentes comunitarios e investigadores de la Universidad.

La *Casa de Shere Rom* ha sido y es un laboratorio para el diseño de nuevas prácticas educativas y estrategias de empoderamiento de la comunidad gitana, y ha mostrado su

potencial para mejorar las competencias de los niños y niñas que asistían a ella (Padrós, Sánchez-Busqués, Lalueza y Crespo, 2014). Después de cinco años, ya disponíamos de un modelo que parecía dar buenos resultados, pero los niños asistían únicamente dos horas a la semana mientras que pasaban en la escuela jornadas completas y las competencias que habían adquirido en la *Casa de Shere Rom* no parecían transferirse automáticamente a ésta. Así, necesitábamos incidir en la misma escuela para poder transformar sus prácticas. Para ello disponíamos del modelo que habíamos ido desarrollando a lo largo de esos cinco años en un entorno libre de las trabas propias de las instituciones de educación formal. En el año 2004 empieza de este modo el proyecto

Shere Rom en la Escuela.

La entrada en la escuela implica incorporarnos a una institución con unas reglas, unos roles, unas prácticas y unos objetivos muy distintos a los de las comunidades gitanas. Así que tuvimos que buscar maneras de mantener los objetivos que habíamos detectado como básicos, pero adaptándonos al nuevo contexto y a sus dinámicas. Este nuevo contexto institucional nos permitía acercarnos a los maestros, a sus prácticas y sus discursos (Lamas y Lalueza, 2012), e intentar plantear transformaciones que rompieran las discontinuidades antes planteadas (Essomba, 2003). Ahora los interlocutores, con los que se discutía sobre las actividades y sobre qué objetivos teníamos, eran maestros, y por lo tanto, nos encontrábamos ante

nuevos retos.

El proyecto *Shere Rom* se ha introducido en varias escuelas e institutos que tienen una parte importante de población de etnia gitana (aproximadamente la mitad de los alumnos); inmigrantes de distintos países, sobretodo Pakistán, India, Marruecos, China, Ecuador y Perú; y un número marginal de autóctonos del grupo mayoritario. Así pues, los niños ya no eran solamente de cultura gitana, sino que una mayor diversidad cultural estaba presente en el aula y el proyecto que nosotros ofrecíamos debía contemplarla.

Esta experiencia ha permitido seguir una serie de transformaciones tanto en los niños como en la dinámica del centro, fruto de la introducción de nuevas formas de enseñanza y aprendizaje basadas en la

colaboración, nuevos roles con la introducción de estudiantes universitarios y nuevas formas de organización del aula y coordinación para la acción.

Pero no se ha tratado simplemente de trasladar o implantar el modelo *Quinta Dimensión* en la escuela. El resultante es un tipo de actividad diferente, nueva, un tercer objeto en términos de Engeström (2007), fruto de la contraposición del modelo 5D con el modelo clásico escolar. El mayor logro ha consistido en transformar la práctica de los maestros implicados, que han transitado desde un modelo tradicional de enseñanza basado en la transmisión a formas diversas basadas en la participación y la colaboración, proceso que no se ha dado sin dificultades y contradicciones

(ver un estudio en detalle en Lamas y Lalueza, 2012).

Durante los últimos años el *proyecto Shere Rom* se ha configurado como una red de actividades escolares y extraescolares coordinadas desde la Universitat Autònoma de Barcelona, de manera similar al modelo *UClinks* de la Universidad de California. En estos momentos hay en funcionamiento ocho espacios del *Proyecto Shere Rom*, en tres escuelas de enseñanza primaria, un instituto de secundaria, dos locales gestionados por comunidades gitanas y dos centros cívicos de barrio. Funcionan autónomamente y se desarrollan de forma que presentan grandes diferencias entre si, siempre buscando la adaptación en los respectivos contextos, pero se articulan como una red que se puede

visualizar en la comunidad virtual 5D Barcelona

(<http://www.5dbarcelona.org>).

4. Modelo de participación de los estudiantes universitarios en ApS

El *Proyecto Shere Rom* intenta dar una respuesta a las necesidades planteadas al principio de este artículo. En primer lugar, como proyecto de investigación, contribuye, dentro de la red internacional *Quinta Dimensión*, en la construcción de modelos educativos alternativos al viejo modelo de transmisión, basados en la colaboración, el uso de las TIC, y la presentación ante los alumnos de las tareas de aprendizaje como propuestas de indagación y de creación. En segundo lugar, como proyecto de intervención ofrece un modelo de actividad inclusivo, en el que los miembros de comunidades

minoritarias (en este caso básicamente los gitanos), no son usuarios pasivos, sino participantes que contribuyen en la construcción del modelo. Y en tercer lugar, en tanto que proyecto docente, introduce a los estudiantes universitarios en una práctica real en la que a partir de su intervención aprenden sobre los procesos de desarrollo, aprendizaje y participación social, al tiempo que su actividad tiene un impacto social. Aquí vamos a desarrollar esta última vertiente, la de la participación de los estudiantes en el proyecto como práctica de aprendizaje servicio.

Los proyectos de ApS de la Facultad de Psicología de la UAB se gestionan desde la entidad Servicios y Proyectos Estratégicos de Psicología (SIPEP), cuya función es desarrollar vínculos entre la facultad y la sociedad,

mediante el establecimiento de acuerdos y convenios que permitan la prestación de servicios a la comunidad. El *Proyecto Shere Rom* es el primero de ApS, coordinado por un grupo de investigación de la Facultad y con la cobertura de un convenio con el Ayuntamiento de Barcelona, por mediación del Consejo de Participación del Pueblo Gitano de Barcelona. En años anteriores ha obtenido premios y financiación de la Fundació Jaume Bofill y de la Fundació Societat Econòmica Barcelona d'Amics del País. Para la implementación del proyecto se han generado nuevas herramientas de trabajo que se han desarrollado gracias a los proyectos de investigación financiados por la Unión Europea, el Ministerio de Educación y la Generalitat de Catalunya.

Cada semestre participan entre 50 y 70 estudiantes universitarios para completar los créditos de prácticas de algunas asignaturas, del Grado de Psicología, vinculadas con el desarrollo humano (Psicología Evolutiva y Psicología Cultural) o con la intervención social (Intervención Psicosocial y Comunitaria e Infancia y Familias en Contextos de Dificultad). Todos ellos tienen la opción de hacer unas prácticas de aula menos exigentes en tiempo y compromiso, de modo que su participación, aunque reconocida académicamente, tiene un cierto grado de voluntariedad.

Cuando inician su participación en el proyecto ingresan en una comunidad virtual donde encuentran todas las herramientas y guías de actividad de cada centro, que les servirán como medio de comunicación entre los

integrantes de su grupo y como herramienta a compartir con los niños.

La formación específica que reciben para el desarrollo de sus tareas se da en tres ámbitos. El primero consiste en tres sesiones de seminario: la primera, previa al inicio de la actividad, dedicada a introducir el modelo educativo de la *Quinta Dimensión*; la segunda, tras un rodaje en la actividad de tres semanas, se orienta a analizar las formas de interacción en un contexto de aprendizaje colaborativo; y la tercera, en el ecuador de las actividades, sobre las especificidades culturales de los participantes y las relaciones con la escuela.

El segundo ámbito consiste en el feedback que reciben después de cada jornada de actividad por parte

del educador o investigador a cargo de la coordinación de la misma. Allí se analizan las dificultades de la interacción con los niños, las incidencias en el desarrollo de las tareas y los aprendizajes realizados sobre la práctica. Por último, el tercer ámbito supone para los estudiantes rellenar unos diarios de campo que reciben la retroalimentación del profesorado y las sesiones de tutoría con el profesor de referencia de la materia que cursan.

Hay un segundo nivel de participación, ligado al prácticum de la titulación, de estudiantes más expertos, tan sólo tres o cuatro que durante un año participan en la gestión del proyecto (coordinación, evaluación y rediseño de actividades). Y un tercer nivel, de estudiantes de postgrado, en número similar, que

participan en las tareas de investigación.

5. Lo que los estudiantes aportan al proyecto

El rol de los estudiantes en el proyecto es fundamental, ya que sin ellos no podría llevarse a cabo, no sólo por su aportación como recursos humanos, sino porque precisamente las características de un grupo como es el de los estudiantes universitarios permite incorporar un rol singular e imprescindible en el proyecto: la figura de un experto que juega un rol de compañero.

Así, en primer lugar, el estudiante posibilita una experiencia de aprendizaje colaborativo. Existe un claro desequilibrio en conocimientos entre el niño y el estudiante, pero el niño juega en su terreno, es un miembro antiguo de la institución

frente al estudiante recién llegado, de manera que hay una cierta flexibilidad en los roles de experto y aprendiz, lo que resulta ideal en la construcción de la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1978).

En segundo lugar, el estudiante es también uno de los artefactos que median en el aprendizaje del niño, es decir, se sitúan entre el sujeto y el objeto en el proceso de aprendizaje como ocurre con las diversas herramientas TIC. Como artefacto mediador, transforma el objeto de conocimiento y también al sujeto. Por lo tanto, genera una situación nueva, inédita en el aula. Pasamos de la situación clásica de un maestro y un grupo de alumnos, a la de un maestro (que puede no estar presente), herramientas TIC, artefactos específicos como el mago y las guías

de tarea y estudiantes que cooperan con parejas o grupos de niños. En esta cooperación el estudiante proporciona el andamiaje necesario para que el niño realice la tarea corrigiendo errores y disponiendo de pistas que le faciliten sus logros. Pero también se constituye en un narrador de la actividad, en alguien que relata los acontecimientos ligados a las tareas de manera que adquieran un sentido. De este modo el estudiante contribuye a dar significado a la actividad, a definir las metas de la misma, a organizar las acciones necesarias, en suma, a regular la conducta del niño.

En tercer lugar, el estudiante es un modelo lingüístico en tanto que dispone del lenguaje adecuado para entornos académicos, apto para comprender las tareas a realizar. Pero

el tipo de relación personalizada, y el carácter poco institucional de la participación del estudiante permite un uso flexible del lenguaje, de manera que se generan episodios de traducción entre el lenguaje social de los niños y el lenguaje social del mundo académico -en el sentido que da Bakhtin al término lenguaje social-, algo imprescindible en la educación intercultural.

En cuarto lugar, la presencia del estudiante permite la creación de un vínculo afectivo importante en todo proceso de aprendizaje. La curiosidad que los niños sienten por estos estudiantes, menos distanciados en edad que otros referentes adultos, que se presentan como un compañero para llevar adelante una serie de tareas, se transforma habitualmente en un vínculo afectivo que facilita la

actividad y que contribuye a dotarla de sentido.

En quinto lugar, en tanto que se ha establecido un vínculo, el estudiante funciona potencialmente como modelo vital. En entornos en los que escasean modelos de trayectoria académica de éxito, la cercanía del estudiante abre nuevas perspectivas en la construcción de la identidad del niño. En este sentido, el estudiante contribuye a mostrar otros mundos posibles al niño, le da cuenta de otro tipo de experiencias que aquellas a las que accede a través de la familia y la escuela. En otras palabras, le informa de un mundo más amplio.

En sexto lugar, más allá de su impacto en los niños con los que toma contacto, el estudiante contribuye al cambio cuando opera en el aula de una escuela. El rol jugado

por los estudiantes en un primer momento diluye el rol clásico del maestro, pero poco a poco facilita que éste vaya construyendo un nuevo rol, no ya el de transmisor, sino nuevas facetas del rol de maestro, como la planificación, la tutorización, la dinamización grupal, la observación, etc.

Por último, en séptimo lugar, el estudiante contribuye a recopilar los datos necesarios para la investigación y el proceso de innovación a través de las notas recogidas en sus diarios de campo.

6. Lo que el proyecto aporta a los estudiantes

Los diarios de campo y las memorias entregadas por los estudiantes durante los 16 años de funcionamiento del proyecto nos han permitido recoger elementos de

autoevaluación que nos permiten esbozar un cuadro de competencias adquiridas, siempre desde la perspectiva de los propios estudiantes.

En primer lugar, como el elemento más presente en las memorias de los estudiantes, aparece una dimensión ética y social. Toma de conciencia de la diversidad social y cultural, revisión de prejuicios, descubrimiento de la alteridad, necesidad de la intervención para el cambio social, son algunas de las adquisiciones a las que se refieren.

En segundo lugar, aparecen referencias a la adquisición de competencias en una dimensión personal y actitudinal. Mejora de la confianza en las propias capacidades de relación, de superación de conflictos, de relación. En los relatos

de los estudiantes se presenta a menudo como un impacto en la identidad personal.

En tercer lugar, también presente en la mayoría de las memorias, aparece una dimensión profesional que da cuenta de competencias relacionadas con la práctica de la titulación que están cursando: comunicación con niños, comunicación intercultural, dinamización de sesiones, conducción de grupos y aplicación de conocimientos académicos a la realidad.

Por último, en menor medida probablemente por el diseño de este tipo de práctica, aparece una dimensión en emprendimiento, con competencias relacionadas con la gestión: dinamización social, planteamiento de alternativas, diseño de planes de acción o gestión de

proyectos.

Al menos las tres primeras dimensiones nos muestran las potencialidades de aprendizaje mediante la participación en este proyecto, un aprendizaje que supone cambios en el sujeto: aprender sobre la realidad del entorno y adquirir compromisos; aprender sobre uno mismo y sobre sus potencialidades; y aprender sobre la práctica profesional en el trabajo con personas y comunidades.

Queda por desarrollar más a fondo la dimensión relacionada con el emprendimiento social. Consideramos que el diseño de la actividad, ya prefigurado en las negociaciones entre el equipo de la universidad, las escuelas y las entidades comunitarias, no deja mucho espacio para el estudiante de grado que

centra su actividad en la relación con niños y adolescentes. Sin embargo, los estudiantes que han participado en un segundo y tercer nivel (coordinación e investigación) han mostrado evidencias de adquisición de competencias de este tipo, como consecuencia de su participación en el diseño y la gestión del proyecto.

Hasta el momento, el *proyecto Shere Rom* ha demostrado ser sostenible durante un largo período de tiempo, y haber contribuido en los ámbitos de la investigación, la docencia y el retorno social gracias a un diseño en el que el ApS juega un papel central. El siguiente reto consiste en incrementar el grado de participación de los estudiantes en las tareas de diseño de tareas y planificación, en la línea de crear una experiencia ApS más auténtica.

Referencias bibliográficas

- Araújo, U y Sastre, G. (Coords.) (2008). *El aprendizaje basado en problemas. Una nueva perspectiva de la enseñanza en la universidad*. Barcelona: Gedisa.
- Bereményi, B. (2011). Intercultural policies and teachers' contradictory views. The Roma case in Catalanian schools. *Intercultural Education Journal*, 22(5), 355-369.
- Berry, J. (2001). A Psychology of Immigration. *Journal of Social Issues*, 57(3), 615-631.
- Carrasco, S. (2004). *Inmigración, contexto familiar y educación*. ICE UAB: Cerdanyola del Vallès.
- Cole, M. (1999) Cultural psychology: Some general principles and a concrete example. En Yrjö Engeström,

Reijo Miettinen y Raija - Leena Punamäki (Eds.), *Perspectives on activity theory*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Crespo, I.; Lalueza, J.L. y Pallí, C. (2002). Moving communities: a process of negotiation with a gypsy minority for empowerment. *Community, Work and Family*, 5(1), 49-66.

Crook, C. (1991) Computers in the zone of proximal development: Implications for evaluation. *Computers Education*, 17(1), 81-91.

Engeström, Y. (1999) Activity theory and individual and social transformation. Yrjö Engeström, Reijo Miettinen y Raija - Leena Punamäki (Eds.), *Perspectives on activity theory*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Engeström, Y. (2007). Enriching the Theory of Expansive Learning: Lessons From Journeys Toward Coconfiguration. *Mind, Culture and Activity*, 14 (2), 23-39.

Essomba, M A. (2003). *Educación e inclusión social de inmigrados y minorías*. Praxis: Barcelona.

Fernández - Enguita, M; Mena, L.; Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España. Colección estudios sociales, 29*. Barcelona: Obra social Fundación "la Caixa".

Ferrer, F; Valiente, Ò; y Castel, J L. (2008). *Equitat, Excel·lència i eficiència educativa a Catalunya. Una anàlisi comparada*. Barcelona: Fundació Bofill.

Gatto, J. (2000). *A different kind of*

teacher: Solving the crisis of American schooling. Berkeley, CA: Berkeley Hills Books.

Giles, D.; Eyler, J. (1994). The theoretical roots of service-learning in John Dewey: Toward a theory of service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1 (1), 77-85.

Greenfield, P.; Raeff, C.; Quiroz, B. (1998). Cross - Cultural conflict in the social construction of the child. *Aztlan, The Journal of Chicano Studies*, 23, 115-125.

Laboratory of Comparative Human Cognition (LCHC). (1982). A model system for the study of learning difficulties. *Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 4, 39-66.

Lalueza, J.L. (2012). Modelos psicológicos para la explicación de la diversidad cultural. *Cultura y Educación* 24(2), 149 -162.

Lalueza, J.L.; Crespo, I. (1996). Some difficulties arisen by the cultural bias in the study of human development. *Cultura y educación*, 3, 51-69.

Lalueza, J.L.; Crespo, I.; Barrientos, A.; Luque, M.J. (2001). *Estudio de necesidades sociales del barrio de Sant Roc*. Estudio encargado por la Generalitat de Catalunya.

Lalueza, J.L.; Crespo, I.; Pallí, C. y Luque, M.J. (2001). Socialization and cultural change in a minority ethnic community. The gypsy developmental niche. *Cultura y educación*, 13(1), 115-130.

Lalueza, J.L.; Lamas, M. (2012). Apropiación de un modelo colaborativo en escuelas multiculturales con alumnado en situación de exclusión social. *Cultura y Educación*, 24(2), 177-191.

Marí-Klose, P (Coord.). (2009). *Informe de la Inclusión Social en España 2009*. Barcelona: Fundació Caixa de Catalunya.

Moll, L; Amanti, C; Neff, D; Gonzalez, N. (1991). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice*, 31(2), 132 - 141.

Montenegro, M. (2004). La investigación acción participativa. En Gonzalo Musitu, Juan Herrero, Leonor M. Cantera y Marisela Montenegro: *Introducción a la psicología*

comunitaria. Barcelona: Editorial UOC.

Nilsson, M; Nocon, H. (2005). *School of Tomorrow. Teaching and Technology in Local and Global Communities*. Berna: Peter Lang.

Ogbu, J. (1987). Variability in Minority School Performance. A Probleme in Search of an Explanation. *Anthropology and Educacion Quarterly*, 18, 312-334.

Ogbu, J. (1994). From Cultural Differences to Differences in Cultural frame of Reference. In Patricia M. Greenfield and Rodney R. Cocking (Eds.): *Cross-cultural Roots of Minority Child Development* (365-391). Hillsdale: LEA.

Padrós, M.; Sánchez-Busqués, S.; Lalueza, J.L. y Crespo, I. (2014). The

Shere Rom Project: Looking for Alternatives to the Educational Exclusion of Roma. *International Journal for Research on Extended Education Vol 2014 (2)*, 46-62

Reyes, I.; Esteban-Guitart, M. (2013). Exploring Multiple Literacies from Homes and Communities. A Cross-cultural Comparative Analysis. *International Handbook of Research on Children's Literacy*, En Kathy Hall, Teresa Cremin, Barbara Comber y Luis Moll. *Learning and Culture*. John Wiley y Sons.

Rogoff, B. (1994). Developing understanding of the idea of communities of learners. *Mind, culture, and Activity*, 1(4). 20-29.

Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford NY: Oxford University Press.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv* (Learning in practice: A sociocultural perspective). Stockholm: Prisma.

San Román, T. (1994). *La diferència inquietant*. Barcelona: Alta Fulla.

Vásquez, O. (2002). *La Clase Mágica: Imagining Optimal Possibilities in a Bilingual Community of Learners*. New Jersey: Laurence Erlbaum Publishers.

Vila, I; Casares, R. (2009). *Educación y sociedad. Una perspectiva sobre las relaciones entre la escuela y el entorno social*. Barcelona: Horsori Editorial, S.L.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e*

identidad. Barcelona: Paidós.

Wortham, S. (2006). *Learning identity: the joint emergence of social*

identification and academic learning.
New York: Cambridge University
Press.

El aprendizaje servicio como propuesta metodológica para una pedagogía crítica

Òscar Chiva Bartoll, Jesús Gil Gómez, Raquel Corbatón Martínez, Carlos Capella Peris

Universitat Jaume I. España

Resumen

El presente artículo aborda la relación entre la pedagogía crítica y los pilares fundamentales de la metodología del aprendizaje servicio. Su principal objetivo es demostrar, de un modo concluyente, la idoneidad del aprendizaje servicio como metodología para alcanzar objetivos pedagógicos tales como la emancipación, la transformación y la justicia social. El trabajo parte de la clarificación de los pilares fundamentales de la pedagogía crítica, entendida como paradigma filosófico-educativo que emerge de la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt. Posteriormente, el artículo da cuenta de los fundamentos pedagógicos del aprendizaje servicio, aportando argumentos que evidencian su capacidad para satisfacer las metas pedagógicas de la pedagogía crítica. Por último, se ejemplifica dicha correlación a partir de una breve revisión de investigaciones sobre los efectos del aprendizaje servicio, así como a partir de la descripción detallada de una investigación llevada a cabo en el contexto español, que pone de manifiesto las posibilidades reales del aprendizaje servicio como metodología al servicio de la pedagogía crítica.

Palabras clave

Aprendizaje servicio, pedagogía crítica, metodología, educación, ciudadanía.

Fecha de recepción: 8/VIII/2014

Fecha de aceptación: 25/I/2015

Service learning as a methodological approach for the critical pedagogy

Abstract

This paper describes the relation between the critical pedagogy and the fundamentals of the service learning methodology. Its main objective is to demonstrate, conclusively, the suitability of service learning as a pedagogical methodology to achieve objectives such as empowerment, transformation and social justice. Firstly, the paper clarifies the fundamentals of the critical pedagogy, understood as a philosophical-educational paradigm emerging from the Critical Theory of the Frankfurt School. Subsequently, the article reports on the pedagogical foundations of service learning, providing arguments that demonstrate their ability to meet the educational goals of critical pedagogy. Finally, this correlation is exemplified from a brief review of research on the effects of service learning, as well as from the detailed description of a research conducted in the Spanish context, highlighting the real possibilities of this methodology to achieve the aims of the critical pedagogy

Keywords

Service learning, critical pedagogy, methodology, citizenship, education.

1. Introducción

La situación social actual, plagada de injusticias y desavenencias sociales, exige a gritos un cambio de paradigma educativo que potencie nuevas metodologías encaminadas a desarrollar al máximo la racionalidad crítica de las futuras generaciones. El momento que vivimos exige nuevas opciones para profundizar en los conocimientos personales y reforzar la identidad social del alumnado, permitiéndole así transformar la sociedad en la que vivimos y convertir el mundo en un lugar más humano.

Es necesario abogar por un paradigma pedagógico socio-crítico que parta de valores como el diálogo, la cooperación, la toma de decisiones, la reflexión, la comunicación democrática, etc. Un paradigma educativo que vele por la emancipación del individuo, a través del desarrollo del juicio moral y la crítica social; en el que el proceso sea tanto o más importante que el resultado, y que se centre en metas como el pleno desarrollo individual y

colectivo de los educandos. En definitiva, un enfoque educativo que priorice la integración social, los valores cívicos, la relación justa entre iguales y la resolución de conflictos sociales.

No es novedad alguna la idea de transformar la sociedad a partir de mentes críticas y consecuentes, aunque esta concepción educativa no es la que generalmente vemos a nuestro alrededor ¿Por qué ocurre esto? ¿No hay metodologías adecuadas para ello? ¿Por qué siempre nos centramos en perpetuar la enseñanza de conocimientos técnicos y no en formar personas críticas? Es palmario que sí existen metodologías que abarcan cada uno de estos aspectos y que deberían ser consideradas como metodologías ligadas directamente a la pedagogía crítica (PC). Por nuestra parte, entendemos que una de las opciones metodológicas más apropiada para cumplir con las metas de este posicionamiento es el aprendizaje servicio (ApS).

Con este artículo pretendemos clarificar la relación entre la PC y la metodología del ApS, mostrando así la idoneidad de esta nueva metodología para poner en práctica los atributos más esenciales de la PC. En primer lugar especificaremos los pilares fundamentales de la PC como paradigma filosófico-educativo que emerge con la Teoría Crítica. Posteriormente, tras revisar los fundamentos pedagógicos del ApS, argumentaremos su capacidad de satisfacer las metas pedagógicas socio-criticas. Finalmente, se ejemplificará dicha correspondencia a partir de la descripción de casos y resultados de aplicaciones concretas de ApS, poniendo de manifiesto sus posibilidades reales como metodología plenamente alineada con la PC.

2. Pedagogía crítica

Por teoría crítica se conoce la herencia del trabajo que los intelectuales de la escuela de Frankfurt desarrollaron a principios y mediados de siglo XX. Su legado se

ha centrado en una crítica, al unísono, de elementos como la racionalidad instrumental, la industria de la cultura, el autoritarismo, la separación entre la teoría y la práctica, etc.

Habitualmente, a pesar de mantener profundas divergencias con sus predecesores, se considera al filósofo alemán Jürgen Habermas como el último miembro de la escuela de Frankfurt. Este autor, sin embargo, es uno de los que más influencia ha tenido sobre la corriente pedagógica crítica. En resumidas cuentas, Habermas (1982, 1989, 1991, 2002) considera que la racionalidad contemporánea es discursiva y se basa en la intersubjetividad y la intercomunicación, siendo estos elementos indispensables para la convivencia y el progreso humano. De ahí que centre su trabajo en el concepto de acción comunicativa, entendida como comunicación desarrollada en contextos sociales en los que el objetivo es la comprensión mutua, en contraposición con la comunicación estratégica, basada en

perseguir el éxito al margen de los intereses legítimos de los interlocutores.

Otro concepto básico para comprender mejor los planteamientos de este autor, como indica López-Pastor (2002), es el de los intereses constitutivos del saber. Habermas (1982) diferencia entre tres tipos de intereses que condicionan la elaboración del conocimiento y saber humanos: (1) el interés técnico, (2) el interés práctico y (3) el interés emancipatorio.

El primero de ellos es de carácter instrumental, y se centra en conocer y dominar determinados medios (instrumentos) para alcanzar ciertos fines. Por otra parte, el interés práctico, basado en la razón práctica, es de carácter ético y busca guiar, orientar e informar a las personas en los procesos morales de toma de decisión. Finalmente, el interés emancipatorio, persigue los valores de justicia, libertad e igualdad, buscando la superación de las relaciones de poder, dependencia,

dominio y/o marginación existentes entre los seres humanos, en tanto que seres inevitablemente sociales.

A raíz de estos planteamientos, la PC rechaza el enfoque de la didáctica entendida como una tecnología, en la que la educación esté en manos de docentes con un carácter técnico, que no se cuestionen los fines, los valores ni el para qué de su acción pedagógica. La educación debe tener, según el planteamiento crítico, una identidad emancipatoria clara, basada en el desarrollo del entendimiento y de la autonomía como atributos necesarios para derrocar el sometimiento y la manipulación estratégica de unas personas respecto a otras. Esta manera de hacer pedagogía debe influir en el estudiante a través de la generación de nuevas actitudes, valores, juicios, sentimientos, capacidades, aptitudes, etc. Luego, desde la PC, queda claro que enseñar es transformar y, en consecuencia, emancipar (Rodríguez-Rojo, 1997).

En plena relación con el valor

emancipatorio de la educación, encontramos otro referente en Paulo Freire. Este es considerado uno de los padres de la pedagogía crítica. Para él la educación crítica aspira a cambiar la forma de ver el mundo, de educar y, en definitiva, de interactuar. Freire entiende que el papel fundamental de la educación es la liberación de los seres humanos y de los grupos sociales sometidos a relaciones de control, injusticia y explotación. Pretende crear individuos críticos y conscientes, que sean capaces de cambiar su realidad al adquirir un mayor grado de libertad, justicia e independencia. Este autor ha sido considerado la superación de la pedagogía de Piaget, Vygotsky y Kohlberg (Santos, 2008) con unas concepciones sobre la sociedad y la educación que, hoy más que nunca, siguen vigentes y en plenitud. Su gran obra, *Pedagogía del oprimido* (1970), recoge las bases sobre las que asentar el cambio hacia una conciencia crítica y transformadora. Acercándonos directamente a su legado, Freire nos da cuatro ideas

básicas:

1. Educar es conocer críticamente la realidad.
2. Educar es comprometerse con la utopía de transformar la realidad.
3. Educar es formar sujetos de dicho cambio.
4. Educar es diálogo.

Algunas de las claves para entender la pedagogía que pretende transmitir Freire son, a partir de sus distintas obras, las siguientes:

- Superación de la educación bancaria, vigente todavía hoy en día, en la que hay una relación vertical caracterizada por la existencia de un sujeto que "da" los conocimientos, la educación, y otro que los recibe. Estos conocimientos son fijos y "ajenos" a los individuos. Freire defiende una relación horizontal en la que,

mediante el diálogo entre educador y educando, se propicia la reflexión crítica a partir de conocimientos sociales. Nadie es el oprimido ni el opresor.

- Partida del cambio a partir de una situación límite, se precisa de una necesidad de superación. La educación como una práctica de la libertad.
- Superación de la estructura etnocéntrica. Lo social y lo individual no son aspectos excluyentes, son como un todo. Tal y como apuntan Buber (1998) y Marcel (2003), lo que nos hace ser un yo singular es la presencia del tú. El diálogo debe ser siempre la base de todo cambio. Un diálogo crítico con la sociedad y con la comunidad en la que viven que propicia el crecimiento personal a partir de la relación con los demás.
- La pedagogía del oprimido

implica un posicionamiento político. Nunca será un aspecto neutro. Freire defiende la posición del político y del educador como figuras que deben luchar por una mejora común.

- Es vital la "concientización" que propiciará la transformación de la sociedad siempre a partir del pensamiento crítico.

En definitiva, lo que pretende la PC es una sociedad diversa que interactúa con todos sus miembros y a la que se ha llegado por medio de una educación que no margina a nadie. Se pretende crear personas críticas, que tomen parte en el desarrollo de su sociedad en busca de un ideal de superación.

En relación con este enfoque pedagógico se sitúan otros autores como Martí (2001), Jaspers (1958), Buber (1998), Marcel (2003) y Dussel (2002). Cada uno de ellos aporta su grano de arena a la defensa de la creación de una estructura social

crítica. La filosofía de Martí se encuentra estrechamente ligada a la PC al apoyar, entre otros ideales, la emancipación como punto de partida y el compromiso con la acción (Alvarado, 2007). Asimismo, el filósofo alemán Jaspers se posiciona en la lucha, el sufrimiento, como base de la existencia, las situaciones límite como punto de partida para "existir" (Santos, 2008). Buber y Marcel, por su parte, defienden la interacción como punto clave para el desarrollo existencial y Jaspers considera, a su vez, el límite existente en la comunicación existencial, base de esta concepción en la que se produce la creación y cambio del individuo a través de la comunicación mutua. A su vez, Dussel (2002), defiende que en esta pedagogía se propone el surgimiento de una conciencia ético-crítica y, además, que la producción de esta conciencia supone su propia liberación.

La PC bebe de todas estas aportaciones para, en el terreno de la praxis educativa, apuntar una serie de medidas de aplicación en los

procesos concretos de enseñanza-aprendizaje (E-A). Como indica Rodríguez-Rojo (1997), la praxis concreta de la PC se preocupa ante todo de la formación de estructuras mentales, de la organización de los conocimientos fragmentados y de la crítica constructiva de los problemas cotidianos.

Para ello, en cada proceso de E-A deben plantearse actividades relacionadas con el análisis de prejuicios, sentimientos, saberes implícitos, experiencias y prácticas que el alumnado alberga en su esquema cognitivo previo. Luego, será necesario que los docentes provean a los discentes de procesos de debate, discusión y diálogo en torno a situaciones reales que conecten con su contexto más próximo. De esta manera, a través del contraste de pareceres y de la revisión y reflexión de conceptos, se brinda al alumnado un salto cualitativo en relación a las capacidades y facultades desarrolladas, ampliando y enriqueciendo sus posibilidades de

comprensión de la realidad.

Así pues, superando los enfoques tradicionales, que limitan la enseñanza reglada al aula como espacio idóneo para transmitir conocimientos, la PC apuesta por el contexto para enfatizar la influencia de las subculturas, de las historias personales y de las diferencias particulares. De manera que se establece una relación dialéctica entre la escuela y la vida. La escuela sale al encuentro de los problemas vitales y la vida se aprovecha de las posibilidades de la escuela como espacio facilitador de la sistematización y reflexión de los conocimientos (Rodríguez-Rojo 1997).

3. Aprendizaje servicio

Las definiciones del ApS abundan en la literatura (Alliance Canadienne pour l'apprentissage par le service communautaire, 2010; CLAYSS, 2010; Community College National Center for Community Engagement, 2010; Furco y Billig, 2002; Halsted,

1998; Martínez, 2008; National and Community Service Trust Act, 1993; National Service-Learning Clearinghouse, 2010; Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2007; Stanton, 1990). Analizándolas y revisando estas propuestas de definición, podemos apreciar que cada entidad o autor hace especial incidencia en un aspecto del ApS. Además es evidente que cada autor o entidad expresa la definición con su terminología propia, destacando matices diferentes en función de las características de su entorno. Con todo, existen términos clave que aparecen en casi todas ellas y que son los que verdaderamente definen el ApS.

Los términos clave que más aparecen en las definiciones son pedagogía, metodología, filosofía, estudiantes, profesores y comunidad, objetivos de aprendizaje académico y de desarrollo comunitario, responsabilidad cívica e implicación con la comunidad. En efecto, hay una coincidencia en todas las definiciones en expresar la idea de asociar o conjugar los contenidos curriculares

con el servicio prestado a la comunidad.

Partiendo de estas premisas, concebimos el ApS como una metodología que procura el aprendizaje de contenidos académicos a la vez que se presta un servicio a la comunidad. Se enmarca dentro del aprendizaje experiencial, ya que su aplicación lleva aparejada la realización de prácticas reales. Procura dar significatividad a los aprendizajes, bien sean académicos o en el ámbito de la formación como ciudadanos, ya que tiene este doble objetivo.

Su aplicación se articula mediante el diseño de proyectos que deben estar perfectamente planificados para que se cumplan estos objetivos. Rompe con la tradición de la enseñanza en el aula: se debe salir a la sociedad y crear redes de colaboración con entidades diversas para encontrar la esencia de este tipo de forma de aprender. Sitúa al alumnado en el centro del proceso de E-A, lo convierte en el protagonista principal,

dejando para el profesor el rol de guía, orientador y facilitador del proceso. Hace que aparezcan nuevos actores en un escenario tradicionalmente limitado a dos, profesor y alumno, al dar cabida a los profesionales de las entidades que juegan un papel decisivo en la formación del alumnado. Huye de propiciar aprendizajes memorísticos; muy al contrario, plantea tareas que van a obligar al alumnado a movilizar capacidades que difícilmente utilizarían en otros ámbitos.

Los rasgos del ApS pueden resumirse de acuerdo con tres dimensiones que a nuestro juicio constituyen su naturaleza: papel de los agentes implicados, características pedagógicas y papel de la sociedad.

En relación al papel de los agentes implicados:

- Alumnado y el profesorado planifican
- Reciprocidad y colaboración en el aprendizaje

- Institución educativa comprometida con la formación y con la sociedad
- Profesorado “guía”
- Rol del colaborador (entidad social, profesionales) basado en su compromiso e implicación

En segundo lugar, en relación a las características pedagógicas:

- Receptores del servicio: colectivos en desventaja social o riesgo de exclusión
- Educación en conocimientos específicos y valores
- Utilidad social atendiendo una necesidad
- Pedagogía activa y reflexiva
- Alumnado activo en todos los momentos del proceso: planificación, ejecución y evaluación

- Formación deontológica, ciudadana, humana, personal y social
- Procesos de investigación-acción
- Construcción de conocimientos en contextos de necesidad social
- Reflexión conjunta sobre la práctica
- Retroalimentación multidireccional (profesorado, receptores, agentes sociales...)
- Elaboración cooperativa y colaborativa del conocimiento
- Saber, saber hacer, saber ser y convivir
- Análisis crítico y social del entorno

En último lugar, en relación al papel de la sociedad:

- Su prioridad es prestar un servicio a la comunidad mientras se aprende
- Receptores reconocen la necesidad de la prestación del servicio
- Mejora y transforma la sociedad a través del compromiso escuela/sociedad en busca de la justicia social
- Su objetivo es preparar al estudiante para abordar situaciones sociales y éticas en su futuro

Algunos de los elementos que destacan en la definición del ApS son el pensamiento crítico, la auto-reflexión y la responsabilidad cívica, relacionados todos ellos estrechamente con las bases de la PC.

La práctica que se realiza mediante una intervención de ApS está directamente ligada con la comunidad en la que se lleva a cabo. Se busca la

relación directa con el entorno con la finalidad de mejorarlo, de cambiarlo, al promocionar la participación en él. El cambio, siempre sobrevenido por la interacción, promueve un desarrollo del entendimiento del contexto y, a la vez, un cambio en la mentalidad.

En todas las intervenciones de ApS es imprescindible el contacto y el diálogo con la sociedad, siguiendo los preceptos de la PC, entre los que destacan la superación de la relación horizontal de la educación así como de la estructura etnocéntrica. Somos a partir de lo que hacemos, así como de con quién y cómo se lleva a cabo.

4. Conexión entre aprendizaje servicio y pedagogía crítica

Continuando con la idea inicial de este trabajo y habiendo sentado hasta aquí los preceptos básicos tanto de la PC como del ApS, el presente apartado avanza en el esclarecimiento de su relación. En la línea de alcanzar el objetivo emancipador y transformador de la PC, el ApS plantea una praxis educativa

participativa, que a partir del diálogo escuela-sociedad favorezca el intercambio de pareceres a través del debate, la reflexión y la discusión en grupos, promoviendo diálogos en los que docentes y discentes se relacionan horizontalmente.

Entre los elementos más destacados sobre los que se establece la conexión de la PC con el ApS, siguiendo los postulados de la PC que plantea Freire, podemos destacar:

- Relación horizontal de la educación. Mediante los programas de ApS todos aprenden de todos, es decir, la interacción ofrece una fuente de conocimiento a los todos los participantes. La diversidad se considera en este sentido un beneficio. El conocimiento y el entendimiento que se produce al establecer relaciones con colectivos desfavorecidos provoca un cambio de identidad que, posteriormente, se convertirá en un cambio de actitud.

- Situación límite como punto de partida del cambio. La desigualdad y la marginalidad que existe en nuestra sociedad marca el punto de partida hacia una comunidad mejor. El trabajo con asociaciones e instituciones sociales previene este olvido y promueve la participación de la sociedad con estos colectivos.
- Diálogo como base del cambio. Lo social y lo individual como un todo. La interacción, una vez más, juega el papel más importante del ApS como práctica educativa que nos llevará a cambiar la sociedad.
- Implicación de un posicionamiento político. No existe una neutralidad en las experiencias de ApS. Al formar parte de la comunidad se produce una toma de conciencia y, por consiguiente, un posicionamiento social y político.

- Existencia de un compromiso de transformación. El cambio nunca se puede producir si no existe un compromiso. En el ApS, éste se adquiere mediante la interacción con colectivos en situación desfavorecida. Este compromiso promueve el cambio y la transformación hacia una sociedad mejor.
- La educación forma a los sujetos del cambio. Los individuos que llevan a cabo experiencias de ApS se sumergen en las comunidades. Deben conocerlas, igual que la sociedad en la que viven, para que aparezcan los efectos deseados del uso pedagógico del ApS y no caer en situaciones anómalas que podrían conllevar situaciones contrarias a lo esperado. Este es el camino para formar personas críticas y consecuentes con su contexto social, aspectos que van a suponer el motor del cambio.

Basándonos en esta fundamentación, presentamos a continuación un cuadro con los principales nexos de unión entre la metodología del ApS y el paradigma de la PC.

Cuadro 1. Similitudes entre pedagogía crítica y aprendizaje servicio

| PEDAGOGÍA CRÍTICA | APRENDIZAJE SERVICIO |
|--|---|
| Relación horizontal de la educación: todos aprendemos de todos | Profesorado "guía" Alumnado activo en todos los momentos del proceso: planificación, ejecución y evaluación |
| Situación límite como punto de partida del cambio: la desigualdad marca el punto de partida del cambio | Receptores del servicio: colectivos en desventaja social o riesgo de exclusión Construcción de conocimientos en contextos de necesidad social Receptores reconocen la necesidad de la prestación del servicio |
| Diálogo como base del cambio y de la educación. Lo social y lo individual como un todo: relación e interacción con la comunidad como | - Reciprocidad en el aprendizaje y colaboración Institución educativa comprometida con formación |

| | |
|--|--|
| base fundamental | <p>y con la sociedad</p> <p>Reflexión conjunta sobre la práctica</p> <p>Retroalimentación multidireccional (profesorado, receptores, agentes sociales...)</p> <p>Elaboración cooperativa y colaborativa del conocimiento</p> |
| Implica un posicionamiento político: no existe la neutralidad | <p>Formación deontológica, ciudadana, humana, personal y social</p> <p>Posicionamiento crítico ante la injusticia, la desigualdad y la marginalidad</p> |
| Transformación a partir del pensamiento crítico: el cambio viene propiciado por el pensamiento crítico | <p>Pedagogía activa y reflexiva</p> <p>Análisis y valoración de la situación de desventaja social</p> <p>Procesos de investigación-acción</p> |
| Se precisa de un compromiso de transformación: ser consecuente con los fines | <p>Utilidad social atendiendo una necesidad</p> <p>Análisis crítico y social del entorno</p> |

| | |
|---|---|
| | <p>Mejora y transforma la sociedad a través del compromiso escuela/sociedad en busca de la justicia social</p> |
| La educación forma a los sujetos del cambio: pretende formar personas críticas y consecuentes con la sociedad | <p>Rol del colaborador (entidad social, profesionales) basado en su compromiso e implicación</p> <p>Educación en conocimientos específicos y valores</p> <p>Desarrollo del juicio y el razonamiento moral</p> <p>Saber, saber hacer, saber ser y convivir</p> <p>Su objetivo es preparar al estudiante para abordar injusticias sociales en su futuro</p> |

Fuente: Elaboración propia

Tras este resumen, observamos la alta coincidencia entre la PC y el ApS, lo que nos muestra el potencial de la metodología del ApS para formar personas críticas y conseguir una transformación de la sociedad, ya que cada uno de los aspectos referidos de la PC se ve reflejado en el ApS.

Trasladando esta fundamentación al ámbito de la experiencia real, exponemos a continuación una revisión de resultados de investigación obtenidos en diferentes experiencias de ApS, en las que se refleja su relación con los rasgos básicos de la PC. Finalmente, para mayor concreción, contrastaremos esta relación vinculando los atributos expuestos en el cuadro 2 con los resultados tangibles de una investigación concreta, centrada en los efectos del ApS sobre el desarrollo de la ciudadanía.

4.1.-Estudios sobre los efectos del aprendizaje servicio

La aplicación del ApS se ha llevado a cabo a nivel mundial, aunque no sin problemas o retos a los que han tenido que hacer frente. Las experiencias de las que se tiene constancia se centran, sobre todo, en la educación superior. Los estudios en los que se analizan los efectos que la metodología ha tenido sobre el alumnado muestran efectividad en dimensiones como los aprendizajes

técnicos o formales, el sentimiento de autoeficacia, el entendimiento cultural, la adquisición y práctica de valores y el desarrollo del pensamiento crítico (Bernadowski, Perry y Del Greco, 2013; Billig, 2002; Carrington e Iyer, 2011; Carrington y Sagers, 2008; Chambers y Lavery, 2012; Chang, Anagnostopoulos y Omae, 2011; Eyler, Giles, Stenson y Gray, 2001; Gil, 2012; Miller y González, 2010; Yang, 2012; Youniss, Yates, 1997; Zhang, Zeller, Griffith, Metcalf, Williams, Shea y Misulis, 2011). Unas amplias revisiones de estos efectos son las realizadas por Conway, Amel y Gerwien (2009) y Yorio y Ye (2012).

Desde el interés del presente artículo cabe destacar la existencia de estudios que han medido los efectos de la aplicación del ApS sobre la ciudadanía. Diversas revisiones han aportado evidencias de mejora en la ciudadanía a nivel global (Billig, 2002; Perry y Katula, 2001; Youniss y Yates, 1997). Algunos investigadores han visto efectos concretados en un mejor ejercicio de la ciudadanía y de la

responsabilidad ciudadana (Ammon, Furco, Chi y Middaugh, 2002; Astin y Sax, 1998; Covitt, 2002; Kahne y Westheimer, 2002; Levine y Lopez, 2002; Moely, McFarland, Miron, Mercer y Ilustre, 2002). Otros autores han proporcionado muestras de cambios positivos en actitudes cívicas y conductas prosociales (Billig, 2002; Billig, Root y Jesse, 2005; Kim y Billig, 2003; Melchior, 1999; Morgan y Streb, 1999; Scales, Blyth, Berkas y Kielsmeier, 2000).

Como vemos, los efectos documentados derivados de la aplicación del ApS indican claramente que el alumnado adquiere aprendizajes que van más allá de la vertiente técnica, adentrándose en aspectos que son comunes con los objetivos de la PC. Desarrolla el entendimiento cultural y el pensamiento crítico, permitiendo la movilización de valores y propiciando el ejercicio de la ciudadanía en el sentido amplio del término (responsabilidad social, participación y autonomía). Sin duda, estos son efectos compartidos por la PC,

pudiéndose afirmar que el ApS es una forma de esta.

4.2. Un ejemplo práctico

Para abundar en lo anterior, describimos de un modo más detallado una investigación sobre los efectos del ApS sobre la movilización de valores relacionados con la ciudadanía. Concretamente se expone una experiencia de ApS diseñada y aplicada en el Área de Didáctica de la Expresión Corporal de la Universitat Jaume I. Se trata de una aplicación basada en el documento "Estándares de Aprendizaje-Servicio K-12 para la Práctica de Calidad" propuesto en 2008 por el *National Youth Leadership Council* de Estados Unidos. En esta aplicación didáctica han intervenido, por una parte, el alumnado de la asignatura Bases anatómicas y fisiológicas del movimiento, perteneciente a la titulación de maestro de la Universitat Jaume I, y por otra parte, varias entidades sociales centradas en la atención a personas con dificultades motrices derivadas de diversas

patologías anatómicas y/o fisiológicas. A través de esta metodología el alumnado universitario ha aplicado los conocimientos específicos de la asignatura en cuestión, para prestar un servicio a la comunidad. A través de la misma, el alumnado universitario aprendió los conocimientos de la asignatura y desarrolló valores y actitudes cívicas (Gil, 2012).

Se implementó durante 11 semanas con una implicación de 12,3 horas semanales por parte del alumnado (54 participantes). Se crearon alianzas sociales con cuatro entidades dedicadas a la atención de personas con dificultades motrices, pretendiendo aumentar la comprensión de la diversidad que presenta el mundo de la discapacidad. El alumnado fue el protagonista de la aplicación didáctica al fomentar su autonomía en la toma de decisiones en todas las fases del proceso de E-A. En el programa se establecieron varios sistemas de supervisión y seguimiento: reuniones periódicas grupales y/o del grupo-

clase con diálogos y debates, seguimiento diario con documentos remitidos electrónicamente, y visitas periódicas a las entidades donde se prestaba el servicio. Asimismo se articularon sistemas de reflexión para que el alumnado tomara consciencia de los cambios acaecidos en su estructura cognitiva inicial.

Paralelamente a esta experiencia se realizó una investigación cualitativa (los datos se recogieron a través de la cumplimentación de diarios personales, grupos de debate posteriores a las sesiones prácticas con los receptores del servicio y tutorías individuales y grupales con el profesorado), de la que se obtuvieron resultados sobre cómo había cambiado la estructura de valores y de personalidad del alumnado que participó. Los cambios se manifestaron en los siguientes ámbitos:

Conformidad con lo socialmente correcto. Se potenció el respeto hacia las personas con autoridad en el ámbito académico, la aceptación de

las normas de convivencia en casa y el respeto hacia los asuntos de los compañeros. El pensamiento crítico en este punto se manifestó cuando el alumnado fue capaz de acatar las normas sociales razonables y diferenciarlas de aquellas sin base lógica, que eran cuestionadas de forma fundamentada.

Sensibilidad social. La empatía hacia otros, la capacidad de escuchar, comprender y descubrir cualidades en los demás, la satisfacción por compartir la alegría cuando a otra persona algo le sale bien y por estar con los compañeros fueron los aprendizajes logrados en este campo. Los estímulos vividos despertaron la conciencia social del alumnado, a partir de la observación del modelo de actuación de los profesionales de las entidades respecto a su implicación y compromiso. Estos resultados son compatibles con el planteamiento de la PC respecto al compromiso consustancial con la necesidad del cambio social. La apertura de los centros educativos a la sociedad y la cantidad y riqueza de las

interacciones personales que el caso de la experiencia supuso, condujo a la potenciación de valores como la empatía, el diálogo, la capacidad de esfuerzo, la superación, valorar a los demás, etc., todo ello relacionado con el cambio de la estructura de valores inicial del alumnado.

Ayuda y colaboración. Se incrementó la generosidad con los demás, la capacidad de trabajar en grupo y de ayudar a los componentes de un equipo y de dedicar tiempo a los demás si lo necesitan. Se asumieron valores como el consenso, la integración, la comunicación, el estímulo al trabajo, etc., desde la perspectiva de la relación horizontal de la estructura del proceso de E-A en el ApS, cuestión absolutamente ligada a los principios básicos de la PC.

Seguridad y firmeza en la interacción. Aprendieron a reconocer errores, defender derechos y dialogar con las personas con las que se tiene algún problema cara a cara para solucionarlo. Experimentaron un aumento de seguridad en ellos

mismos, manifestada en una actitud más beligerante ante el sentimiento de injusticia social. Estos resultados se alinean directamente con el planteamiento dialógico que defiende la PC, así como con la adopción de un posicionamiento no neutral ante los conflictos, siempre desde una perspectiva de análisis crítico de la realidad vivida.

Responsabilidad social. El alumnado mostró implicación personal para actuar ante problemas sociales, aceptándolos como parte de uno y aceptando la responsabilidad individual. Despertó la capacidad de asumir obligaciones sin que nadie se lo tuviera que recordar y de implicarse en proyectos para mejorar la sociedad. Relación entre la responsabilidad individual y la social.

De estos resultados se desprende una alineación clara de los postulados de la PC con el impacto que provoca la aplicación del ApS sobre el estudiantado. Sin duda, es palpable cómo la relación e interacción con la comunidad constituye la base

fundamental para la transformación de la misma. En definitiva, en este artículo nos habíamos marcado el objetivo de esclarecer la conexión entre la PC y la metodología del ApS. Tras la argumentación expuesta en los primeros apartados y la constatación de los mismos a través del análisis de resultados de investigaciones, podemos afirmar finalmente que el ApS es una metodología que encaja dentro del paradigma de la PC.

Referencias bibliográficas

Alvarado, M. (2007). José Martí y Paulo Freire: aproximaciones para una lectura de la pedagogía crítica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 9(1). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/157>

Ammon, M., Furco, A., Chi, B. y Middaugh, E. (2002). Service-learning in California: A profile of the CalServe service-learning partnerships (1997–2000). *National Service-Learning Clearinghouse Resources*. Recuperado

de:

<http://servicelearning.org/filemanager/>

Astin, A; Sax, L. (1998). How undergraduates are affected by service participation. *Journal of College Student Development*. 39(3), 251-263.

Bernadowski, C., Perry, R. y Greco, R. Del. (2013). Improving Preservice Teachers' Self-Efficacy through Service Learning: Lessons Learned. *International Journal of Instruction*. 6 No.2(2).

Billig, S. (2002). Support for K-12 Service-Learning Practice: A Brief Review of the Research. *Educational Horizons*. 80(4), 184-190.

Billig, S., Root, S; Jesse, D. (2005). *The impact of participation in service-learning on high school students' civic engagement*. College Park, MD: Center for Information and Research on Civic Engagement and Learning

Buber, M. (1998). *Yo y tú*. Madrid:

Caparrós.

Canadian Alliance for Community Service-Learning. (2010). Recuperado de:

<http://www.communityservicelearning.ca/en/>

Carrington, S., y Iyer, R. (2011). Service-Learning Within Higher Education: Rhizomatic Interconnections Between University And The Real World. *Australian Journal of Teacher Education*. 36(6).

Carrington, S., Saggors, B. (2008). Service-learning informing the development of an inclusive ethical framework for beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*. 24(3), 795-806.

Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario(2010). Recuperado de: <http://www.clayss.org.ar>

Chambers, D., Lavery, S. (2012). Service-Learning : A Valuable Component of Pre- Service Teacher

Education. *Australian Journal of Teacher Education*. 37(4).

Chang, S., Anagnostopoulos, D., Omae, H. (2011). The multidimensionality of multicultural service learning: The variable effects of social identity, context and pedagogy on pre-service teachers' learning. *Teaching and Teacher Education*. 27(7), 1078–1089.

Conway, J., Amel, E., Gerwien, D. (2009). Teaching and Learning in the Social Context: A Meta-Analysis of Service Learning's Effects on Academic, Personal, Social, and Citizenship Outcomes. *Teaching of Psychology*. 36(4), 233–245.

Covitt, B. (2002). Motivating environmentally responsible behavior through servicelearning. En S.H. Billig y A. Furco (Eds.), *Advances in service-learning research: Service-learning through a multidisciplinary lens* (pp. 177–197). Los Angeles, CA: RMC Research Corp.

Dussel, E. (2002). *Ética de la*

liberación en la edad de la globalización y de la exclusión. Madrid: Trotta.

Eyler, J., Giles, D., Stenson, C. M., Gray, C. (2001). *At A Glance : What We Know about The Effects of Service-Learning on College Students , Faculty , Institutions and Communities, 1993- 2000 : Third Edition . Corporation for National Service Learn and Serve America National Service Learning Clearinghouse, 1993–2000.*

Furco, A.; Billig, S.H. (2002). *Service Learning. The essence of the Pedagogy*. Greenwich. C.T. Ley sobre Servicio Nacional y Comunitario: "National and Community Service Trust Act". (1990). Ratificada y ampliada en 1993.

Gil, J. (2012). *El aprendizaje-servicio en la enseñanza superior: una aplicación en el ámbito de la educación física*. Tesis doctoral. Universitat Jaume I de Castellón.

Halsted, A. (1998). *Educación*

redefinida: la promesa del Aprendizaje-Servicio. En: Ministerio de Cultura y Educación. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. El servicio a la comunidad como aprendizaje escolar. *Actas del 1er Seminario Internacional "Educación y Servicio Comunitario"*, Buenos Aires, 1998, pp. 23-24.

Kahne, J.; Westheimer, L. (2002, mayo). *The limits of efficacy: Educating citizens for democratic action*. Comunicación presentada en el Annual Meeting of the American Political Science Association. Boston, MA.

Kim, W.; Billig, S.H. (2003) *Colorado Learn and Serve Evaluation. Research Report*. Denver, CO: RMC Research Corporation.

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

Martínez, M. (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: ICE-Octaedro.

Melchior, A. (1999). *National Evaluation of Learn and Serve America*. Waltham, MA: Brandeis University.

Miller, K; Gonzalez, A. (2010). Domestic and international service learning experiences : A comparative study of pre-service teacher outcomes. *Issues in Educational Research*. 20(1), 29-38.

Moely, B., McFarland, M., Miron, D., Mercer, S.; Ilustre, V. (2002). Changes in college students' attitudes and intentions for civic involvement as a function of servicelearning experiences. *Michigan Journal of Community Service Learning*. 9, 18-26

Morgan, W.; Streb, M. (1999). *How quality service-learning develops civic values*. Bloomington, IN: Center for Participation and Citizenship.

Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.

Habermas, J. (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Editorial Taurus.

Habermas, J. (1991). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península.

Habermas, J. (2002). *El futuro de la naturaleza humana. ¿Hacia una eugenesia liberal?* Barcelona: Paidós.

Jaspers, K. (1958). *Filosofía*. Madrid: Revista de Occidente-Ediciones de la Universidad de Puerto Rico.

López-Pastor, V. M. (2002). (Coord). Algunas reflexiones sobre educación física y pedagogía crítica. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*. 2, pp. 30-35.

Marcel, G. (2003). *Ser y tener*. Madrid: Caparrós.

Perry, J.; Katula, M. (2001). *Does service affect citizenship?*

Administration & Society. 33, 330-365.

Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C. ; Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia, Octaedro.

Rodríguez-Rojo, M. (1997). *Hacia una didáctica crítica*. Madrid: La Muralla.

Santos, M. (2008). Ideas filosóficas que fundamentan la pedagogía de Paulo Freire. *Revista Iberoamericana de Educación*. 46,155-173.

Scales, P. C., Blyth, D., Berkas, T.; Kielsmeier, J. (2000). The Effects of Service Learning on Middle School Students' Social Responsibility and Academia Success. *The Journal of Early Adolescence*. 20(3), 332-358.

Stanton, T. K. (1990). Service Learning: Groping toward a definition. En: KENDALL, J. C. and Associates, *Combining Service and Learning: a resource book for community and public service*, 65-67. Vol 1. Raleigh

North Carolina: National Society for Internships and Experiential Education.

Yang, Y.-T. C. (2012). Cultivating critical thinkers: Exploring transfer of learning from pre-service teacher training to classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1116–1130.

Youniss, J.; Yates, M. (1997). *Community service and social responsibility in youth*. Chicago: University of Chicago Press.

Yorio, P. L.; Ye, F. (2012). A Meta-

Analysis on the Effects of Service-Learning on the Social, Personal, and Cognitive Outcomes of Learning. *Academy of Management Learning & Education*. 11(1), 9–27.

Zhang, G., Zeller, N., Griffith, R., Metcalf, D., Williams, J., Shea, C.; Misulis, K. (2011). Using the Context, Input, Process, and Product Evaluation Model (CIPP) as a Comprehensive Framework to Guide the Planning, Implementation, and Assessment of Service-learning Programs. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*. 15(4), 57–84.

Metodología alternativa para la aplicación del aprendizaje servicio en la Educación Básica

Alexandro Escudero Nahón, Azucena Ochoa Cervantes

Universidad Autónoma de Querétaro. México

Resumen

Las experiencias de aprendizaje servicio son estrategias educativas que permiten al alumnado salir de los salones de clase y colaborar en la solución de un problema sentido de la comunidad. Este servicio a la comunidad siempre está vinculado al aprendizaje de un contenido formal del currículum, pero sus resultados generalmente exceden esas expectativas de aprendizaje. Esta investigación en proceso encontró que la aplicación de la metodología habitual del aprendizaje servicio encuentra varias dificultades legales, administrativas, escolares y conceptuales, cuando se intenta aplicar en la educación básica del estado de Querétaro, México. Entre todas estas dificultades destaca el hecho de que el alumnado no puede salir de las instalaciones escolares. Lo anterior derivó en el diseño de una estrategia alternativa que implica una reformulación conceptual y una reformulación metodológica del aprendizaje servicio. Conceptual, porque es necesario considerar a la comunidad escolar, en sí misma, una comunidad con necesidades sociales; metodológica, porque se adapta un procedimiento para el diseño de unidades didácticas por competencias (que se lleva a cabo dentro de la escuela), para mejorar la convivencia escolar

Palabras clave

Aprendizaje servicio, práctica educativa, educación básica.

Fecha de recepción: 26/V/2015

Fecha de aceptación: 14/IV/2016

Alternative methodology for the implementation of service learning in Basic Education

Abstract

Service Learning experiences are educational strategies that encourage students to collaborate on solving sensitive problems of their community by leaving the classroom. This community service is always linked to learning a formal content of the curriculum, but the results generally exceed those expectations on learning. This ongoing research found that the implementation of the usual methodology of Service Learning faces several legal, administrative, educational and conceptual difficulties when attempting to develop a compulsory education experience in the state of Queretaro, Mexico. Among all these difficulties, it is relevant the fact that students can not leave the school facilities. Thus, the research group was led to the design of an alternative strategy, taking into account the difficulty of making a community service by usual procedures. The main feature of this proposed strategy involves a conceptual reformulation and a methodological reformulation of Service Learning. A conceptual reformulation, because it is necessary to consider the school community, itself, as a community with social needs; A methodological reformulation, because it is proposed an adaptation of the design process of a teaching unit based on competency, in order to improve school coexistence.

Keywords

Service learning, educative practice, basic education.

1. Introducción

El aprendizaje servicio (ApS) es una estrategia educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto. El alumnado que participa en alguna experiencia de ApS tiene la oportunidad de colaborar en la solución de problemas considerados importantes por un grupo de personas de su comunidad y, al mismo tiempo, aprender nuevos valores y saberes para la participación social (Puig, 2007; 2009).

Es importante distinguir al ApS entre otras propuestas de participación escolar institucionalizadas porque comúnmente se le confunde con actividades extra escolares, participación comunitaria, voluntariados, prácticas culturales, visitas guiadas, etcétera. Para lograr lo anterior, cuatro cuadrantes formados por los ejes del aprendizaje y del servicio resultan útiles (ver figura 1).

El ApS, localizado en el cuadrante

superior derecho, se diferenciaría de otras estrategias de participación social principalmente porque asume que mientras más servicio se ofrece a la comunidad, más se aprende. Así, el ApS no debería ser confundido con el voluntariado, el servicio social, las prácticas profesionales o las actividades extra clase, pues ninguna de ellas hace explícito su interés en aprender un contenido curricular a través de un servicio a la comunidad.

Figura 1: El aprendizaje servicio entre otras estrategias de participación social (adaptado de Tapia, 2000)



Lo anterior significa que el ApS intenta cerrar sistemáticamente la brecha entre la experiencia práctica de servicio a la comunidad y el proceso de aprendizaje (Paso Joven,

2004). Logra lo anterior por dos vías:

1. Hace explícito el objetivo de aprendizaje de un contenido curricular
2. Transversaliza un proceso de reflexión sobre lo aprendido a lo largo de todo el proceso de servicio a la comunidad

El carácter no formal de esta estrategia se basa en el hecho de que el alumnado debe ir a colaborar en la solución de problemas de la comunidad, en la comunidad. Es decir, debe abandonar el salón de clases, las instalaciones escolares, y participar en y con la comunidad.

2. El procedimiento del aprendizaje servicio

Es ampliamente aceptado el hecho de que un proyecto de ApS debe contar con una serie de pasos flexibles, pero rigurosos (CLAYSS, 2009)

Tabla 1: pasos fundamentales del aprendizaje servicio

| ETAPA PREVIA | Procesos transversales |
|---|--|
| a) Conocimiento y comprensión del ApS. b) Motivación personal e institucional. c) Conciencia de la importancia del protagonismo del alumnado. | a) Reflexión. b) Registro. c) Sistematización. |
| ETAPA A: DIAGNOSTICO Y PLANIFICACION | Procesos transversales |
| Paso 1. Diagnostico participativo. | |
| a) Identificación de necesidades/problemas. b) Análisis de la factibilidad de respuesta. c) Primer borrador y búsqueda de alianzas. | a) Reflexión. b) Registro. c) Sistematización. |
| Paso 2. Diseño y planificación del proyecto. | |
| a) Fundamentos. b) Objetivos del servicio y del aprendizaje. c) Destinatarios del servicio. d) Actividades del servicio. e) Contenidos y actividades del aprendizaje. f) Tiempos-Cronograma. g) Espacios para desarrollar el proyecto. h) Designación de responsables y protagonistas. i) Fuentes de recursos. j) Reflexión, evaluación del diseño y coherencia interna. | a) Reflexión. b) Registro. c) Sistematización. |
| ETAPA B: EFECUCION | Procesos transversales |
| Paso 3. Establecimiento de alianzas institucionales, obtención de recursos. | |
| a) Formalización de acuerdos, comités y alianzas. | a) Reflexión. b) Registro. c) Sistematización. |
| Paso 4. Implementación y gestión del proyecto solidario. | |
| a) Desarrollo simultáneo de los contenidos de aprendizajes asociados. b) Registros, ajustes, revisiones, nuevas implementaciones y alianzas. c) Reflexión y evaluación del proceso y logros intermedios. | a) Reflexión. b) Registro. c) Sistematización. |
| ETAPA C: CIERRE Y MULTIPLICACION | Procesos transversales |
| Paso 5. Evaluación y sistematización final, medición de impacto. | |
| Paso 6. Reconocimiento de los protagonistas. | |
| Paso 7. Continuidad y multiplicación de proyectos de ApS. | |

Esta serie de pasos a manera de guía resulta ser muy útil una vez que el ApS ya ha sido aceptado entre los principales actores de la estrategia, a saber: autoridades educativas, profesorado, alumnado, comunidad, y madres y padres de familia.

Sin embargo, esta investigación en proceso encontró que la aplicación de la metodología habitual del ApS encuentra varias dificultades legales, administrativas, escolares y conceptuales, cuando se intenta

aplicar por primera vez en la educación básica del estado de Querétaro. Entre todas estas dificultades destaca un hecho fundamental: el alumnado no puede abandonar las instalaciones escolares por varios motivos.

A través de varias entrevistas en profundidad al grupo de investigadoras e investigadores que tienen por objetivo iniciar un programa piloto para aplicar el ApS en diversos niveles de educación básica, de la compilación de documentos que dan cuenta de las estrategias que se han tenido que realizar, y de entrevistas a autoridades educativas, se analizaron los desafíos conceptuales y metodológicos que implicaría aplicar por primera vez el ApS en la educación básica en Querétaro, México.

3. Metodología de investigación

Inspirado en el proceso de codificación en tres pasos de la metodología de la Teoría

Fundamentada, este estudio en proceso intenta identificar los principales motivos que impiden una aplicación habitual del ApS en la educación básica en la ciudad de Querétaro, México.

La Teoría Fundamentada es un procedimiento general de investigación eminentemente inductivo. Es especialmente útil para construir categorías analíticas basadas en datos. Su objetivo principal no es verificar o comprobar teoría, como sucede en la investigación hipotético-deductiva, sino intentar construir explicaciones fundamentadas en datos obtenidos en el campo de estudio.

La codificación en tres pasos implica el siguiente procedimiento (Strauss y Corbin, 2008):

1. Codificación abierta. El primer paso de la codificación hace referencia a "abrir el texto". Es decir, obtener información y generar datos relevantes para dotarles de una categoría. El

procedimiento de obtención de información admite diversas técnicas y procedimientos. Aunque generalmente la información se obtiene a través de entrevistas en profundidad, el análisis de documentos también es útil y deseable.

2. Codificación axial. Esta fase hace referencia a identificar una categoría central entre todas las categorías generadas (identificar un eje). Posteriormente se ordenan alrededor de la categoría axial, las categorías periféricas agrupadas como elementos de un proceso. Para lograr esto resultan útiles las "Familias de códigos" que ha propuesto Glaser (1978) en la literatura especializada sobre Teoría Fundamentada. Dichas familias son representaciones gráficas donde pueden ser "ordenadas" las categorías producidas en la codificación abierta. Este ordenamiento permite analizar el fenómeno social como un

proceso, compuesto de varios elementos en relación.

3. Codificación teórica. El tercer y último procedimiento de codificación tiene por objetivo trascender la descripción detallada del fenómeno estudiado y construir explicaciones conceptuales, adaptar estrategias, considerar procedimientos alternativos, a manera de propuestas de acción (Gibson y Hartman, 2014).

En esta investigación fueron realizadas seis entrevistas en profundidad y analizados tres proyectos educativos con la intención de identificar los factores que dificultan la aplicación habitual de la metodología del ApS en la educación básica en Querétaro.

4. Análisis de datos

4.1. Codificación abierta

Se realizaron seis entrevistas en profundidad para conocer las

dificultades que habían surgido al momento de aplicar la metodología del ApS en la educación básica. Las entrevistas tuvieron carácter anónimo, y fueron aplicadas a una profesora investigadora experta en el tema de convivencia escolar, a tres becarios del CONACyT, y a dos autoridades escolares de Querétaro. Una de las autoridades labora como director de una escuela de educación primaria; la otra autoridad, labora como director de una escuela de educación secundaria.

Los ámbitos que se exploraron y las categorías más relevantes que surgieron tras la codificación abierta se presentan en la tabla 2.

Destaca el hecho de que el ApS genera un interés positivo de inmediato porque su formulación es, en sí misma, original y útil. Sin embargo, las autoridades escolares y el profesorado requieren y solicitan que el proyecto de ApS se presente por escrito usando formatos convencionales, y que se adapte a los horarios y procesos educativos de las

escuelas. Así lo relata una de las personas que intentó iniciar un proyecto de APS:

Entrevistador: *¿Qué fue lo que hicieron y qué dificultades encontraron?*

Entrevistada: *Lo que dijimos fue "queremos echar mano de la metodología de Aprendizaje Servicio, que implica... como el... poder vincular los contenidos académicos con algún servicio a la comunidad... como tratando de encontrar esta función social que tiene la escuela y poder aprender significativamente esto que se está viendo en las aulas. Y pues, de esta forma, también como resaltando el tema de la participación, que es donde estamos entrando más". Al director le gustó mucho y dijo "Sí, adelante, lo que ustedes necesiten y, pues vengan, ¿no?". Y después dijo: "necesito que me describas, necesito que me traigas algo en concreto porque no entiendo qué quieres hacer ¿cuántas sesiones quieres?, ¿cuál es tu objetivo? ¿cuál es tu tema? Necesito que todas las ideas que traigas me las escribas..." Así que lo que hicimos Azucena y yo, fue sentarnos a poner fechas, que era lo que quería: cuánto tiempo vas a estar aquí y qué vas a hacer. Les pusimos una calendarización que igual te la puedo enseñar porque*

necesito saber si es factible lo que voy a hacer. Al final dijeron "¡Ah! bueno sí, pues te damos una hora a la semana, tal día vienes, adelante" pero...

Entrevistador: *¿Pero de qué manera salen a la comunidad?*

Entrevistada: *Todavía no, llevamos una sesión y media. Me dieron los lunes de 9 a 10 de la mañana. Yo empecé hace 8 días ya a trabajar directamente con los chicos. Era mi primera sesión como de acercamiento y reconocimiento y me empalmaron una actividad ahí. Ya no pude hacer nada.*

Lo anterior demuestra que una de las resistencias más importantes ante el ApS es la dificultad de concederle tiempo a agentes externos a la escuela para que desarrollen el ApS. Sin embargo, también existe una dificultad administrativa: si el ApS no se institucionaliza como práctica escolar, puede ser erradicado en cuanto haya cambio de niveles directivos. Así lo expresó uno de los directores de educación primaria:

Entrevistador: *Cómo director ¿qué necesita para aplicar ApS en esta escuela?*

Entrevistado: *Yo necesito nada más, conociendo, conociendo sus bases, su fundamento, darlo a conocer a la supervisión. Por lo siguiente: los directivos, yo tengo seis años aquí, sin embargo, en cualquier momento se vienen movimientos... que en un momento dado le convienen a uno... acercarse a otra escuela y se quedaría aquí y, y esos proyectos no pueden quedarse trancos. Ni pueden ser por situación de visto bueno del director que está, sino que deben ser institucionalizados.*

Lo anterior implica que las personas que pretenden aplicar ApS, siendo agentes externos a la escuela, requieren poseer cierto poder de convencimiento y habilidades de gestión para lograr que el proyecto de APS sea institucionalizado.

Si las dificultades antes expuestas, es decir, la convencionalización y la institucionalización del ApS, son de por sí eventualidades que distraen recursos y tiempo para iniciar un proyecto de este tipo, existen otras dos dificultades, una de las cuales parece ser insalvable: primero: la

idea de que el profesorado trabajará más al aplicar una experiencia de APS y que al salir de la escuela se perderá tiempo de la planeación docente convencional, y segundo: la imposibilidad de que el alumnado salga de la escuela. Así lo relata una investigadora entrevistada al respecto:

Entrevistador: *Entonces, para poder, por lo menos, registrar las dificultades a las que se enfrenta un grupo de personas que quiera hacer Aprendizaje - Servicio, el ortodoxo ¿tú ves varios niveles de dificultades o varios ámbitos de dificultades? O ambos: varios ámbitos con sus distintos niveles. O crees que sólo hay una dificultad que, resolviéndola, puede empezar a abrir las otras.*

Entrevistada: *Tal vez hay como ámbitos... Yo pienso que el ámbito principal es la parte de... de la cuestión de salir de la escuela. Es algo como fundamental, que creo que obstaculiza. Otro ámbito es la sensibilidad o la sensibilización que merece la comunidad escolar, en el sentido de lo que te decía hace un rato. Es importante darnos cuenta de qué se debe mejorar o cómo sensibilizarnos*

hacia los problemas... si pensáramos que pusiéramos un aprendizaje servicio ortodoxo. Sensibilizarnos a los problemas, eso yo creo que es como una dificultad: vemos todo como que así es y no hay nada que mejorar, aquí nos tocó y ni modo, yo creo que ése sería otro ámbito importante. Un ámbito es el asunto de lo administrativo, de salir de la escuela, y otro ámbito es la sensibilización que requiere la comunidad para poner en marcha estas estrategias y un último ámbito que observo es lo pedagógico, en el sentido de que esta estrategia implicaría necesariamente la interdisciplina o la integración. Por lo menos de contenidos. Y para los maestros en general les es muy complejo hacer esta integración de contenidos. Habría que también pensar en esa dimensión, en el ámbito pedagógico que tendríamos que, de alguna manera, enseñar a los profesores, no sé si es la palabra adecuada a hacer esta integración de contenidos.

Tabla 2: resultados de la codificación abierta

| Ambito de exploración | Categorías |
|--|--|
| Cómo se acoge el APS. | <ul style="list-style-type: none"> Es sencillo de explicar, pero se le confunde con otras estrategias. Genera interés en las autoridades, más que en el profesorado. |
| Sobre la deformación del APS | <ul style="list-style-type: none"> Las autoridades solicitan que el proyecto del APS se presente usando formatos tradicionales. Las autoridades y/o el profesorado aseguran que el APS se la realidad hace mucho, pero con distinto nombre. |
| Sobre las dificultades para aplicar el APS. | <ul style="list-style-type: none"> La idea de que el profesorado puede tiempo. La idea de que el profesorado trabaja más. La autoridad requiere hacer un trámite oficial para que el alumnado salga de la escuela. La autoridad requiere hacer un trámite oficial para garantizar la continuidad del APS, en caso de que haya cambio de administración. Las comunidades se han convertido en comunidades dormitorio. Los padres no participan; las madres, muy poco. Es difícil concederles tiempo a los apoderados de APS. |
| Sobre las posibles soluciones para sortear las dificultades. | <ul style="list-style-type: none"> Considerar a la comunidad escolar como una comunidad en sí misma. El APS como proyecto de la institución y no de un equipo externo. Una preocupación en las escuelas es la Convivencia escolar. Adaptar el procedimiento habitual del APS a un discurso aceptado y conocido por las autoridades y al profesorado. |

4.2. Codificación axial

La codificación axial tiene por objetivo seleccionar una categoría central (un eje) sobre la cual se relacionan las demás categorías agrupadas como elementos de un proceso. Este ejercicio se realiza usando una representación gráfica del fenómeno estudiado (ver figura 1). De acuerdo con la codificación axial de este estudio, se puede inferir que la metodología del ApS sí puede ser introducida en las escuelas que imparten educación básica, siempre y cuando se reelabore uno de los conceptos y uno de los

procedimientos fundamentales de esa metodología: que el proyecto del ApS no exija al alumnado salir de la escuela, y que adopte un discurso conocido y un tema prioritario para la educación básica: el aprendizaje de competencias para la convivencia escolar.

Figura 1: resultados de la codificación axial



5. Propuesta alternativa para la aplicación del ApS en la Educación Básica

5.1. La reelaboración conceptual

La codificación teórica es, propiamente, la propuesta alternativa para aplicar ApS en la educación básica. Respecto a la reelaboración conceptual del ApS, que es la imposibilidad de que el alumnado salga de la escuela para colaborar en la resolución de un problema sentido de la comunidad, debería fomentarse la idea de que la comunidad escolar, en sí misma, es una comunidad que requiere la participación de su alumnado para resolver problemas comunes.

El Método de aprendizaje experiencial de Kolb (1984), es un procedimiento sencillo y adecuado para que el profesorado fomente escenarios de aprendizaje experiencial dentro de las aulas. Este procedimiento tiene la característica de iniciar con la inducción a una experiencia y terminar con una llamada a la acción. Se compone de cuatro fases que sí se

pueden desarrollar dentro de la propia escuela:

1. Experiencia concreta. El profesorado induce a que el alumnado experimente un problema en su escuela, como puede ser la falta de árboles, la suciedad en los muros, la poca convivencia entre el alumnado, etcétera. De acuerdo con las entrevistas realizadas, el tema de la convivencia escolar ha sido considerado, tanto por las autoridades escolares, como por la experta en educación entrevistada, un tema prioritario y susceptible de ser abordado con esta propuesta alternativa de ApS.
2. Observación reflexiva. El profesorado aplica un proceso puntual de reflexión. A diferencia del ApS, que requiere un proceso de transversalización reflexiva complejo, la propuesta del aprendizaje experiencial es muy puntual. En esta etapa el

profesorado induce a que el alumnado vea las desventajas que implica no resolver cierto problema en la escuela. Al discutir en grupo por qué es importante resolver problemas en la escuela (el problema de la convivencia escolar, por ejemplo), ya se ponen en marcha una serie de aprendizajes no formales.

3. Conceptualización abstracta. En esta fase, el profesorado provoca la articulación entre el contenido curricular que el alumnado debe aprender y la reflexión sobre la manera de resolver el problema en cuestión. En esta propuesta se pondrá especial atención al tema de la convivencia escolar, que es un ámbito de estudio que goza de amplia aceptación entre las autoridades escolares de Querétaro, México.
4. Experimentación activa. Finalmente, el profesorado induce a la acción. Puesto que

es una propuesta surgida en su asignatura, el profesorado puede concederle tiempo suficiente para que el alumnado realice gestiones dentro de la escuela, se reúna con otros grupos de alumnas y alumnos, intente resolver un problema y se vea obligado a aprender ciertos conceptos para concluir exitosamente el proyecto.

5.1. La reelaboración metodológica

Respecto a la reelaboración metodológica del ApS, que ha sido motivada porque existe una imposibilidad de aplicar un proceso complejo para que el alumnado sea consciente de qué aprendió y cómo lo aprendió, se propone la adaptación de la metodología de diseño de una secuencia didáctica (Tobón, 2013).

De acuerdo con la información obtenida en este estudio, el discurso sobre el aprendizaje basado en competencias está bien aceptado

entre el profesorado y las autoridades de la educación básica. El equipo de aplicación del ApS (que es externo a la escuela) podría ingresar con más facilidad al aula si propone un procedimiento de actuación sencillo, y un instrumento de evaluación que considere los elementos de las competencias educativa (ver figura 3).

A diferencia del proceso complejo del ApS, el diseño de una secuencia didáctica constaría de seis fases, donde el proceso reflexivo (fundamental para el ApS), se realiza al final, puntualmente, pero sí se realiza.

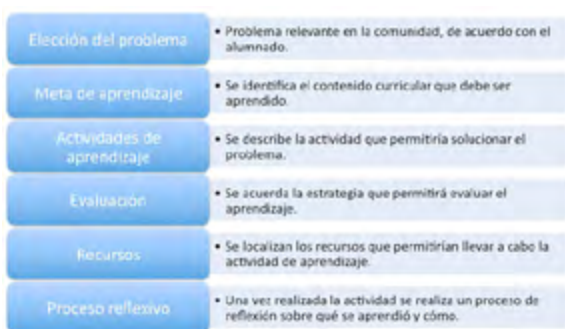


Figura 3: diseño de una secuencia didáctica.
Elaboración propia

6. Conclusiones

La potencia del APS reside en que alumnado sale de los salones de clase y colabora en la solución de un problema sentido de la comunidad. Este servicio a la comunidad siempre está vinculado al aprendizaje de un contenido formal del currículum, pero se ha demostrado que sus resultados generalmente exceden esas expectativas de aprendizaje.

Cuando el autor la y la autora de este texto intentaron aplicar por primera vez la metodología del ApS en una escuela de educación primaria en la ciudad de Querétaro, México, aparecieron varias dificultades para llevar a cabo la experiencia. Las dificultades legales, administrativas, escolares y conceptuales para aplicar la metodología del ApS de manera habitual en Querétaro, México, ha impulsado una propuesta alternativa para desarrollar un proceso de aprendizaje de competencias para la mejora de la convivencia escolar.

Dicha propuesta se basa en dos

reformulaciones: una conceptual y otra metodológica. La reformulación conceptual hace referencia a que la comunidad escolar puede ser considerada, en sí misma, como una comunidad con problemas que pueden ser resueltos con ayuda del alumnado. Esta reformulación es innovadora y original para el ApS. Para lograr que la comunidad escolar sea percibida como una comunidad en sí misma, se propone una adaptación de *El Método de aprendizaje experiencial* de Kolb, que ha demostrado tener buenos resultados en la educación formal.

La reformulación metodológica se basa en una adaptación del proceso de reflexión sobre qué se aprende y cómo se aprende al colaborar en la solución de un problema de la comunidad (fundamental para el ApS). Dicha adaptación se realiza al adoptar la metodología para el diseño de una secuencia didáctica basada en el aprendizaje de competencias, con el objetivo de mejorar la convivencia escolar.

Hace falta más investigación empírica para saber si dicha propuesta tiene efectos deseables en las escuelas. Ambas reformulaciones permitiría que las personas que desean aplicar el ApS de manera habitual, tengan un primer contacto con un escenario escolar donde ha sido difícil implementar el ApS, pero donde sí existe interés manifiesto por avanzar en ese sentido.

Referencias bibliográficas

CLAYSS (2009) Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario-Natura. *Crear para Ver. Manual para docentes y estudiantes solidarios*. Buenos Aires, 2009.

Gibson, B., y Hartman, J. (2014). *Re-discovering grounded theory*. Beverly Hills: Sage.

Glaser, B. (1978). *Theoretical sensitivity: advances in the methodology of grounded theory*. Mill Valley: Sociology Press.

Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Michigan: Prentice-Hall.

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

Puig, J. M. (2007). *Aprendizaje*

Servicio. Educar para la ciudadanía. Barcelona: Octaedro.

Puig, J. M. (coord.) (2009). *Aprendizaje Servicio (ApS)*. Educación y compromiso cívico. (Crítica y fundamentos, 26) Barcelona: Graó.

Strauss, A., y Corbin, J. (2008). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory* (3a. ed.). Thousand Oaks, California [etc.]: Sage.

Tapia, M. N. (2000). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Editorial Ciudad Nueva.

Tobón, S. (2013). *Trabajo colaborativo e interaprendizaje*. México: CIFE.

El grupo de investigadoras e investigadores está conformado por Azucena Ochoa Cervantes, Coordinadora de la Maestría en Educación para la Ciudadanía de la Universidad Autónoma de Querétaro, Alexandro Escudero, profesor en dicho programa educativo, y Josué Castro, Luis Pérez, y Laura Morales, becarios y becaria CONACyT en el mismo programa educativo.

Los proyectos educativos analizados son autoría de Laura Lecona, Luis Pérez y Josué Castro, estudiantes de la Maestría en Educación para la

Ciudadanía, que coordina la Dra. Azucena Ochoa Cervantes en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro.

Cuando sentimiento y acción confluyen en la práctica educativa. Alianzas entre educación para el desarrollo y aprendizaje servicio para una ciudadanía global

Yolanda Fernández Carrión, María Jesús Martínez Usarralde
Universitat de València, España

Resumen

Las problemáticas basadas en el desarrollo constituyen un tema recurrente en educación. Tras resaltar la relevancia de la Educación para el Desarrollo (EpD) como elemento fundamental en la construcción de una ciudadanía global, el objetivo de este artículo consiste en relacionarla con una cultura educativa, el Aprendizaje Servicio (ApS). Éste pretende ser, así, un análisis teórico exploratorio e interpretativo sobre las potencialidades que puede aportar el ApS en la consecución de las metas planteadas por la EpD. Esta vinculación no sólo repercute en la mejora substancial de la práctica de ambas creando sinergias positivas, sino que su universalización constituye una clara incidencia positiva en el desarrollo endógeno de los pueblos, llevando a la práctica el empoderamiento real de la ciudadanía crítica, reflexiva y global. La posibilidad de otorgar el papel relevante que posee la educación como motor de desarrollo humano está a nuestro alcance: la alianza entre EpD y APS nos muestran las claves.

Palabras clave

Aprendizaje servicio, educación para el desarrollo, empoderamiento, crítica, reflexión, solidaridad.

Fecha de recepción: 23/X/2014

Fecha de aceptación: 14/IV/2016

Fernández, Y.; Martínez, M^ªJ. (2016). Cuando sentimiento y acción confluyen en la práctica educativa. Alianzas entre EpD y ApS para una ciudadanía global. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 2, 111-138. DOI10.1344/RIDAS2016.2.6

When feeling and action come together in educational practice. Relations between development education and learning service for a global citizenship

Abstract

The difficulties based on the development are a usual topic in education. After emphasizing the relevance of the development education as an essential element for the construction of the global citizenship, the challenge stands out by its innovative intention of trying to implicate it with service learning. This one tries to be an explorative and interpretative theoretic analyses about the potentialities which can be provided by service learning in the achievement of the objectives planned by the development education. This correlation not only affects the substantial improvement of both practices by building positive synergies but also its universalization forms a clear positive influence in the endogenous development of the village people, carrying out the real empowerment of the critical, sensible and global citizenship. The possibility of giving the main role as a human developmental engine to education is within our reach and the union between development education and service learning teaches us the keys.

Keywords

Service Learning, development education, empowerment, criticism, reflexion, solidarity.

Existe algo anterior a toda motivación de acción y es la presencia de un sentido o una consecuencia. Siempre ha existido esa expectativa impregnada en la esencia del ser humano y, aunque en ocasiones no se muestre de manera tan evidente, se erigen en el motor y la guía de la realidad antropocéntrica que nos condiciona. Las pulsiones que nos mueven y la razón que encausa la ilusión se cruzan en un punto muy concreto de la conciencia, se manifiesta en el espacio que se construye en un imaginario colectivo que condiciona irremediamente la tendencia que va adquiriendo nuestro potencial. En este sentido, las diferentes teorías que difieren en su praxis sobre la fuerza de la naturaleza o del entorno en la edificación de la propia identidad convergen en la importancia que adquiere la educación como catalizadora de conocimientos que recrea una construcción mental del mundo tal y como lo concebimos, como un estado subjetivo de la realidad circundante. De esta manera, ha ido calando en la

manera de entender las relaciones, de crear conocimiento científico, en el posicionamiento positivista y sesgado que la ciencia imprime en su práctica y teoría y en el paradigma en crisis del modelo de desarrollo como instrumento de progreso social. No se trata, así, de introducir temas transversales al sistema educativo formal, sino que se hace necesaria una reflexión previa a toda acción y motivación: la percepción del problema es el verdadero problema.

Uno de los temas acuciantes y quizás más controvertidos en educación es el necesario cuestionamiento eurocéntrico del modelo de desarrollo. Transformar el concepto mismo, entendiendo que desarrollo y crecimiento de manera indivisible es material y éticamente insostenible. Ésta no es más que la lógica aplastante de la evidencia, pero existe un trasfondo que sostiene todo en lo que creemos y es tan sencillo y a la vez tan complejo como la imperiosa necesidad de construirnos en equilibrio con el espacio que nos

habilita. Y cuando mencionamos a la necesidad no nos referimos tan solo al determinismo de los límites físicos y a la más que recurrente tendencia a instrumentalizar lo tangible y concreto, sino que instamos a trascender la lógica del conocimiento adquirido que se avala bajo la premisa de una falsa neutralidad, llegar más allá del uso aprendido de los elementos, valorar el carácter personal de grandes lecciones que no figuran en libros y atreverse a crear, cuestionar, *sentipensar*^[1] (Morales y De La Torre, 2002; Martínez Usarralde, 2011) y construir nuevos paradigmas radicalmente distintos al constructo del oasis que supone el estado de bienestar al que nos aferramos y que en el fondo justifica todo lo demás. ¿Cómo hablar de desarrollo sin saber hacia dónde? ¿Cómo abarcar la magnitud de un aprendizaje apoyado en servicios sociales sin cuestionar la finalidad del sistema en que se enmarca? Teoría y praxis en la constante espiral virtuosa del crecimiento holístico del ser.

1. Educación para el desarrollo. El futuro de la malla curricular

Estamos inmersos en un acelerado proceso de globalización en el que las relaciones entre los diferentes países se hacen más palpables pero cuya información aún llega parcelada, limitando la comprensión de las mismas. Esto inhibe la responsabilidad y capacidad de acción de la mayoría de la población que vive ajena a esta realidad. Es por ello necesaria la cimentación de una conciencia global que promueva el respeto de los derechos humanos en un proceso de desarrollo humano y sustentable, lo que implica un cambio en las políticas y modelos de desarrollo de los países del Norte (Baselga et al., 2004).

La Educación para el Desarrollo (conocida en sus siglas EpD), recogida en el Plan Director de la Cooperación Española como estrategia sectorial, tiene como finalidad emplear el conocimiento como herramienta para cambiar la mentalidad de las personas a través

Fernández, Y.; Martínez, M^aJ. (2016). Cuando sentimiento y acción confluyen en la práctica educativa. Alianzas entre EpD y ApS para una ciudadanía global. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 2, 111-138. DOI10.1344/RIDAS2016.2.6

de la comprensión de los mecanismos de interdependencia y exclusión social que existen en el mundo. Se trata de hacer uso de investigaciones, sensibilización, formación y comunicación para concienciar a la población de la necesidad de su participación en la construcción de relaciones solidarias internacionales como base para un mundo más justo (Iglesia-Caruncho, 2007).

Ese elemento evolutivo es el que se desprende de definiciones como la del Coordinadora de Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo de España que asegura que la EpD debe entenderse como:

“un proceso para generar conciencias críticas, hacer a cada persona responsable y activa, con el fin de construir una sociedad civil, tanto en el Norte como en el Sur, comprometida con la solidaridad, entendida ésta como corresponsabilidad, y participativa, cuyas demandas, necesidades, preocupaciones y análisis se tengan en cuenta a la hora de tomar

decisiones políticas, económicas y sociales” (2004, 17).

Si se atiende a los cambios que ha vivido la cooperación en su escasa historia de vida, puede concluirse que la forma de entender la EpD ha sufrido, de igual modo, constantes y profundas transformaciones desde la simple sensibilización hacia situaciones ajenas, pasando por el altruismo en su defensa, cuestiones de justicia internacional, el respeto a la diversidad y el medio que compartimos y finalmente como la creación de una conciencia colectiva consciente de las interdependencias entre Norte y Sur y corresponsable de ellas. Los contenidos han ido acumulando un bagaje histórico producto de la evolución de los actores de la cooperación, principales promotores de esta educación. Actualmente comprende, bajo una concepción más crítica, la preocupación por temas actuales que suponen un desafío de igualdad: educación intercultural, educación para la paz, igualdad de género,

educación medioambiental, educación para la ciudadanía, educación en valores, conocimiento de los condicionantes históricos de la situación presente, las relaciones de poder a nivel internacional, las causas estructurales del subdesarrollo, la realidad concreta y no tanto mediática del Sur y la capacidad crítico-reflexiva enfocada a la acción suponen una amalgama de temáticas que se concentran en el ideal del ciudadano/a cosmopolita, la ciudadanía global, sensible, ética y con iniciativa.

Según refieren Baselga et al. (2004), la EpD, como todo proceso de enseñanza-aprendizaje posee un componente cognitivo, que comprende conocimientos (economía, política, historia, ética), un componente actitudinal enfocado a la transmisión de valores como la solidaridad y la justicia y, finalmente, un componente procedimental en la que se fomenta el trabajo cooperativo, la capacidad crítica y argumentativa, y se instrumentalizan

debates. Es precisamente en este último componente en el que se debiera añadir una connotación más abierta al contexto que se nutriera de la práctica en la materialización del conocimiento.

El rol del educador, para Freire, no consiste en la facilitar la aproximación a teorías que expliquen previamente la realidad circundante, sino descubrir y apropiarse de los elementos teóricos inherentes a la práctica. La construcción del conocimiento implica un movimiento dialéctico de la acción a la reflexión y de nuevo a la acción tras haber sido reflexionada, demandando la percepción particular como prisma de la realidad (Ghiso, 1996).

De esta manera, nos acercamos al ApS, principio fundamental y metodológico de una nueva manera de entender la educación que, sin duda, puede ayudarnos a la gestación de una sexta generación de EpD basada en la acción.

2. Aprendizaje servicio. Experiencia de una educación consciente

El ApS se configura en estos últimos años en la educación formal como una innovación educativa que trata de combinar de manera articulada actividades de índole sociocomunitaria y el aprendizaje en las aulas como partes de una misma práctica educativa, a tenor de lo cual se han desarrollado numerosas prácticas que suscitan señalar que la teoría y la praxis se vinculan con un sentido propio más allá de la practicidad de sus acciones constituyendo axiomas inherentes al propio sistema.

Una de las definiciones más completas viene de la mano del *National and Community Service Trust Act* (1993) que atesora un panorama bastante amplio de la riqueza del concepto:

“El ApS es un método por el cual los estudiantes aprenden y se desarrollan a través de activa participación en un

servicio cuidadosamente organizado, que se dirige y busca las necesidades de la comunidad; que coordina una escuela primaria, secundaria, la universidad o un programa de servicio de la comunidad con la comunidad; que contribuye a desarrollar la responsabilidad cívica; que está integrado en el currículum académico de los estudiantes fortaleciéndolo o se integra en los componentes educativos de los servicios comunitarios en los que están implicados los participantes; que destina tiempo previamente programado para que los estudiantes o participantes reflexionen sobre la experiencia de servicio”.

Las diferencias en su definición se corresponden no sólo a los elementos que desean enfatizar sino al sentido mismo que se le concede al término. De esta manera, no existe un consenso acerca de concebir el ApS como una filosofía, una metodología o un modelo de programa social (Billig, 2000).

Podemos avanzar describiendo el ApS

como un planteamiento educativo, basado en la articulación efectiva en la malla curricular del aprendizaje experiencial cuya calidad es retroalimentada por el servicio solidario a la comunidad, protagonizado por los estudiantes y orientado por educadores, padres y organizaciones sociales con la intención de crear conciencia crítica, participar activamente en la lucha contra las desigualdades y mejorar los recursos y habilidades de los participantes, constituyéndose el centro educativo como un innovador motor de desarrollo y empoderamiento social sensible a las necesidades del entorno.

3. Aspectos previos para la propuesta de acción: Aprendizaje servicio y educación para el desarrollo. El engranaje educativo del desarrollo humano

“Mientras los sistemas educativos formales propenden a dar prioridad a la adquisición de conocimientos, en detrimento de otras formas de aprendizaje, importa concebir la

educación como un todo. La educación a lo largo de la vida conduce directamente a la noción de sociedad educativa, es decir, una sociedad en la que se ofrecen múltiples posibilidades de aprender, tanto en la escuela como en la vida económica, social y cultural” (Unesco (1996, 34-35).

Las actividades planteadas por el ApS, además de constituir un apoyo y refuerzo a los contenidos formales tratados en la escuela, quieren abrir un nuevo horizonte a aspectos pedagógicos tradicionalmente olvidados que incrementen la creatividad, la capacidad de imaginar, la autonomía personal y la participación activa de su propio desarrollo.

La apertura de la institución a la realidad concreta, la relación con la comunidad, el protagonismo de los estudiantes, el compromiso social vertebrado al aprendizaje y la incidencia política se completan con la intención de crear una conciencia crítica y sensible a las

interdependencias entre los diferentes niveles geográficos y sociales aportados por la EpD. Actuando en lo local, pero contemplando lo nacional y global como parte esencial del mismo.

La verdadera fuerza transformadora que posee la unión de la EpD y ApS radica en la intención de empoderar a las personas con las que se trabaja, no solo ejerciendo incidencia sobre el contexto sino sobre las relaciones de poder que lo constituyen. De esta manera, constituyen un bastión con capacidad de erigirse como un auténtico catalizador de experiencias y reflexiones que nos conduzcan a considerarlo como el paradigma de un nuevo concepto de ciudadanía tolerante, empática, comprometida, participativa, responsable, sensible, cosmopolita, en definitiva más humana.

La EpD, históricamente, se ha basado en fundamentos teóricos de corrientes inspiradas en preocupaciones surgidas en el seno de la cooperación. De esta manera, la

transmisión de este tipo de conocimientos en un ámbito puramente teórico y de forma unidireccional se diluye en la parcelación de la realidad contextual a la que es expuesto el alumnado y a la carencia, a menudo, de su retroalimentación.

Las educaciones “para” y la transversalidad de educaciones teóricas, aunque persiguen la complementariedad en el desarrollo holístico del ser, siguen labrando caminos estériles hacia utopías germinadas sobre los cimientos de un sistema obsoleto. Para ello se hace necesaria una nueva construcción de la ética bajo parámetros vivos: acercar la panorámica internacional a las aulas y devolver la experiencia práctica y educativa de procesos de desarrollo comunitarios surgidos en el seno de los centros educativos para retroalimentar esa visión globalizada. Una educación vivencial que aporta el ApS a la EpD, asegurando la convergencia del sentimiento y la acción en el seno de la construcción

de un nuevo modelo de ciudadanía.

La educación formal, entre otros muchos condicionantes, está sometida a una malla curricular académica que establece tanto los contenidos teóricos, procedimentales y actitudinales a trabajar en el aula con itinerarios cerrados elaborados por personas ajenas al centro. La innovación que presupone el ApS se fundamenta en el aprendizaje basado en la acción social conjunta como fuente de transformación y compromiso. De esta manera, la introducción y acomodación del aprendizaje a través de metodologías alternativas a la establecida se convierte en una tarea compleja. La creatividad propia del ser se merma ante el patrón de enseñanza-aprendizaje de saberes predeterminados que nos inducen a sentir que la realidad es inamovible y por tanto nos inhibe del activismo social (Vallaey, 2006). La pedagogía del ApS y de la EpD se fundamentan en la concepción de una educación para la libertad, en la que no se

aceptan determinismos sino desafíos, asumiendo la incertidumbre en el proceso de aprendizaje y respetando la capacidad del alumnado a crear su propio mundo, más allá de los límites del que han heredado. Por ello, no es suficiente la incorporación de experiencias puntuales con ApS o educaciones "para", sino que es necesaria una transformación profunda del sistema educativo. Conformarse con la utilidad de ambas por separado o asumiendo su combinación como acciones inconexas es limitar el potencial transformador del aprendizaje experiencial basado en la responsabilidad social con la participación efectiva de sus ciudadanos y ciudadanas.

Un aporte, sin duda importante para el desarrollo del sentido de comunidad, es el del concepto de 'prosocialidad' que, por contraposición a las conductas antisociales, se ha instalado con fuerza en las Ciencias Sociales por su innegable capacidad de crear ambientes reductores de la violencia bajo una relación recíproca

(Tapia, 2006).

Como sostiene acertadamente Cortina “es hora de pasar a la acción en la creación de una sociedad empática, solidaria, crítica y constructiva desde la apática retórica de las aulas” (1997, 37). En esa transición ejerce fuerza esta metodología que pretende transformar la manera de entender la educación, ya no para formar a futuros profesionales, sino para socializar a presentes ciudadanos, bajo valores cívicos y comprometidos con el bien comunitario.

Una de las preocupaciones en ApS, así como en EpD, es analizar la implicación que posee la ciudadanía en el desarrollo de los pueblos, entendiendo a ésta como estructuras locales interconectadas a otras redes a diferentes niveles llegando a la aldea global. Para ello es preciso entender el concepto de ciudadanía activa y participativa ligada a la libertad que le otorga el desarrollo de sus capacidades (Sen, 2000). El proceso del aprendizaje que inspira el ApS nos conduce a la necesidad de

adoptar un carácter democrático en la deliberación propia de un proyecto común.

Autores como Senillosa (1998) reivindican la incidencia política como motor de desarrollo en la que el empoderamiento de la sociedad civil toma relevancia, modificando las estructuras de base que obstaculizan el desarrollo global. Como afirma Mesa (2000), este nuevo reto se afronta con dos estrategias diferenciadas: desde el Sur promoviendo el empoderamiento de los grupos más desfavorecidos y desde el Norte ejerciendo presión social y política a la idea de desarrollo excluyente, comprendiendo el origen de las dinámicas internacionales injustas para poder cambiarlas. Es interesante añadir una tercera estrategia como marco de la sexta generación de EpD donde Norte y Sur comparten la finalidad conjunta de crear una conciencia crítica y preocupada por el bienestar común. Lograr consensos equitativos a través del ejercicio activo de nuestros

derechos como ciudadanos unidos, organizados y con iniciativa de cambio.

El ApS posee una forma de concebir la ciudadanía como elemento interdependiente y comprometida en la consecución de un bien común a través de su participación activa, informada y responsable motivada por la calidad y la calidez de una relación personal, comunicativa y cooperativa entre sus miembros, con la finalidad de lograr una convivencia armónica, asegurando el beneficio conjunto de la sociedad, lo cual actúa en consonancia con los intereses de la EpD.

La educación necesaria para ahondar en el tema de la generación de capital social no es otra que la que se promulga en los proyectos de ApS, una educación ciudadana por y para las personas participantes del proceso. Este tipo de educación es entendida por Valdivieso (2003) como la gran inversión con mayúsculas para el capital social, puesto que es el vehículo para la reflexión acerca de

las cuestiones fundamentales del ser humano como son la libertad, la confianza, la asociatividad, la cohesión y la democracia. Dota a los sujetos de las condiciones y capacidades necesarias para el desarrollo individual a partir de la relación con el otro.

Los dos componentes del capital social que argumentan Azqueta, Gavaldón y Margalef (2007) en su trabajo sobre educación y desarrollo, el estructural y el cognitivo, se desarrollan conjuntamente en las actividades planteadas en el ApS, pues fomenta la mejora de un clima de trabajo basado en las relaciones interpersonales y a nivel individual como una educación en valores de manera vivencial.

4. Propuesta educativa: educación para el desarrollo de sexta generación. Claves del itinerario

Siguiendo el modelo propuesto por el programa nacional "Escuela y Comunidad" (2001), hemos desarrollado las fases de las que

constaría un proyecto de ApS en el marco de la EpD en un proyecto interescolar. La elección de la etapa inicial educativa responde a la necesidad de crear relaciones reales de interculturalidad y cooperación desde las primeras fases del desarrollo personal de los estudiantes en una propósito claro de aportar coherencia a la inercia de acción de la educación en valores.

En esta propuesta, la idiosincrasia del ApS se mantiene intacta y es, a su vez, absorbida por el planteamiento crítico y transformador de un modelo educativo que cuestiona el orden establecido. La capacidad transgresora del activismo aporta el elemento dinámico a las estructuras estancas sobre las que se mueve la EpD, en un sistema educativo cerrado e inflexible. La apuesta por el sistema formal viene amparada por la importancia de su institucionalización, lo que supondría un evidente cambio de paradigma educativo hacia concepciones más cercanas al desarrollo humano y de un marcado

compromiso de transformación social.

4.1. Preparación. Introducción a la EpD. Creación de lazos entre centros educativos del Norte y centros del Sur

En una fase inicial, las acciones se centrarían en la creación de contactos entre ambas instituciones educativas con la finalidad de enriquecerse mutuamente a través de un intercambio horizontal de experiencias y de conocimientos autóctonos. Se trata de que se cree un vínculo en el que, a través de actividades dinámicas, se vayan conociendo los estudiantes de ambos países y abran su horizonte a la realidad del otro. En este contacto, es importante remarcar que el objetivo educativo del proceso corresponde al trabajo conjunto de análisis de los contenidos de EpD. De esta manera se crearían grupos de trabajo entre alumnos de ambos centros en los que se plantearían cuestiones críticas a trabajar de manera conjunta. Hay que tener en cuenta que las cuestiones tratadas constituirán un tema

recurrente en los contactos que se realicen, antes, durante y tras la experiencia de ApS, pues constituye el marco teórico y estratégico de la propuesta.

Según manifiesta Tapia (2000), la intencionalidad del ApS debe ser doble: mejorar la calidad de la educación e incidir en la capacidad de acción social de las personas. Al acomodarlo al actual proyecto, tanto su sentimiento de empoderamiento como su sentido pedagógico se ve reforzado por la amplitud de perspectiva que supone la retroalimentación con otras realidades y sus experiencias, así como el bagaje adquirido por la constante evolución de la EpD, flexible y provocadora.

Como se manifiesta en el proyecto, la intención de esta propuesta es la construcción de ciudadanos del mundo, comprometidos con los desafíos que afectan a nivel internacional y en los que la acción local tiene una fuerte relevancia. La diferencia con el planteamiento actual

de la EpD radica en que se trata de una educación global, no dirigida tan sólo a la sociedad de los países del Norte. En este sentido, la capacidad de análisis y el desarrollo de una conciencia crítica con la situación actual del panorama internacional se concibe como una responsabilidad de todos y una información a la que ningún tipo de educación debe quedar ajena. Dicha sensibilización, a través de un debate permanente entre los protagonistas inmersos en diferentes contextos y realidades, puede arrojar luz sobre una alternativa de desarrollo que no se puede valorar desde un solo hemisferio.

El tipo de desarrollo debe erigirse en un elemento central en las cuestiones a tratar y la capacidad de acción sobre la transformación de dicho concepto a través de la participación activa como ciudadanos que construye su propia realidad.

Qué tipo de educación para qué tipo de desarrollo constituye uno de los interrogantes básicos a los que deben enfrentarse ambos grupos y que

fundamenta en sí la propuesta educativa. Tanto las autoridades desde su planteamiento institucional y metodológico, hasta los educadores y estudiantes desde la posición crítica de una educación en constante evolución, deben formar parte en el compromiso de un tipo de conocimiento en construcción sobre el que deben aportar con su propia experiencia.

4.2. Planificación de la acción.

Identificación del desafío.

Reconocimiento del otro.

Solidaridad fuerte y realidad

***glocal*. Trabajo en red: centros educativos como promotores del desarrollo humano.**

En esta tarea de reconocimiento es importante contemplar las particularidades de lo que se analiza, comprendiendo su cosmovisión e integrándolas como parte de su identidad, diversa y compleja y susceptible de ser compartida y escrutada.

El servicio solidario protagonizado por

estudiantes pretende aprender de la práctica solidaria sobre necesidades sentidas por la propia comunidad. En este sentido, debe ajustarse la acción a los contenidos curriculares que se pretenden desarrollar pero de igual importancia es que la intervención sea entendida por los destinatarios de la misma como una forma de mejorar su calidad de vida.

Para ello, en ambos ámbitos, es necesario que los diagnósticos sean participativos. No sólo para evitar que la interpretación del contexto y sus carencias padezcan de errores en cuanto a la voluntad de sus dueños, sino también con el sentido de involucrar a los destinatarios en la acción de su propio futuro, darles voz y voto y hacerlos partícipes de una capacidad inactiva. No es que no sean capaces de lograrlo, sino que existen multitud de factores que limitan su voluntad. Darles las herramientas que permitan despertarla es una tarea fundamental de la acción social y solidaria. Para ello, debemos entender solidaridad como una relación de

partenariado, en la que destaca la paridad en la toma de decisiones y la influencia mutua basada en la participación y el diálogo entre iguales.

Esta tendencia está siendo apoyada desde los propios organismos de desarrollo que apuestan por la capacitación de líderes de las propias comunidades como catalizadores de las iniciativas que se gestan en el propio contexto.

Partiendo de que existen varias maneras de entender la solidaridad, como sostiene Dubois (2010) en su manifiesto de la solidaridad creativa, puede distinguirse entre solidaridad débil y solidaridad fuerte. Aunque la solidaridad en sí podría definirse como un acto neutral, dependerá de las intenciones, de las evaluaciones de impacto, así como del propio proceso que sea usada para bien o para mal. A diferencia de la débil que constituye una relación de dependencia, la solidaridad fuerte promueve una relación horizontal con una obligación común bajo un

compromiso real y objetivo cuya finalidad es marcada por el otro, siendo protagonista no el que se solidariza sino la situación de las personas con las que se realiza.

Esta concepción solidaria del ApS cobra fuerza en el marco de la EpD, pues apuesta por la emancipación de las personas como motor de desarrollo. En ese sentido, la aportación tanto de la conciencia crítica sobre el concepto de bienestar y el modelo de desarrollo que conlleva, así como la capacidad de acción y reivindicación como ciudadanos de derechos, desplaza a la tendencia de los gobiernos u organismos foráneos a desarrollar políticas asistencialistas.

El protagonismo de los participantes cobra especial interés en la identificación del reto que se pretende. Dicha meta no se limita a la realidad circundante, sino que supera las fronteras físicas para afrontar conjuntamente dificultades ajenas a primera vista, pero resultantes de las interdependencias interpretadas. La

forma de entender el binomio de APS y EpD resulta clave para la evolución hacia el concepto de ciudadanía *glocal*[2], entendiendo sus interdependencias a nivel local pero también su implicación a nivel global en la construcción de relaciones equilibradas y justas.

Los y las estudiantes comparten vivencias, dudas, retos, experiencias, dilemas y debaten sobre la planificación de sus acciones de identificación, se valoran mutuamente y se comprenden. Redescubren su contexto y comparten sus hallazgos con sus compañeros de países diferentes porque la realidad que les devuelven también es la suya. ¿Cómo trabajar la ciudadanía global de manera aislada o parcelada? No se puede contemplar una globalización selectiva de los estereotipos como principios de una diversidad cultural, como tampoco se debe homogeneizar el ideal de progreso bajo el paradigma occidental sin pretender otras maneras de construir conocimiento. La EpD, cuyos

fundamentos se nutren de derechos y obligaciones globales, debe ser universalizada. El ApS concede las claves de una apertura a la realidad social más cercana y la EpD más global.

El ApS, más allá de su dimensión pedagógica y educativa, constituye una herramienta de desarrollo local comunitario y cohesión social en la que se activan redes de tejido social bajo una atmósfera de confianza entre los participantes, plasmando una creencia generalizada de la manifiesta capacidad de generar cambios (Batlle, 2011). Tapia (2000) advierte del potencial que puede suponer un centro educativo para el desarrollo de la región como centro de investigación, creación y transferencia de conocimientos, así como agentes de socialización y como promotores no sólo del ideal de progreso si no acciones concretas de desarrollo. La tendencia habitual de la EpD a depender de las Organizaciones no Gubernamentales para el Desarrollo (ONGD) debe ser

trasladada con la ayuda del ApS a los centros educativos.

Finalmente, vertebrar aprendizaje y servicio para el desarrollo resultan claves en el beneficio que puede favorecer este tipo de educación. Hay que tener en cuenta que los objetivos pedagógicos ahora contemplan las dos aportaciones en una acción conjunta. En la vinculación curricular del ApS, nos informan Puig, Batlle, Bosh y Palos (2007) que es indistinto el orden aunque es frecuente detectar una necesidad que puede ser cubierta para después decidir su aprovechamiento pedagógico, pues lograr un servicio que se adecue a los aprendizajes que pretendemos mejorar es algo más complejo. A partir de ahí, el reto consiste en identificar los contenidos académicos implícitos en el servicio que se podrían acomodar en las diferentes materias y diseñar su trabajo en el aula.

La contribución de este replanteamiento consiste en la bidireccionalidad del aprendizaje en la

acomodación del servicio, pues existe un marco previo de trabajo en la capacidad de los estudiantes tanto en su conciencia crítica como de acción ante las desigualdades manifiesta en los contenidos debatidos y trabajados sobre EpD. De esta manera, el conocimiento se inserta bajo una lógica de onda, donde los círculos concéntricos van ampliando su espectro al igual que las capacidades aprendidas sobre ciudadanía global repercuten directamente en el servicio y *viceversa*, contribuyendo al desarrollo holístico del estudiante.

4.3. Diseño del proyecto de aprendizaje servicio

En esta etapa es cuando se crea el plan de acción a raíz del diagnóstico efectuado. En ella se definen las estrategias que se deben realizar para poder cumplir con las metas planteadas. Hay que tener en cuenta que los objetivos deben estar enfocados al aprendizaje y al servicio. Por un lado, definir los contenidos curriculares que se trabajan incluyendo métodos, habilidades,

procedimientos y actitudes que se espera promover. Por otro, valorar los logros que se esperan alcanzar y definir las acciones para ello.

4.4. Ejecución del servicio. Reflexión constante. Puesta en común

Una vez puesto en marcha el proyecto, los actores involucrados (estudiantes, educadores, directivos, comunidad, organizaciones comunitarias, ONG, ONGD) de ambos países trabajarán en red con la finalidad de retroalimentarse y enriquecerse mutuamente de ambas experiencias. La idea es que estudiantes y educadores mantengan un contacto periódico con sus semejantes para que puedan debatir y analizar sobre los desafíos que plantea la práctica social que se está llevando a cabo. La reflexión y evaluación continua del proceso se llevaría a cabo de manera conjunta, en las que se compartirían experiencias y se trataría de guiar mutuamente en la consecución de los objetivos como un verdadero trabajo

de cooperación. Ambas latitudes serían corresponsables de los procesos que están llevando a cabo de forma paralela.

Un aspecto imprescindible a resaltar a lo largo del proceso consiste en prever espacios de reflexión con los estudiantes involucrados y de éstos con sus semejantes en los que se puedan manifestar las inquietudes y vivencias que están apreciando y compartir así su experiencia. Se trata de crear una plataforma de comunicación constante en la que puedan exponer sus avances en los servicios prestados, así como de los aprendizajes adquiridos y recibir la opinión de sus compañeros que están realizando la misma metodología en el mismo plazo en otra realidad distinta. De esta manera, la evaluación de la acción es individual y grupal y en ella se exploran fortalezas y debilidades y se valoran alternativas de manera conjunta para reajustar los cambios que sean necesarios.

Finalmente, en esta fase, durante el proceso son importantes los puntos

de inflexión donde se haga un balance de lo acontecido y en los que se mantenga una comunicación constante de los avances entre los estudiantes y la comunidad y entre éstos con los educadores. No es una acción unilateral hacia sujetos con necesidades, sino una actuación conjunta a sujetos de derechos. En este sentido, la involucración de la comunidad es imprescindible, pues ha de tratarse el desarrollo local como una acción de empoderamiento comunitario, donde se contempla la participación activa de los destinatarios, alejándose de la concepción asistencialista. El diálogo entre los distintos actores, la transparencia en la gestión, así como la rendición de cuentas se erigen en aspectos de la cooperación que se manifiestan con fuerza en esta fase. Ese diálogo es, para Freire, y según Ghiso (1996, 2), "el punto de encuentro que supera las diferencias, en el que se le puede dotar de significado a los deseos, las aspiraciones, los sueños y las esperanzas al permitir el intercambio

de discursos profundamente críticos cargados de realidad, pero también de posibilidad".

4.5. Reflexión final. Evaluación y balance del proceso y los resultados

Evaluar en esta fase del proceso se configura como una reflexión individual y también conjunta sobre lo que ha supuesto la experiencia a todos los niveles. Es el apartado más importante, pues es cuando se sientan las bases de lo que se ha experimentado hasta el momento y se le dota de significado a lo sucedido. No sólo se deben valorar los logros e impactos de las acciones emprendidas en la comunidad o la mejora en las actitudes y habilidades de los estudiantes así como el avance en los contenidos: la evaluación implica tanto al servicio como el impacto de las acciones de manera bidireccional teniendo en cuenta a la comunidad y a los estudiantes, como a la consecución de los objetivos pedagógicos. Pero estamos hablando de aprender sobre cuestiones sociales

y la proyección cognitivo-reflexiva debe ser ambiciosa.

Este elemento crítico, nos recuerda Tapia (2000), es el que marca la diferencia de un aprendizaje cualquiera o un servicio aislado. Su vinculación con la EpD en este proyecto refuerza la capacidad crítica de evaluar su función en la sociedad como elemento activo y transformador, promoviendo la tolerancia ante otras perspectivas vitales y la comprensión de las interdependencias sociales a nivel local, nacional y global.

Finalmente, evaluar una experiencia de este tipo en la que intervienen tantos actores, en diferentes partes del mundo, requiere prestar especial atención al proceso y contemplar aspectos cualitativos como los vínculos que se establecen entre ambos grupos. En este sentido, la sensibilidad de los educadores es de vital importancia para poder valorar el grado de esfuerzo, de implicación y compromiso de sus estudiantes y de ellos mismos en la experiencia

educativa. Las expectativas deben ser realistas al tratarse de una forma experimental de educación, sin perder de vista la intención principal de crear ciudadanía global a través de un aprendizaje experiencial transnacional donde se sientan las bases de un concepto educativo revolucionario, sin fronteras físicas ni culturales, donde la diversidad es contemplada como un factor multiplicador del alcance educativo de la cooperación. Porque el aprendizaje sirve y el servicio educa, abrimos a una nueva forma de concebir las relaciones educativas con el desafío pedagógico puede ser el principio de un nuevo concepto de desarrollo al que nos comprometamos como ciudadanos solidarios e implicados en la construcción de un mundo más justo.

5. Conclusión. Claves de una nueva generación de EpD A través de su alianza con el ApS

Aunque la EpD y el ApS han discurrido de manera independiente, lo cierto es que poseen muchos elementos en común y su vinculación

efectiva puede arrojarnos luz sobre una nueva manera de concebir la educación y la cooperación, como dos elementos interdependientes de un compromiso global de bienestar común. El ApS como una metodología generadora de buenas prácticas en consonancia con la EpD, en la que la experiencia logra emprender procesos de empoderamiento en torno a la lucha por sus derechos.

En esta tarea, es necesario un paso más en las metodologías empleadas así como en la finalidad y los fundamentos que sustentan a la EpD para dotarlo del potencial de transformación social que pretende. Las cuatro dimensiones de la EpD que expresa la Coordinadora Española de ONGD (2005) en su posicionamiento institucional (la sensibilización, la formación, la incidencia y la investigación), son posibles de manera simultánea en un nivel en el que la educación y la práctica social se combinan y se enriquecen mutuamente. Sensibilizar a través de una concienciación sobre realidades

ajenas a la evidencia diaria. Emplear conocimientos que formen sobre habilidades y valores que promuevan un desarrollo humano del ser. La incidencia política en movilizaciones de acción social en las que la sociedad civil se alce ante las injusticias y en defensa de sus derechos tomando parte activa en la toma de decisiones en el planteamiento de alternativas de desarrollo a nivel local, nacional y global. Y finalmente la investigación y creación de nuevos conocimientos a través de la experiencia y el análisis crítico de las situaciones analizadas y experimentadas.

Con cada vez más ímpetu toma relevancia el enfoque de promoción de una ciudadanía activa, participativa, constructiva, comprometida y preparada como base y sustento de un desarrollo humano sustentable a escala planetaria. La incidencia en el asociacionismo, la movilización, la participación, la exigencia en su discurso y acciones, así como el

empoderamiento de las distintas capas sociales como principios en la prosperidad de un sistema que esta aún por construir, un sistema justo y equitativo, incluyente y sustentable. Un sistema, en definitiva, cuyas claves se nos presentan hoy como elementos irrefutables de un nuevo orden mundial.

Baselga et al. (2004) apoyan la idea de una maduración de la EpD mediante la actuación concertada a través de redes multinivel en la que se establezca una agenda estratégica común en la que exista un reparto equilibrado de funciones. Insisten en la importancia del empoderamiento desde las organizaciones del Sur y la incidencia política desde las del Norte que altere el modelo de desarrollo dominante por una apuesta más humana, ecológica y equitativa. El sesgo radica en pretender, como manifiestan estos autores, a través de estas estrategias gestar relaciones justas entre Norte-Sur. Si bien es cierto que unos y otros poseen características diferenciadas y se

sitúan en posiciones desiguales marcadas por relaciones de poder, mantener tácticas disímiles con un mismo objetivo arroja evidencias de una relación desigual de base, en la que la supremacía la sigue manteniendo una sola parte de la ecuación. El mensaje que se desprende de un discurso construido desde el Norte difícilmente puede suponer un cambio de rol en el que se pretenda dar cabida a otras opiniones. No sólo se debe cuestionar lo establecido, sino que se debe promover la construcción de alternativas desde el Sur. En este sentido, el cambio de posición de la cooperación ha sido resultado en parte por la presión del Sur en respuesta a sus evidentes fracasos, pero también a un cierto interés de recuperar su soberanía e independencia real de acuerdo a las relaciones de dependencia establecidas. Una educación para la ciudadanía global debe ser una intención por parte de todas las esferas sociales, pero también por parte de todos los países y sus

líderes. Es importante conocer y comprender el panorama internacional sin estigmatizar por las diferencias y aceptando la relatividad del progreso en todas sus variantes. En este escenario, una sexta generación de EpD podría comprender el ApS en el Norte y en el Sur de manera coordinada, en el que se establezcan vínculos de cooperación y enriquecimiento de las diferentes experiencias. La apuesta por líderes sociales no es nada nuevo en Latinoamérica, donde se incide en el empoderamiento de las poblaciones a través del desarrollo de capacidades que le permitan desenvolverse en el sistema de cooperación internacional pero también en el propio, aprendiendo a movilizarse y reivindicar los derechos ciudadanos, ejerciendo presión al propio estado como garante de éstos.

El nuevo enfoque basado en derechos humanos que reclama la cooperación internacional sigue esta línea de dar protagonismo a los sujetos de derechos en su intención de exigir

que se cumplan los acuerdos internacionales, jurídicamente vinculantes, a los sujetos de obligaciones. Pero no es una tarea única del Sur. La crisis mundial actual ha evidenciado las grietas del sistema por el que históricamente ha apostado Occidente. La participación activa de la ciudadanía y su incidencia política en la materialización de una democracia funcional y real se hace palpable en diversas dimensiones del ApS. El empoderamiento de la clase obrera, en un momento en el que se acentúa la brecha entre estamentos sociales, se torna crucial para el bienestar de la población. La alianza de la educación formal en esta tarea permite no solo la apertura a nuevas realidades y conocimientos sino la construcción de una nueva sociedad, comprometida y sensible a los retos sociales, parte concomitante de su propia realidad.

La revolución tecnológica ha contribuido a este papel de presentar a un Sur incapaz de gobernarse a sí mismo y tener éxito sin la ayuda del

Norte, responsable en parte de su situación, que unido al atraso, la naturaleza y la ignorancia (Smillie, 1998) han condenado a la dependencia sostenida. Una mayor incidencia en crear relaciones reales entre estudiantes de diferentes partes del mundo contribuye, entendemos, a desmitificar la influencia de los medios de comunicación y a transformar los estereotipos sobre los que se construye la diversidad cultural. El ApS y su planteamiento educativo pueden contribuir significativamente a desarrollar una concepción de la EpD más allá de una estrategia de cooperación y superar los límites estancos de un sistema obsoleto en el que la influencia de las leyes del mercado toman las riendas de sus intereses. La tecnología, en este caso, se puede convertir en una aliada de la educación a través de procesos conjuntos en los que grupos de estudiantes de países del Norte y del Sur compartan sus experiencias y desafíos en la realidad de su comunidad.

Podemos concluir, subrayando que la propuesta planteada destaca por tres innovaciones simultáneas, a fin de seguir alimentando futuras investigaciones: la reinterpretación del método de ApS bajo una estrategia más amplia como es la de EpD, en cuya vinculación se sientan las bases de una nueva generación. Seguido a esto, la justificación de su implementación a nivel global, no sólo en países del Norte, por la singularidad de sus principios que, como comentábamos, guardan coherencia con una construcción crítica del ciudadano global de manera global. Es decir, donde ambos hemisferios tengan capacidad de decisión sobre un desarrollo a escala planetaria. Y, finalmente, por su enriquecedora posibilidad de realizar este proceso llevando a cabo una verdadera acción de cooperación, principio indiscutible de la relación que subyace al término y oportunidad única de abrirse a contemplar al otro y a uno mismo como lo que somos, ciudadanos y ciudadanas del mundo.

Referencias bibliográficas

- Azqueta, D., Gavaldón, G., Margalef, L. (2007). Educación y desarrollo: ¿capital humano o capital social?. *Revista de Educación*, 344, 265-283. Madrid: UNED.
- Baselga, P., Ferrero, G., Boni, A., Ortega, M^a L., Mesa, M.; Nebreda, Á.; Celorio, J.J. Y Monteverde, R. (2004). *La educación para el Desarrollo en el ámbito formal, espacio común de la cooperación y la educación. Propuestas para una estrategia de acción integrada*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Coordinadora de ONG de Desarrollo-España. Grupo de educación para el desarrollo. (2005). *La educación para el desarrollo. Una estrategia de cooperación imprescindible*. Madrid: CONGDE.
- Cortina. A. (1997). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Dubois, A. (2010). Pensar un futuro para la sociedad global desde la solidaridad creativa. *Revista Internacional de Estudios Vascos*, Cuaderno 7, 59-95. Diputaciones Forales de Álava, Bizkaia, Gipuzkoa y Navarra.
- Ghiso, A. (1996). *Cinco claves ético-pedagógicas de Freire*. Medellín. [Online] Disponible: http://www.mon-3.org/master/documentos/b_1_7_cinco_claves_freire_cip.pdf (consultado el 4/10/13).
- Iglesia-Caruncho, M. (2007). *Avances y retos de la cooperación española: reflexiones para una década*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Martínez Usarralde, M. J. (coord.)

(2011) *Sentipensar el Sur: cooperación al desarrollo y educación*. Valencia: PUV.

Moraes, M., De La Torre, S. (2002). Sentipensar bajo la mirada autopoietica o cómo reencantar creativamente la educación". *Creatividad y Sociedad, Revista de la Asociación para la Creatividad*, 2, 41-56. ASOCREA.

Puig, J. M., Batlle, R., Bosh, C., Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.

Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Buenos Aires: Planeta.

Senillosa, I. (1998). A new age of social movements: a fifth generation of non-governmental development organizations in the making. *Development in Practice* vol. 8, n^o 1,

55-67. London: Taylor & Francis.

Tapia, M. (2000). *La solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

Tapia, M. (2006). *Aprendizaje y Servicio solidario en sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

Tortosa, J.M. (2001). *El juego global: Maldesarrollo y pobreza en el capitalismo mundial*. Barcelona: Icaria.

Valdivieso, P. (2003). Capital social, crisis de la democracia y educación ciudadana: la experiencia chilena". *Revista de Sociología e Política*, 21, 13-34. Brasil: Universidad Federal de Paraná.

Vallaey, F. (2006). El aprendizaje

basado en proyectos sociales. *CD Multimedia Programa de Apoyo a Iniciativas de Responsabilidad Social, Ética y Desarrollo*. Lima-Perú.

[1] Concepto empleado por diferentes autores que hace referencia a la capacidad de

combinar pensamiento y emoción.

[2] Las conexiones entre lo global y lo local son sintetizadas magníficamente por Tortosa (2001) como la "glocalización" que deja ver un campo de acción desde lo local sin perder de vista lo global, pues son dos procesos interdependientes.

Reconocimiento y aprendizaje servicio

Josep Ma. Puig Rovira, Brenda Bär Kwast
Universitat de Barcelona, España

Resumen

El reconocimiento entendido como proceso de dar valor y comunicárselo a la persona en formación es un elemento educativo fundamental. Obtener reconocimiento es imprescindible para construir la propia identidad y desarrollar competencias para la vida. Es posible reconocer a las personas en formación en cualquier situación educativa, pero hay actividades, como el aprendizaje servicio, que por su naturaleza facilitan el reconocimiento, así como la programación de actos explícitamente destinados a comunicarlo. A partir de la observación de experiencias, se establecen las características de los actos de reconocimiento y se muestra su variabilidad. A continuación se analizan las fuentes de esa variabilidad: los modos de entrelazar el reconocimiento con los procesos de reflexión y evaluación; los miembros de la comunidad participantes en los actos –educadores, representantes de entidades, receptores del servicio y administraciones–; y finalmente las tareas que se llevan a cabo en los actos de reconocimiento –identificar, valorar, simbolizar, agradecer y celebrar– y los modos de concretar esas tareas. Con la información obtenida se pretende estar en disposición de idear mejores actos de reconocimiento.

Palabras clave

Reconocimiento, aprendizaje servicio, reflexión, evaluación, construcción de la identidad, refuerzo positivo, reciprocidad, celebración.

Fecha de recepción: 10/IX/2015

Fecha de aceptación: 14/IV/2016

Reflection and service learning

Abstract

Recognition, understood as the process of attributing value and communicating it to the person undergoing training, is a key element in education. Gaining recognition is an essential part in an individual's process of building an identity and developing competencies for life. People receiving training in any educational situation can be given recognition, but there are certain activities, like service learning, which by their very nature facilitate it and lend themselves to the programming of actions explicitly intended to communicate it. A number of experiences are examined in the article and the principal characteristics of acts of recognition established, revealing their highly varied nature. Subsequently, an analysis is made of the sources of this variability: the ways recognition is integrated into the processes of reflection and assessment; the members of the community who take part in the acts –educators, representatives of the organisations, recipients of the service, administrations and so on; and finally the very tasks carried out in acts of recognition– identifying, evaluating, symbolising, thanking and celebrating – and how these tasks are materialised. It is hoped that the information presented will help in the development of better acts of recognition .

Keywords

Recognition, service learning, reflection, assessment, identity building, positive reinforcement, reciprocity, celebration.

Introducción

Educar supone reconocer. No es posible educar sin mostrar reconocimiento por las personas en formación, por sus posibilidades y por los logros que van alcanzando. Sin manifestarles aprecio incondicional, sin transmitirles esperanza y sin comunicarles satisfacción por los resultados, no se despierta el ansia por construir una identidad satisfactoria y desarrollar competencias efectivas. Si falta reconocimiento, el proceso educativo se empobrece. La educación conoce desde hace mucho esta verdad fundamental. Quizás no ha usado siempre el concepto de *reconocimiento* para hablar de este apoyo incondicional, pero con otras palabras o incluso sin ningún término específico, los buenos educadores reconocen a las personas en formación durante los procesos que acompañan.

Aunque el reconocimiento puede estar presente en cualquier experiencia educativa, algunas actividades lo facilitan y hacen más

visibles. Esto es justamente lo que ocurre con el aprendizaje servicio. Su misma forma educativa supone ya un fuerte reconocimiento a los participantes, pero además es muy frecuente que se organicen actos destinados a agradecerles expresamente las tareas realizadas. El deseo de expresar agradecimiento convierte habitual la organización de actos de reconocimiento. Si esta apreciación es acertada, los actos de reconocimiento merecen una atención especial, que no siempre han tenido. En cierto modo es lo que nos proponemos empezar a reparar en este artículo. Lo intentaremos, primero, presentando brevemente algunos desarrollos filosóficos en torno a la idea de reconocimiento y los aplicaremos al ámbito educativo; luego veremos el papel del reconocimiento en el aprendizaje servicio; a continuación, se resumirá la investigación realizada en torno a los actos de reconocimiento y se presentarán los resultados obtenidos tras el análisis de diversas experiencias.

Reconocimiento e identidad

de deliberación (Habermas, 1985, 1998); y para las éticas comunitarias es valoración de las distintas formas de vida y de alcanzar la solidaridad (McIntyre, 1987). Ante tal disparidad de criterios, o quizás mejor complementariedad de puntos de vista, se puede intentar dar un primer paso en la búsqueda de acuerdo señalando que el reconocimiento es, por encima de todo, lucha contra las diferentes formas de menosprecio y agravio moral que sufren personas y grupos: desde la humillación y el daño físico, al desprecio por la contribución a la comunidad que realiza cada sujeto o grupo, pasando por la privación de derechos y la exclusión social. Reconocer es no caer en estas formas de menosprecio, ni en el ámbito de las relaciones personales ni en el de la organización institucional (Honneth, 2009, 2011).

Dicho de manera positiva e intentando recoger lo común de las aproximaciones que hemos enumerado, podemos afirmar que reconocer es atribuir valor a las personas y comprometerse a ofrecerles cuidado y esperanza, a

incluirles como participantes igualitarios en el debate público, y a ayudarles a desarrollar sus capacidades de colaboración con la comunidad (Caillé, 2007; Honneth, 1997). Es ofrecer afecto y cuidado en la relación personal, igualdad de derechos pese a las diferencias en la esfera pública, y estima por la aportación personal a la comunidad en el ámbito de la cooperación social. Por tanto, reconocer es valorar al otro y ofrecerle afecto, derechos y estima por sus contribuciones.

Tal como se ha caracterizado, el reconocimiento se convierte en condición de la formación de la identidad. La construcción de la identidad personal depende de la ayuda y la aprobación que recibimos de las otras personas. La identidad es una relación de cada individuo consigo mismo que deriva del reconocimiento previo que se recibe de los demás. No resulta fácil una relación positiva consigo mismo sin el apoyo y la aprobación que nos brindan los demás. Por lo tanto, en la lucha por el reconocimiento se juega también la construcción de la propia

identidad: sin respeto y valoración tan solo puede nacer una identidad dañada (Mead, 1982; Honneth, 2009).

Reconocimiento y educación

Si nos situamos en el ámbito de la educación, sabemos que habrá dificultades en la construcción de la identidad y el desarrollo de las competencias personales si no se comunica reconocimiento. Por consiguiente, tanto la relación educativa como las prácticas pedagógicas deben traducir a su realidad las formas básicas de reconocimiento. Entenderemos pues por *reconocimiento educativo* el modo como se plasma en el ámbito de la educación la idea general de reconocimiento. Por tanto, vamos a partir de la definición de reconocimiento y ver como se concreta en educación y luego en las actividades de aprendizaje servicio.

Hemos dicho que el reconocimiento es, en primer lugar, la atribución de valor a las personas y, en segundo lugar, el compromiso de ofrecerles

afecto, igualdad de derechos y oportunidades para realizar una contribución estimable a la comunidad. Veamos cómo se plasma todo ello en situaciones educativas. Atribuir valor a una persona en formación es considerarla digna y capaz; es estar convencido que puede alcanzar unos resultados exitosos. Algo que requiere luchar contra toda inclinación al agravio educativo, a la merma del valor y esperanza que se debe depositar en los educandos. Es decir, luchar por no caer en la *hipercorrección* que socava la autoestima; el *castigo frecuente*, tan humillante como ineficaz; la *invisibilidad* u olvido del alumnado; el *prejuicio* o anticipación del fracaso; y el *desprecio* o manifestación de falta de confianza y consideración. La atribución de valor es justo lo contrario, es confiar que cada uno de los alumnos será capaz de construir una identidad personal que lo empodere y desarrollar sus competencias cognitivas y comportamentales para vivir una vida digna. Hasta aquí el reconocimiento como atribución de valor y las consecuencias positivas que produce.

Nos queda una segunda cuestión: ¿cómo activa el profesorado el reconocimiento para hacerlo realmente efectivo?

En la definición tentativa que nos guía, se decía que el reconocimiento supone también compromiso activo por ofrecer afecto, igualdad de derechos y oportunidades para realizar una contribución estimable a la comunidad. Veamos cómo aplicar cada una de estas modalidades de reconocimiento a la educación.

El reconocimiento como afecto. Los educadores están comprometidos y se sienten responsables de establecer una relación afectiva con las personas en formación que despierte su deseo de aprovechar las experiencias educativas que se le ofrecen. Se trata de una relación de cuidado y refuerzo que hace visible a la persona en formación, la valora y le permite aumentar la confianza en sí mismo.

El reconocimiento como confianza. Los educadores están comprometidos en transmitir y crear las condiciones para que las personas en formación

hagan suya la convicción que pese a las diferencias es posible alcanzar el éxito educativo. Nadie por su origen o condiciones ha de ver mermadas sus posibilidades formativas, algo que debe diluir los prejuicios de todos e incrementa el respeto por sí mismo.

El reconocimiento como exigencia. Los educadores están comprometidos a crear las condiciones para que las personas en formación puedan protagonizar alguna contribución positiva y relevante para su comunidad. Además los jóvenes han de sentir la merecida estima de la colectividad por su tarea, que contribuirá a deshacer el desprecio social y provocar un sentimiento de pertenencia y ciudadanía.

El reconocimiento entendido como atribución incondicional de valor a la persona en formación y compromiso de los formadores para proporcionar experiencias de afecto, confianza y exigencia es una condición necesaria para la construcción de la identidad y el desarrollo competencial. Establecida esta idea de reconocimiento educativo, queda por

ver cómo se concreta en las actitudes, formas de relación, manifestaciones públicas y privadas, diseño de actividades y organización de actos específicos de agradecimiento. La concreción del reconocimiento durante el proceso educativo se lleva a cabo de muy variadas maneras. Esto es lo que deseamos estudiar en relación a las propuestas de aprendizaje servicio.

Reconocimiento y aprendizaje servicio

Tal como ocurre con cualquier otra actividad educativa, el aprendizaje servicio incluye el reconocimiento entre sus elementos formativos. Veamos cómo y junto a qué otros dinamismos. El aprendizaje servicio es una metodología educativa que vincula en una sola propuesta aprendizaje y servicio a la comunidad. Pero en realidad es una propuesta que articula varios dinamismos educativos. En su núcleo básico, entrelaza la detección de necesidades, la realización de un servicio a la comunidad y el logro de aprendizajes académicos e

informales. Junto a estos elementos imprescindibles, tenemos un segundo grupo de dinamismos que denominamos pedagógicos y que incluyen el grado de participación de los protagonistas, el trabajo en grupo, así como las actividades de reflexión, reconocimiento y evaluación. Finalmente, encontramos los elementos organizativos, el partenariado o colaboración entre centros educativos y entidades sociales, y el esfuerzo por consolidar las propuestas de aprendizaje servicio en ambos tipos de instituciones. Estos elementos convenientemente articulados producen las distintas propuestas de aprendizaje servicio (Puig, 2015; Puig et al 2006).

Hasta aquí hemos visto que el reconocimiento es uno de los dinamismos educativos del aprendizaje servicio, pero esta afirmación no dice mucho sobre la manera como se concreta en el diseño de las propuestas de aprendizaje servicio. El reconocimiento aparece dando forma a las mismas actividades de aprendizaje servicio, pero también lo

encontramos de modo condensado y específico en los actos que a menudo se organizan hacia el final de la actividad. La presencia del reconocimiento en el diseño de los proyectos de aprendizaje servicio se concreta en aspectos como la responsabilidad que se pide a los jóvenes participantes, la confianza que se les manifiesta y el agradecimiento que ofrecen los adultos. El aprendizaje servicio atribuye valor a los jóvenes al pedirles ayuda, confiar en ellos y agradecerles el esfuerzo.

En primer lugar, las actividades de aprendizaje servicio por su misma naturaleza ofrecen al alumnado una oportunidad evidente de ser protagonistas y responsables de una aportación útil a la comunidad. Antes se ha dicho que el reconocimiento suponía ser requerido por una exigencia, ser fiable para realizar una contribución importante a la comunidad. Pues bien, el aprendizaje servicio ofrece al alumnado la oportunidad de definir una necesidad e idear una acción que contribuya a mitigarla. Poder ayudar y que te

dejen hacerlo es un modo clásico de verse reconocido.

En segundo lugar, con las propuestas de aprendizaje servicio los educadores activan también otro de los componentes del reconocimiento: la confianza en el alumnado. Al pedirles ayuda les están diciendo que son capaces, que lo van a lograr, que pueden tener éxito en la realización del reto que se proponen. El aprendizaje servicio invita a confiar en el alumnado; es decir, los ve capaces de llevar a cabo lo que requiere la actividad. Dejar espacio a los jóvenes para que actúen es otro componente del reconocimiento que de forma natural está presente en el diseño de las actividades de aprendizaje servicio.

En tercer lugar, de nuevo la misma naturaleza del aprendizaje servicio facilita la aparición de muestras de agradecimiento. Cuando alguien lleva a cabo una actividad de servicio es normal que se le agradezca, reconozca y en cierto modo compense. Estamos ante un comportamiento universal. Sabemos

que la realización altruista de un servicio –la entrega de un don– genera en los receptores la obligación de devolver el bien entregado, aunque sea simplemente dando las gracias o loando a los protagonistas del servicio (Godbout, 1992, 2007). En el caso del aprendizaje servicio, tanto los destinatarios del servicio como los educadores sienten la necesidad de devolver algo a los jóvenes que han realizado el servicio a la comunidad; en definitiva, reconocer su aportación y los reconocen a ellos como responsables.

Estos elementos de reconocimiento se vehiculan a través de la experiencia que proporciona el aprendizaje servicio. Sin embargo, el diseño de las propuestas de aprendizaje servicio puede incluir además actos específicos de reconocimiento. Nos referimos a momentos programados para agradecer y valorar explícitamente al alumnado participante su dedicación y su ayuda. Actividades que de forma expresa recuerdan y verbalizan el valor que tiene haber prestado ayuda y haberlo hecho de manera responsable. Las

actividades que se pueden llevar a cabo durante un acto de reconocimiento son muy variadas y no siempre tienen ni la misma dimensión ni los mismos objetivos, pero en todos los casos se trata de dar valor a la dedicación de las personas en formación. Son oportunidades de mostrar y verbalizar el reconocimiento, de hacerlo explícito, de conseguir que los jóvenes lo reciban y lo asimilen. En consecuencia, son actos profundamente formativos, que contribuyen a la construcción de la identidad y el desarrollo de competencias. Este momento de reconocimiento expreso, a menudo presente en las propuestas de aprendizaje servicio, es lo que ha centrado nuestra investigación empírica y que vamos a presentar a partir del próximo apartado.

Objetivos y metodología

Tal como acabamos de indicar, se han estudiado los actos pensados expresamente para felicitar, agradecer y celebrar con el alumnado participante su servicio a la

comunidad. El objetivo perseguido ha sido doble: describir el desarrollo este tipo de actos y analizar los elementos que los definen y les dan forma. Todo ello con la voluntad de conocer mejor las posibilidades educativas que nos ofrecen las actividades de reconocimiento y ser capaces de organizarlas con los mejores resultados.

Desde una perspectiva metodológica, nos hemos basado en la observación no participante de una variedad de actos, la correspondiente toma de notas, análisis de la información y redacción posterior de informes. Además en algunos casos hemos contado con documentos elaborados por los educadores y entrevistas con alguno de los participantes. El análisis del material obtenido, nos han permitido alcanzar los resultados que presentaremos a continuación.

Finalmente, en la elección de los actos a observar nos hemos guiado por criterios como los siguientes: diversidad de organizadores y objetivos, variedad de edades e instituciones educativas, además de

un criterio de accesibilidad. En el cuadro adjunto figura la lista de actos de reconocimiento observados.

| Entidad organizadora del acto | Proyecto de ApS | Acto de reconocimiento |
|--------------------------------------|--|--|
| IES Gorgs. Cerdanyola de Vallés | Alumnos de 3º ESO en una asignatura optativa (Mejoremos la convivencia) enseñan a regular emociones a alumnos de 6º de una escuela de Primaria | Acto final de recuerdo de la actividad, agradecimiento y comunicación a los padres |
| Esade. Universitat Ramon Llull | La asignatura <i>Entrenament al Lideratge Social</i> se cursa aprendiendo habilidades comunicativas y enseñándolas a alumnos de Bachillerato | La sesión de autoevaluación final es compleja y entrelaza actividades de evaluación, reflexión y reconocimiento |
| Escola Solc Nou. Barcelona | Sesión de final de curso vinculada al reconocimiento de todos los proyectos ApS realizados por | Acto de final de curso con personas del centro e importante participación del alumnado que organiza el acto. Se destaca el contenido |

| | | |
|--|--|---|
| | los alumnos durante ese curso escolar | simbólico y expresivo del material gráfico utilizado y de los discursos pronunciados |
| Escola Solc Nou. Barcelona | Cierre del proyecto <i>Cada día es una historia</i> donde alumnado de Cuidados de Auxiliar de Enfermería organiza actividades para mujeres de un centro residencial en situación de exclusión social | Sesión sólo para las personas que participaron del proyecto. En ella todos los grupos comparten un vídeo con reflexiones sobre su experiencia y disfrutan de un pisolabis |
| Fundació Catalana de l'Esplai. El Prat del Llobregat | En el proyecto <i>Conecta Joven</i> , alumnos de diferentes institutos enseñan a usar el ordenador a personas mayores | Acto público con una amplia participación de todos los implicados y un fuerte contenido simbólico y expresivo |
| Ajuntament de Sant Cugat | Impulso y ayuda al desarrollo de proyectos de aprendizaje servicio en la | Acto abierto a la ciudad y pensado para reconocer al alumnado, centros y entidades sociales que han realizado |

| | | |
|---|--|--|
| | ciudad | actividades de aprendizaje servicio |
| Ajuntament de Mataró | Impulso y ayuda al desarrollo de proyectos de aprendizaje servicio en la ciudad | Acto abierto a la ciudad y pensado para reconocer al alumnado, centros y entidades sociales que han realizado actividades de aprendizaje servicio |
| Centro Penitenciario Puig de les Basses de Figueras | Proyecto de dinamización cultural mediante el cual algunos internos se forman para dirigir actividades de animación para sus compañeros del centro | Acto público realizado concluida la formación. Asisten internos, representantes de la Fundación y del Centro penitenciario. Se complementa con una sesión reducida con los participantes |
| Centro Penitenciario de Jóvenes. La Roca del Vallés | Proyecto de dinamización cultural mediante el cual algunos internos se forman para dirigir actividades de animación para sus | Sesión de cierre con los participantes. Se realizan actividades de evaluación y reflexión |

| | | |
|---|--|---|
| | compañeros del centro | |
| Ajuntament de Sabadell | Proyecto en el que alumnos de diferentes institutos de Sabadell elaboran vídeos divulgativos sobre diferentes edificios que son patrimonio arquitectónico y se difunden en forma de códigos QR | Acto abierto a la ciudad y pensado para reconocer al alumnado y sus centros por la tarea de dar a conocer diferentes edificios de la ciudad, en su mayoría bibliotecas, archivos públicos o antiguas fábricas |
| Facultat d'Educació. Universitat de Barcelona | En el marco de la asignatura <i>Axiologia i Educació en Valors</i> , pequeños grupos de alumnos realizan un proyecto de educación en valores que incluya un servicio de utilidad social | Clase destinada a presentar al conjunto del grupo cada uno de los proyectos y resaltar los aspectos positivos de cada uno de ellos |

| | | |
|---|--|---|
| IES Miquel Viada. Mataró | Los alumnos de una asignatura de tecnología diseñan páginas web y las completan con el contenido que les explican los miembros de las entidades receptoras | Con la participación de representantes municipales miembros de las entidades se realiza un acto en el que todos valoran desde su perspectiva la tarea realizada |
| Escola d'Adults de Can Serra. L'Hospitalet de Llobregat | Juntamente con un artista de la Fundación Arranz-Bravo alumnos de la escuela de adultos pintan un mural con una importante carga motivacional por la educación | Acto público con representantes de la Fundación, Ayuntamiento y profesorado donde se presenta el mural a los asistentes y se reconoce su importancia para el centro |
| Projecte Saba. Sabadell Suma | Proyecto de larga trayectoria que en la actualidad acoge a dos | En sus diferentes ediciones se han desarrollado actos de con la participación de representantes de |

| | | |
|--|--|--|
| | <p>institutos y diez entidades sociales que organizan distintas actividades de servicio, reflexión y aprendizaje</p> | <p>las entidades, pero también otros actos de índole ciudadana y con presencia de representantes municipales</p> |
|--|--|--|

Actos de reconocimiento

El primer objetivo de la investigación se ha centrado en la descripción y caracterización de los actos destinados a reconocer y celebrar la implicación de los participantes en las actividades de aprendizaje servicio. Se presentará algún ejemplo significativo de actos de reconocimiento y a continuación se fijaran las características que los definen.

La elección de los actos a describir plantea una cuestión central, a diferencia de otras actividades educativas que tienen una forma parecida en todos los casos, los actos de reconocimiento son muy distintos unos de otros, presentan una gama

muy variada de ejemplos, que hace imposible establecer fácilmente un patrón. Por tanto, vamos a presentar un par de ejemplos interesantes de entre los muchos otros que se podrían describir. El primero será el acto final de la asignatura *Mejoremos la convivencia* del instituto Gorgs de Cerdanyola del Vallés.

Para los alumnos de tercero del instituto Gorgs la tarde no es normal. Están esperando la llegada de sus padres y de los alumnos del Ceip Sant Martí de su ciudad, Cerdanyola del Vallés, a los que han enseñado a regular emociones. Después de pactar el día y la hora del acto final de la actividad de aprendizaje servicio, han invitado a los padres y, por supuesto, la han preparado con detalle. Hoy todo está a punto.

Cuando los asistentes están situados en la biblioteca, toma la palabra la coordinadora, saluda y explica en que ha consistido la actividad: estudiar algunos temas relacionados con las competencias emocionales, preparar las sesiones de clase y desplazarse al centro de Primaria a impartirlas. Además dedica unos minutos a describir y valorar la calidad del trabajo de los mayores, también agradece la atención con que recibieron las sesiones los pequeños,

La organización de la jornada ha sido dinamizada por los mismos internos que han recibido el curso, en realidad por una parte porque el resto se ha encargado de pensar actividades para próximas oportunidades. La organización tiene dos tareas claras: organizar una comida especial con barbacoa, pizzas y pastel, y luego montar una tarde de juegos, que culminará con alguna sorpresa que han preparado los monitores, la distribución de diplomas y algunos discursos. Nosotros asistimos como invitados, pero también participaron los responsables de la Fundació y los representantes del Departament de Justícia.

Llegamos tarde, el coche nos ha jugado una mala pasada, y la barbacoa ya ha empezado, nos incorporamos a la comida que se alarga, se saborean los alimentos y, sobre todo, se disfruta de un día especial y diferente, algo que en un centro penitenciario no tiene precio. Al cabo de un buen rato empiezan los juegos –el pañuelo, la silla vacía y algún otro– y me doy cuenta que van muy arreglados, demasiado para jugar, pero las educadoras me comentan que hoy es realmente un día importante y que desean que se note en todo. Cuando conviene descansar, abandonan el patio y llega la sorpresa: las educadoras han preparado un vídeo resumen de las

sesiones, con imágenes relevantes, opiniones de los participantes, puntos de vista de las monitoras e imágenes personales para que los internos las conozcan mejor. Un momento emocionante, un regalo que culmina con un juego de verbalización de emociones que permite a todos expresar cómo se sienten. Cuando todos estamos algo más tranquilos, llega el momento de los parlamentos: breves intervenciones de reconocimiento del responsable de la Fundació, de la responsable de centros penitenciarios y de la subdirectora de La Roca. Al final, diploma, pastel y un regalo de los internos a las educadoras, unas plantas acompañadas de breves textos: “En estos momentos tristes de nuestra vida, gracias por regalarnos una sonrisa”, y otros parecidos. Volvemos tristes y contentos a la vez.

Jornada de cierre del proyecto de *Dinamizadores Culturales*. Centro Penitenciario de Jóvenes de La Roca del Vallés

Si analizamos los distintos actos observados en busca de las características que los definen, nos parece poder establecer los siguientes puntos en común:

- Los actos de reconocimiento

son momentos previstos de antemano, que tienen una duración delimitada y que están destinados a celebrar el final de una actividad y/o agradecer a los participantes la tarea realizada.

- Los actos de reconocimiento se viven como una atribución de valor que se comunica a los participantes, y que cada uno de ellos puede convertir en motivación para construir su identidad y desarrollar sus capacidades personales.
- Los actos de reconocimiento están ideados para felicitar, agradecer, destacar, valorar y celebrar el proceder de los participantes. Sin embargo, a menudo se presentan mezclados con otros elementos formativos cercanos como son las actividades de reflexión y de evaluación. Con frecuencia el diseño de estos actos articula intencionalmente esos tres dinamismos formativos.
- Los actos de reconocimiento, además de reunir a los jóvenes junto con sus educadores, pueden contar con la intervención de miembros de las entidades sociales, destinatarios del servicio y representantes de las administraciones implicadas en la propuesta de aprendizaje servicio.
- Los actos de reconocimiento ensamblan un conjunto de tareas que contribuyen a dar la forma singular que toma cada uno de ellos. Dichas tareas se pueden realizar a través de múltiples propuestas distintas, tal variabilidad obliga a pensar los actos con anterioridad y de acuerdo a criterios educativos.
- Los actos de reconocimiento no tienen un patrón de organización y realización establecido que pauten su aplicación. Por el contrario, presentan una gran variedad de objetivos, formatos y tareas, de modo que la

diversidad es una de sus características distintivas.

La descripción y caracterización de los actos de reconocimiento ha mostrado que no están guiados por patrones fijos, sino que presentan una gran variabilidad: no hay dos actos iguales. También se han podido establecer tres fuentes de diversidad: la mezcla de dinamismos formativos, la intervención de diferentes participantes y las múltiples maneras de concretar las tareas básicas de reconocimiento. En lo sucesivo analizaremos cada uno de estos factores para entender mejor el funcionamiento de los actos de reconocimiento y facilitar su diseño.

Complejidad de los actos de reconocimiento

Aunque buscábamos actos centrados en el reconocimiento, a menudo las cosas no son tan nítidas. El reconocimiento muchas veces se ha mezclado con actividades propias de dinamismos pedagógicos como la reflexión y la evaluación. En cierta medida, incluso puede afirmarse que

en todos los actos encontramos algo de los tres dinamismos, aunque uno de ellos tenga un papel predominante. Esta constatación no nos parece negativa, todo lo contrario, la mezcla de dinamismos se impone de una manera natural porque son complementarios y porque así hacen más ricos los actos finales. Algo que podemos constatar en la sesión de evaluación de los alumnos de la asignatura *Entrenament al Lideratge Social* de ESADE.

Los alumnos de la asignatura *Entrenament al Lideratge Social*, cuyo contenido es la comunicación en público, la cursan participando en una actividad de aprendizaje servicio. Se preparan primero en técnicas de comunicación y luego imparten varias sesiones a grupos de alumnos de Bachillerato para que adquieran soltura comunicativa y empiecen a usarla en la presentación de su trabajo de investigación de final de curso.

Al concluir los talleres formativos en los institutos, está prevista una sesión de evaluación final de cuatro horas de duración, que es mucho más que un momento de evaluación. Una sesión rica y compleja, una mezcla de

evaluación, reflexión y reconocimiento. Donde mejor se aprecia la complejidad de la sesión es consultando el guión que el equipo de la asignatura preparó para esta sesión final[1]. Veamos una síntesis de sus momentos, objetivos y actividades previstas.

- Presentación de la sesión, del orden del día y de los invitados que comentaran las presentaciones de los alumnos.
- Puesta en común de los Talleres Comunica que han realizado los pequeños grupos de alumnos en los institutos. Cada grupo presenta su experiencia y proyecta un video que han preparado. Se trata de realizar una presentación profunda, clara y atractiva. Han de responder a preguntas como: ¿Qué ha sido lo mejor del taller? ¿Qué deberíamos cambiar? ¿Qué hemos aprendido? ¿Qué pensamos de la experiencia?
- Intervención de los invitados. Cuando han hablado tres grupos es el turno de que los invitados den su opinión sobre cada grupo. Uno de ellos hace mayor énfasis en lo relativo al

aprendizaje y el otro en el servicio.

- A continuación intervienen otros tres grupos de alumnos y les siguen los comentarios de los invitados.
- Parada de descanso.
- Valoración del trabajo en equipo. Todos los grupo de manera simultánea e independiente valoran su trabajo, analizando lo que ha realizado correctamente, sus limitaciones y lo que deberían mejorar. Tras responder conjuntamente a varias preguntas –¿Cómo viste a tus compañeros? ¿Cómo te viste a ti mismos? ¿Qué le faltó al equipo? ¿Qué fue lo mejor del trabajo en grupo?, etc– cada alumnos pone nota a todos sus compañeros. Para acabar, el grupo clase comenta cómo ha funcionado el trabajo en equipo y la evaluación.
- Autoevaluación individual. Cada alumno recibe un cuestionario de autoevaluación cuyas respuestas le permitirán reflexionar sobre los aprendizajes alcanzados y sobre el conjunto de la

experiencia.

- Narración de una historia y reflexión sobre la idea de Líder Servidor. El objetivo es reflexionar y dar contenido a un estilo de liderazgo que aproveche las limitaciones y las posibilidades de todos los participantes. La profesora explicará una historia cuya enseñanza les permitirá ver claro el mensaje y comentarlo.
- Actividad de cierre. Si el tiempo acompaña nos haremos una foto conjunta en el jardín, se repartirán semillas de una planta que crece en todas partes y simboliza la idea de liderazgo que queremos inculcar, habrá un parlamento del director de la asignatura agradeciendo el trabajo y de un alumno valorando la asignatura.

Sesión de evaluación de la asignatura *Entrenament al Lideratge Social* ESADE

Una sesión compleja donde el reconocimiento se mezcla con la reflexión y la evaluación. Pensamos que esta mezcla ocurre a menudo porque estos tres dinamismos

comparte una función común: la reflexividad. Los tres sirven para aportar información a cada individuo y al grupo sobre su funcionamiento y posibilidades de optimización. Unas veces en forma de atribución de valor, como en el reconocimiento; otras como detección de los aspectos a mejorar y de los aspectos a mantener, como en la evaluación; y otras veces dando sentido personal y social a la actividad realizada, como en la reflexión. Tres tipos distintos de información sobre el funcionamiento de la actividad y de sus protagonistas, que se complementan y articulan de múltiples maneras para producir una infinidad de actos singulares.

Participantes en los actos de reconocimiento

La segunda fuente de diferencias en los actos de reconocimiento la produce la participación de diferentes actores y los objetivos prioritarios que cada uno de ellos aporta al acto. Ni el formato ni los objetivos son idénticos si participan únicamente los educadores, o si se añaden los

responsables de las entidades y los receptores directos del servicio, o si también intervienen los representantes de las administraciones públicas que han facilitado la realización de la actividad. Variedad de participantes y objetivos perseguidos producen una tipología de actos que a continuación vamos a definir y ejemplificar[2].

Reconocimiento casual. Aquí no hay actividades de reconocimiento previstas, aunque de manera espontánea los diferentes agentes que intervienen pueden agradecer y valorar la tarea realizada por los protagonistas. Aunque la actividad de aprendizaje servicio no haya programado un tiempo y alguna actividad destinada a manifestar la valoración positiva y el agradecimiento por la labor llevada a cabo, en múltiples momentos los educadores y los receptores del servicio pueden aprovechar cualquier oportunidad para dar las gracias a los participantes o alabar la tarea realizada.

Reconocimiento intencionado. Los

educadores organizan actividades destinadas a reforzar positivamente el trabajo de los participantes y/o a celebrar la finalización del servicio. Se organizan actividades de reconocimiento de los participantes que, a menudo, coincide con actividades de evaluación o reflexión final. En otros casos, se organiza un acto en el que se invita a las familias y se celebra el esfuerzo y los resultados obtenidos. En algunos casos, los jóvenes intervienen muy activamente en la organización de tales actos finales.

La penúltima clase de la asignatura *Axiología y Educación en Valores* se destina a presentar los proyectos de aprendizaje servicio que han realizado los equipos en que se ha dividido el grupo. El objetivo es que todos tengan oportunidad de explicar su trabajo, que todos conozcan el trabajo de sus compañeros y que el profesor pueda comentar en público aquellos aspectos que desee destacar de cada proyecto. Resulta difícil plantearse que las entidades que han acogido a los estudiantes puedan venir a participar en la sesión, o al menos el profesor no ve viable la organización que supone. Cada grupo expone su proyecto, al acabar los compañeros aplauden

brevemente –algo que se ha convertido en un símbolo del curso para premiar el trabajo bien hecho– y se concluye escuchando los comentarios del profesor, que en público siempre destaca aspectos positivos. Y así con todos los grupos, repetitivo y a la vez interesante por la disparidad de proyectos.

Axiología y Educación en Valores.
Facultad de educación Universidad de Barcelona

Reconocimiento recíproco. Los beneficiarios del servicio y/o las entidades sociales, a menudo en colaboración con los educadores, llevan a cabo iniciativas para expresar su gratitud y celebrar el éxito del servicio. Como parte de la actividad de reconocimiento organizada por el centro o tomando la iniciativa, la entidad social y/o los receptores del servicio devuelven a los protagonistas de la actividad algo que valore su entrega. Quizá participen en un acto del centro y expresan públicamente su agradecimiento, o quizás invitan a los jóvenes a un refrigerio en sus locales, para mostrarles su afecto y compartir los recuerdos de la experiencia.

Connecta Jove es un proyecto en que jóvenes enseñan a usar programas de ordenador a personas mayores. El acto final se realiza en una sala con escenario y una amplia platea llena con todos los participantes y algunos invitados. Un aspecto excelente. La presentadora saluda y nos informa de quien participará –cincuenta y un alumnos de los institutos que han hecho de formadores y su profesorado, ciento ochenta personas mayores que han recibido las clases, representantes de las ocho entidades que han acogido las sesiones, la inspección educativa, la dirección de la Fundació Catalana y el alcalde de la ciudad, que no se ha querido perder el acto y que nos dificulta su clasificación (la hemos mantenido aquí porque el acto no lo organiza el Ayuntamiento – el alcalde fue invitado– y porque el núcleo del acto destaca el reconocimiento de entidades y receptores del servicio hacia los jóvenes. Sin embargo, fue un placer oír al alcalde valorar la contribución cívica de los jóvenes y agradecerles el esfuerzo).

Tras las palabras de bienvenida y las intervenciones del director de la Fundación y del alcalde, se pasa un vídeo resumen de la experiencia y a continuación la presentadora nombra a todas las instituciones y grupos de personas implicadas en el proyecto. Para empezar el núcleo del acto suben

al escenario representantes de cada uno de los colectivos enumerados, se sientan en un taburete alto con un objeto en la mano que nadie sabe a que obedece. La presentadora comenta algunos aspectos de la experiencia y da la palabra a cada uno de los representantes que resalta algún aspecto destacable de su experiencia. La emoción va en aumento. Cuando terminan, de nuevo la conductora toma la palabra y explica qué es el aprendizaje servicio destacando sus elementos más importantes y pidiendo a cada nuevo elemento que uno de los representantes coloque dentro de una enorme pecera el objeto que todavía sostiene: un ratón que significa la necesidad a la que se enfrenta el proyecto, un corazón de tela que nos sugiere el servicio, una bombilla la reflexión, una cuerda el trabajo en red y así con todos los conceptos importantes. Ha conseguido explicar qué es el aprendizaje servicio y mostrar que es una tarea colectiva. No lo vamos a olvidar. El acto acaba con la entrega de diplomas y una foto colectiva.

Acto final del proyecto *Connecta Jove* de El Prat de Llobregat. Fundació Catalana de l'Esplai

Reconocimiento público. El reconocimiento a los participantes

adquiere una dimensión pública, bien porque la actividad se ha dado a conocer a la ciudadanía, o bien porque la administración la agradece y difunde por su valor cívico. Al refuerzo del profesorado y la reciprocidad de las entidades y los receptores, se añade un reconocimiento público que trasciende el ámbito de los directamente implicados en la actividad. En algunos casos, los medios de comunicación se hacen eco de la actividad; en otros, la administración municipal organiza un acto festivo, se otorga un galardón a los centros destacados o se organiza una exposición sobre las actividades de aprendizaje servicio.

El Ayuntamiento de Sant Cugat del Vallés ha organizado un acto de reconocimiento de los centros educativos y entidades que realizan proyectos de aprendizaje servicio en la ciudad. Se trata de un acto público, al que han estado especialmente invitadas las instituciones participantes, que tiene un claro objetivo de reconocimiento ciudadano hacia una iniciativa valiosa. El acto sigue un protocolo preciso: bienvenida de la presentadora, actuación de una coral de jóvenes, conferencia sobre aprendizaje servicio a cargo de una

persona invitada, presentación de un video que recoge cinco de las veinte tres experiencias realizadas durante el año, parlamento de la alcaldesa que glosa las virtudes cívicas de este tipo de actividades y de la regidora de educación que anuncia una novedad relevante que hará mejor el programa de aprendizaje servicio de la ciudad, sigue la entrega de diplomas y un pequeño concierto final por otra coral invitada[3].

Acto de reconocimiento. Ayuntamiento de Sant Cugat del Vallés

Hemos visto como los sucesivos tipos de actos pueden ordenarse de acuerdo al número de actores participantes. Sin embargo, no debemos suponer que el mayor número de participantes en los actos es siempre lo más adecuado y mejor. En cada experiencia resultará más apropiado un tipo de acto u otro, de modo que no se debe pensar que el más amplio es siempre el mejor. En cualquier caso, en relación con la búsqueda de las fuentes de las diferencias en los actos de reconocimiento, hemos podido constatar como la diversidad de participantes da pie a una tipología variada de actos de reconocimiento.

Tareas de reconocimiento

La tercera fuente de variabilidad en los actos de reconocimiento depende de las tareas que los componen. Aunque se puedan establecer unas pocas tareas básicas, luego resulta posible llevarlas a cabo de múltiples modos, lo cual introduce una notable variabilidad en el diseño de los actos de reconocimiento. Una vez analizados los diferentes actos observados hemos detectado cinco tareas básicas: identificar, valorar, simbolizar, agradecer y celebrar. Veamos qué entendemos por cada una de ellas, así como algunos de los variados modos que puede tomar su concreción.

Identificar. Las tareas de identificación tienen que ver con una de las primeras funciones de los actos de reconocimiento: el recuerdo y la descripción de los hechos ocurridos, las vivencias y los sentimientos de los participantes. Si deseamos agradecer una conducta, es bueno recordar, describir lo realizado y, en cierto modo, fijarlo como un modelo a seguir. Entre las tareas que cumplen

la función de identificar están los vídeos, la narración de los procesos o el recuerdo de las emociones vividas.

Valorar. Las tareas de valoración comprenden dos tipos de acciones: atribuir valor a la actividad y darle nombre. La identificación recordaba un proceso que merece ser imitado porque tiene valor. Pero esa consideración positiva conviene que se manifieste de un modo u otro, que los protagonistas tengan claro que lo realizado es visto por la comunidad como una acción valiosa. Pero no solo eso, sino que además conviene que tal acción positiva reciba nombre, se la asocie con un concepto de valor, que luego se pueda generalizar y convertir en pauta normativa. Cuando los invitados a un acto de reconocimiento valoran la actividad de los participantes, cuando se explica una historia con moraleja, cuando se da una conferencia glosando las bondades de la actividad, estamos ante diversas tareas de valoración.

Simbolizar. Las tareas de simbolización se refieren a aquellos

momentos en los que, por ejemplo, se realiza una pequeña representación –como la pecera del *Conecta Joven*–, se reparte un objeto –como las semillas del *Taller Comunica*– o se efectúa cualquier otra acción –como cantar juntos en círculo o regalar algo como recuerdo– que alude a hechos y valores vividos, a emociones sentidas o a ideas que apreciamos. El símbolo evoca algo importante que deseamos mantener vivo y que da fuerzas para preservar lo mejor de la experiencia de aprendizaje servicio.

Agradecer. Las tareas de agradecimiento muestran a cada participante o al grupo que ha ejecutado el servicio en su conjunto la felicitación por su acción, la voluntad de distinguir su esfuerzo y de agradecer el servicio prestado. Todo ello está lejos de asemejarse a un pago y más cerca del deseo sincero de devolver con amistad y emoción la entrega que han puesto de manifiesto los protagonistas. Palabras de reconocimiento, diplomas, regalos o fotos de recuerdo son algunas de las formas que puede

tomar el agradecimiento.

Celebrar. Las tareas de celebración suelen ocupar la parte final de los actos de reconocimiento, aunque a veces toman un mayor protagonismo en ese tipo de eventos. Su objetivo es poner un elemento festivo al acto, darle un tono distinto, divertido, agradable; en definitiva, que permita expresar alegría y convierta el encuentro en una fiesta, en algo distinto a lo habitual. Se ha trabajado bien, ahora toca divertirse como forma de recibir el agradecimiento de la comunidad. Conciertos, bailes, juegos o comidas son algunas de las formas de celebración más corrientes.

Los múltiples modos de concretar y organizar las tareas que se realizan en un acto de reconocimiento ofrecen muchas posibilidades a la creatividad y al esfuerzo de los educadores para idear actos sentidos, formativos y divertidos que cumplan las funciones que tienen en el interior de los proyectos de aprendizaje servicio.

Conclusiones

Tras aproximarnos a la idea de reconocimiento y ver su aplicación al ámbito de la educación, nos hemos preguntado de qué modo se concreta en las actividades de aprendizaje servicio. Se ha mostrado que las actividades de aprendizaje servicio son ya una experiencia de reconocimiento para los participantes. Son una experiencia de reconocimiento en la medida que se pide a los jóvenes una contribución a la comunidad, se confía en que podrán conducirla con éxito, y también porque desencadena el agradecimiento de los educadores y receptores del servicio.

Sin embargo, la investigación se ha centrado en exclusiva en los actos de reconocimiento, en los momentos expresamente programados y organizados para felicitar, agradecer y valorar lo que han realizado los participantes. Su importancia reside en que son momentos destinados a hacer explícito todo lo que supone el reconocimiento, conseguir que cada uno de los participantes tome

consciencia del valor que la comunidad da a su trabajo y, por lo tanto, lograr que el reconocimiento sea una experiencia clara y no quede como algo implícito que no se acaba de percibir.

Con el objetivo de ofrecer claves para el diseño de actos de reconocimiento, se ha realizado un estudio de diferentes actos con la voluntad de obtener indicaciones que permitan mejorar su efecto educativo. Se ha iniciado el trabajo describiendo algunos actos y analizando sus características principales. Nos hemos dado cuenta de lo variados que pueden llegar a ser y cómo conviene que se adapten sin moldes previos a cada realidad. Una constatación que invita a preguntarse por las fuentes de esas variaciones, fuentes que además serán una información muy apropiada para diseñar buenos actos de reconocimiento. Esta búsqueda nos ha llevado a tres constataciones. Primera, descubrir que los actos no son únicamente de reconocimiento, a menudo el reconocimiento, la reflexión y la evaluación se complementan y dan lugar a

momentos de gran complejidad. Segunda, establecer que otra de las fuentes de variabilidad proviene de los diferentes participantes que intervienen en los actos –educadores, representantes de entidades, receptores del servicio y administraciones. Tercera, mostrar que la última fuente de variabilidad analizada son las tareas que se llevan a cabo en los actos de reconocimiento –identificar, valorar, simbolizar, agradecer y celebrar– y los múltiples modos de concretar tales tareas. En síntesis, hemos obtenido una descripción de los actos de reconocimiento y una explicación de su variabilidad, algo que nos ha de permitir idear mejores actos.

Referencias bibliográficas

Caillé, A. (2007). "Reconnaissance et sociologie", en Caillé, A. (Direction) (2007). *La quête de reconnaissance. Nouveau phénomène social total*. Paris: La Découverte/MAUSS, 185-208.

Fraser, N. y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?*

Madrid: Morata.

Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México: FCE.

Godbout, J. T. (1992). *L'esprit du don*. Paris: La Découverte.

Godbout, J. T. (2007). *Ce qui circule entre nous*. Paris: Seuil.

Habermas, J. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península.

Habermas, J. (1998). *Facticidad y validez*. Madrid: Trotta.

Hegel, G.W.F. (2006). *El sistema de la eticidad*. Buenos Aires: Quadrata.

Hegel, G.W.F. (1978). *Escritos de juventud*. México: FCE.

Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Crítica/Mandadori.

Honneth, A. (2009). *Crítica del agravio moral*. Buenos Aires: FCE.

Honneth, A. (2010). *Reconocimiento*

y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social. Buenos Aires: Katz.

Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio.* Madrid: Trotta.

Noddings, N. (2013). *La educación moral.* Buenos Aires: Amorrortu.

Puig, J. (Coord.) (2015). *11 ideas clave sobre aprendizaje servicio.* Barcelona: Graó.

Puig, J. M.; Batlle, R.; Bosch, C. y Palos, J. (2006). *Aprendizaje Servicio. Educar para la Ciudadanía.*

Barcelona: Octaedro.

Ricoeur, P. (2005). *Caminos del reconocimiento.* Madrid: Trotta.

[1] Agradecemos la gentileza de Roser Batlle al proporcionarnos documentación sobre la sesión de evaluación.

[2] Los resultados que siguen forman parte de la *Rúbrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos de ApS* que se puede consultar en la web del Centro Promotor de Aprendizaje Servicio de Cataluña [www.aprenentatgeservei.org] en inglés, castellano y catalán.

[3] Agradecemos la gentileza de Laura Campo al proporcionarnos documentación sobre el acto de Sant Cugat del Vallés.

Embajadores comunitarios: sembrando liderazgo, donde más se necesita

Luis Germán Mena

Civitas Venezuela, Venezuela

Resumen

Se describe la experiencia sobre el impacto que han generado un grupo de jóvenes emprendedores “embajadores comunitarios” en la zona más vulnerable de Venezuela y considerado el sector popular más grande de América Latina: Petare. Bajo la premisa “sembrar liderazgo, donde más se necesita” se sistematizan las acciones de estos embajadores de la Escuela Fe y Alegría María Inmaculada, ubicada en el sector El Carmen, Petare. En este artículo, se comparte el proceso vivido por un grupo de jóvenes preocupados por su escuela y aplicando las herramientas de liderazgo, investigación, vocería, oratoria, debate, argumentación y la metodología del aprendizaje servicio; conceptualizan la campaña educativa “Todos queremos pasarla bien”. En resumen, se plantea el punto de partida de esta experiencia, metodología y resultados sobre cómo estos embajadores mejoraron las creencias de los estudiantes, docentes, padres y actores claves de la comunidad ante el acoso escolar.

Palabras clave

Liderazgo juvenil; empoderamiento; bullying; participación; ciudadanía .

Fecha de recepción: 15/VIII/2014

Fecha de aceptación: 14/V/2015

Community ambassadors: sowing leadership, where most needed

Abstract

Systematize the experience of the impact generated a group of young entrepreneurs "community ambassadors" in the most vulnerable area of Venezuela and considered the greatest popular sector in Latin America is described. Under the premise "leadership planting where it is most needed" the actions of these ambassadors of Fe y Alegría School Mary Immaculate, located in the El Carmen, Petare. In this article, the process experienced by a group of young people concerned about their school and applying the tools of leadership, research, spokesperson, speech, debate, argument and methodology of service learning is shared; conceptualized the educational campaign "We all want a good time." In summary, the starting point of this experience, methodology and results on how these ambassadors improved beliefs of students, teachers, parents and community stakeholders to bullying arises.

Keywords

Youth leadership, empowerment, bullying, participation, citizenship

Introducción

“Sembrar liderazgo, donde más se necesita” frase que sistematiza las acciones de los embajadores comunitarios de la Escuela Fe y Alegría María Inmaculada, ubicada en el sector El Carmen Petare, Venezuela. Es una retrospectiva de un año de transformaciones, donde han cambiado las carencias usuales del entorno escolar por negociación, oratoria y resolución pacífica de conflictos; utilizando la metodología del aprendizaje servicio. Se describe cómo un grupo de jóvenes preocupados por su escuela, conceptualizan la campaña educativa “Todos queremos pasarla bien”.

Esta experiencia fue abordada de manera multidisciplinaria por la Asociación Civil Civitas Venezuela, la Universidad Metropolitana de Caracas y la Fundación Embajadores Comunitarios. Este abordaje fue realizado de manera integral, con jóvenes cuyas edades oscilan entre 10 y 19 años de edad, mediante estrategias de empoderamiento

juvenil, que facilitó que los jóvenes logran cubrir sus necesidades asociadas al desarrollo de su identidad, identificación con un rol y formación de vínculos con la escuela de manera satisfactoria.

Los actores claves de esta experiencia son los embajadores comunitarios, jóvenes que han participado en el modelo Naciones Unidas y que decidieron poner en práctica todos sus conocimientos y experiencias en pro de crear un espacio dentro de la escuela llamado embajadas como una instancia extra-cátedra de participación, articulación e integración juvenil donde se reúnen para diagnosticar los problemas más relevantes de la comunidad y, lo más importante, diseñan y ejecutan proyectos para contribuir su solución.

En resumen, se plantea el punto de partida de esta experiencia, metodología y resultados sobre cómo estos embajadores mejoraron las creencias de los estudiantes, docentes, padres y actores claves de la comunidad ante el bullying.

Aproximación teórica de la experiencia

Para contextualizar teóricamente esta experiencia y aplicando las herramientas de modelo Naciones Unidas, los embajadores reflexionaron sobre ¿Qué es el empoderamiento? Y llegaron al consenso que es un proceso intencional centrado en la comunidad, que involucra respeto mutuo, pensamiento crítico, empatía y participación en grupos a través del cual personas que carecen de acceso a recursos valiosos logran obtener mayor acceso y control sobre esos recursos.

Del mismo modo les permitió plantearse como dilema ¿cómo lograrlo? a) fortaleciendo relación aprendizaje-vida; b) fomentando la toma de decisiones; c) manteniendo una estructura de trabajo y d) reforzando positivamente.

Con las herramientas del modelo Naciones Unidas: liderazgo, investigación, vocería, oratoria,

debate y argumentación los embajadores comunitarios realizaron un diagnóstico; para determinar de qué manera se podría disminuir el acoso escolar; se plantearon un proyecto de aprendizaje servicio el diseño de una campaña educativa dentro y fuera de la escuela “Todos queremos pasarla bien”.

Metodología

Para lograr mayor participación de los jóvenes de la escuela, se plantearon conformar cuatro equipos de trabajo: Ansz, nombre del símbolo vikingo de la creatividad; Inguz, nombre del símbolo vikingo de la acción; Dagaz, nombre del símbolo vikingo de la perseverancia y Kenaz, nombre del símbolo vikingo de la confianza. Esto permitió un trabajo armónico entre los embajadores.

Se estructuró el desarrollo de la experiencia en función de las siguientes fases:

La primera “una revisión desde mi ser” ¿quién soy yo?. Esta fase

culminó con la declaración “un salario emocional”. Basado en la satisfacción con lo que hago, con las relaciones que construyo y con las habilidades que desarrollo.

La segunda fase fue “las bitácoras de trabajo” Desde octubre del 2013 hasta julio del 2014, se establecieron sesiones de trabajo con la finalidad de cumplir con todos objetivos propuestos, durante el año escolar.

La tercera fase, denominada “manos a la obra” representó la conceptualización y desarrollo de las actividades de la campaña educativa “Todos queremos pasarla bien” dentro y fuera de la escuela.

La última fase “pensando, actuando y proponiendo” consistió en jornadas de reflexión al finalizar cada actividad con todos los actores involucrados para evaluar e identificar las lecciones aprendidas de la experiencia.

De manera transversal, las alianzas institucionales asumieron el acompañamiento desde el

experimental, observar, conceptualizar y aplicar.

Lás áreas y contenidos trabajados fueron: 1) Cómo se diseña una campaña educativa, 2) Determinar la imagen, el manifiesto y las estrategias de difusión, 3) Estrategias de sostenibilidad de las actividades vinculadas con la campaña educativa y 4) La articulación de las unidades curriculares con los contenidos de la campaña.

Las actividades realizadas se enuncian a continuación:

- Sensibilizar y concienciar a la comunidad educativa del colegio María Inmaculada sobre la problemática del acoso escolar
- Fomentar el respeto entre los actores de la comunidad educativa.
- Fortalecer el equipo Embajadas

- Identificar e involucrar personas, alianzas, grupos y organizaciones que puedan apoyar la ejecución del proyecto.
- Desarrollar las actividades vinculadas con la campaña: Actividad interactiva, durante los espacios libres en la escuela, encuentros deportivos, encuentros familiares, formación de docentes en herramientas de abordaje del bullying, festival "Todos queremos pasarla bien"

Resultados

Por mencionar algunos aspectos significativos de esta experiencia, los estudiantes han logrado sensibilizar a toda la comunidad educativa, se evidencia 95% de disminución de situaciones de acoso expresada por los estudiantes, docentes y

familiares; y algo muy importante todos la quieren pasarla bien. Fue una campaña inclusiva. La integración les permitió conocerse, y desde este conocimiento, dejaron de afectar a los demás de forma negativa. Todas las actividades desarrolladas, se ejecutaron en base a dos premisas: comunicar alegría, optimismo y felicidad y ejecutar ideas inclusivas.

Por último, los impactos causados en los jóvenes fueron la sensibilización con la problemática del acoso escolar, el abordaje de sus problemas de manera integral y el asumir responsabilidades hacia la campaña educativa. Y en relación a la comunidad se destaca el reconocimiento del trabajo de los embajadores en la comunidad, la incorporación en las actividades comunitarias del lema "todos queremos pasarla bien" y la importancia de trabajar en equipo.

Aplicación de la metodología aprendizaje servicio en un curso de Química

Rodrigo del Río

Departamento de Química Inorgánica, Facultad de Química, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

Centro de Investigación en Nanotecnología y Materiales Avanzados (CIEN-UC).

Resumen

Se presenta la experiencia desarrollada en el curso “Química en la naturaleza y la sociedad” aplicando la metodología aprendizaje servicio. Éste es un curso de primer año de la carrera de Química de la Pontificia Universidad Católica de Chile. El servicio prestado consiste en desarrollar actividades didácticas para niños de cuarto año de enseñanza primaria en establecimientos de alta vulnerabilidad, en conjunto con el Centro Científico de la Casa de la Cultura del municipio de La Pintana. La aplicación de la metodología permitió trabajar el desarrollo de habilidades genéricas en los estudiantes de química, tales como el trabajo en equipo y el compromiso social y a la vez conseguir en los estudiantes aprendizajes significativos referentes a los objetivos asociados a la asignatura. La evaluación de la actividad por parte de los alumnos indica que ellos sienten que aprenden mejor los contenidos y a la vez que perciben que desarrollan sus habilidades genéricas.

Palabras clave

Química, Educación Primaria, habilidades genéricas.

Fecha de recepción: 29/IX/2015

Fecha de aceptación: 29/X/2015

Application of service learning methodology in a course of Chemistry

Abstract

The paper describe the experience of the course "Chemistry in nature and society" applying the service-learning methodology. This is a first year course included in the chemistry academic program at the Pontificia Universidad Católica de Chile. The service provided is a set of educational activities for children under four course of primary education in one of the most vulnerable communities in the metropolitan region of Santiago. The experience has been useful to focus on the development of generic skills in students, such as teamwork and social consciousness. The student`s evaluation of the activity indicates that they are motivated to learn deeply the course contents and perceive that generic skills were enhanced by the activity.

Keywords

Chemistry, primary education, generic skills.

1. Introducción

Como es sabido aprendizaje servicio (A+S) es una metodología pedagógica que relaciona los contenidos de un curso con un servicio a la comunidad. Con esta metodología se genera una sociedad entre la comunidad y los estudiantes. Mediante la actividad realizada y las reflexiones adecuadas, es posible conseguir que la comunidad reciba un servicio de calidad y que los alumnos tengan aprendizajes significativos y formación valórica (Jouannet et al, 2013).

A+S es aplicada en una infinidad de asignaturas de diferentes carreras universitarias e incluso a nivel de educación secundaria, pero son escasos los casos en el área científica. En particular, en carreras del área química, existen pocos artículos que mencionen como se aplica A+S y esto

es debido a que la Química es considerada como una carrera solitaria desde la perspectiva de la relación con la comunidad, ya que el profesional se desempeña principalmente al interior de un laboratorio. Además se debe considerar que la percepción social de la Química no es buena debido a que se la relaciona con la contaminación ambiental (Mammino, 2001). La Sociedad Americana de Química ha considerado que se debe estimular el uso de A+S en los departamentos de Química principalmente en las áreas de química ambiental y en apoyo a la labores educacionales en nivel primario y secundario (Wiegand y Strait, 2000).

En la Pontificia Universidad Católica de Chile se ha implementado esta metodología desde el año 2004 y actualmente se cuenta con más de un

centenar de cursos que la utilizan (Jouannet et al, 2013). En la Facultad de Química, se imparte el curso "Química en la Naturaleza y la Sociedad" perteneciente al primer año del programa académico de Química.

2. Diseño y descripción de la actividad

El curso de primer año "Química en la Naturaleza y la Sociedad", pretende que los alumnos sean capaces de relacionar fenómenos químicos con conceptos básicos de la disciplina, tales como estructura molecular y reactividad. Dentro de los objetivos del curso se tiene fomentar una actitud crítica en el manejo de información científica, expresar sus conocimientos verbalmente utilizando el lenguaje científico adecuado y estimular el trabajo en equipo. Los contenidos abarcan diferentes fenómenos químicos, tales como,

disminución de la capa de ozono, calentamiento global, contaminación atmosférica y reciclaje de materiales.

En este contexto se comenzó a utilizar A+S en 2011, lo que implicó tomar contacto con el municipio de La Pintana -uno de los municipios más vulnerables de la región metropolitana de Santiago- particularmente con su Centro Científico, y se diseñó en conjunto la actividad A+S. Este proyecto comienza con la conformación de equipos de trabajo de cuatro estudiantes, heterogéneos en cuanto a sexo, origen regional y educacional. A estos grupos se les asignó un tema que está incluido en los contenidos de la asignatura, previamente consensuados con el socio comunitario. Los estudiantes elaboraron un trabajo de investigación para estimular el

aprendizaje significativo del tema y a la vez diseñaron una actividad didáctica del mismo. Esta actividad es ejecutada con grupos de cuatro niños de cuarto año de educación primaria de colegios públicos del municipio en tres sesiones de 90 minutos realizadas con los niños en dependencias del municipio.

La evaluación de esta actividad involucra el 40% de la calificación final del curso y se divide en evaluación del trabajo de investigación, de la actividad realizada, evaluación de pares y autoevaluación con rúbricas adecuadas que cubren criterios referidos a la profundidad de los contenidos, redacción y ortografía, pertinencia de la actividad, responsabilidad, participación y capacidad de trabajar en equipo.

3. Instancias de reflexión

Como es sabido la reflexión es una dimensión crucial de la metodología A+S (Eyler, 2001) y para este curso se ha diseñado una reflexión inicial en la que se discute como la actividad requiere del aprendizaje de los contenidos involucrados en el tema y como esto va de la mano con la responsabilidad que tienen los alumnos al traspasar información científica a los niños que participan de la actividad. Para esto, se les solicita opinar frente a frases tales como: "si conozco muy bien un tema, soy capaz de explicárselo a un niño" o "debo aprender más para responderle al niño que para aprobar un examen". Existe una segunda reflexión que apunta a la formación valórica asociada a la actividad; en esta se les pregunta a los alumnos su opinión acerca de quiénes son las personas

que los niños admiran, sus modelos a seguir y que los ven en los medios de comunicación (futbolistas, artistas, etc) y se motiva a los estudiantes a que deben preocuparse de enseñar y ser modelo de persona y mostrarles a los niños que estudiar para ser profesional, puede ser muy valioso para su formación. En la última reflexión evaluamos en conjunto el grado de éxito alcanzado y la posibilidad de mejorar las actividades.

4. Evaluación de la actividad

Mediante encuestas aplicadas al finalizar el curso, los estudiantes indicaron, con mas de 80 % de acuerdo, que la actividad fue importante en su formación. Cualitativamente, se puede destacar la opinión de un alumno que mencionó: “aprendí aparte del tema que nos tocó, a trabajar en equipo, a sociabilizar, a compartir ideas,

enfrentar problemas y buscar soluciones”. A partir de ésta y de otras opiniones, se puede inferir que se logró un aprendizaje significativo del tema y se estimularon habilidades genéricas. Otro alumno planteó: “La actividad me dejo aprendizajes técnicos, todo lo que llevo consigo el trabajo, informes, presentaciones, una nueva visión de la ciencia, pero también aprendizaje humano en el sentido que nos dimos cuenta de la realidad de esos niños que viven en una de las comunas mas pobres de Santiago, como viven, la realidad de sus padres, su situación en el colegio, lo que me ayudó a valorizar mas la realidad que vivo, también que en conjunto hemos podido lograr ciertas metas, que en comparación a los niños cuyo núcleo familiar no estaba completo y se encuentran muy vulnerables” a partir de la cual se pudo constatar que se consiguió la

formación en valores que se persigue con la metodología. El socio comunitario ha decidido continuar su trabajo con nosotros ya que considera que el servicio es adecuado. Así, las evidencias indican que los tres pilares del modelo A+S UC están presentes en el curso: aprendizaje significativo, servicio de calidad y formación en valores.

En resumen, esta metodología permite desarrollar en los estudiantes aprendizajes más profundos de los contenidos, transferirles la responsabilidad de su autoaprendizaje, fortalecer la formación valórica de ellos y del profesor; ya que por ser el responsable del éxito de la actividad debe involucrarse con las personas que prestan el servicio y las que lo reciben, los niños. Así, se esta consiguiendo estimular habilidades

genéricas más eficientemente que sin el uso de A+S, desde un curso de primer año y en una carrera científica.

5. Conclusiones

Considerando los pocos casos de aplicación de A+S en cursos de carreras científicas, se puede concluir que en este caso particular, la metodología ha permitido obtener aprendizajes significativos en los estudiantes y a la vez promover el desarrollo de habilidades genéricas (trabajo en equipo, compromiso social, liderazgo) en ellos y también en el profesor responsable por hacerle participe de la realidad a la que enfrenta a los estudiantes.

6. Referencias bibliográficas

Eyler, J., (2001) Creating your reflection map. *New directions for higher education*, 114.

Jouannet, C.; Salas, M.; Contreras, M. (2013) Modelo de implementación de Aprendizaje Servicio (A+S) en la UC. Una experiencia que impacta positivamente en la formación profesional integral. *Calidad en Educación*. 39, 197-212.

Mammino, L. (2001) Algunas reflexiones sobre la imagen de la Química. *Anales de la Real Sociedad Española de Química*. 48-52.

Wiegand, D.; Strait, M. (2000) What is Service Learning? *Journal of Chemical Education*. 77, 1538-1539.

La voz del alumnado en la Asociación ApS-(U)CA. Principios de una experiencia

Ana Zarzuela Castro, Esther González Souto, Pablo Calle De los Santos, Esther Carrasquilla Hernández

Universidad de Cádiz, Asociación de Aprendizaje y servicio en la Universidad de Cádiz

Resumen

En este artículo se pretende visibilizar una experiencia que está naciendo en relación con el desarrollo de la voz del alumnado en el aprendizaje servicio. Se relatan las vivencias y se formula una propuesta de acción orientada hacia el empoderamiento de la voz del alumnado en el aprendizaje servicio solidario a través de una organización sistemática del movimiento estudiantil. Se parte de la necesidad de movilizar al alumnado de la Universidad de Cádiz, como primer paso para animar este hecho en diferentes universidades, con la meta de compartir sus experiencias y vivencias, para organizar equipos de trabajos heterogéneos. La finalidad de esta propuesta es empoderar la voz del alumnado en diferentes espacios en los que se comparte, dialoga y se tome decisiones sobre el aprendizaje servicio solidario .

Palabras clave

Aprendizaje servicio solidario, movimiento estudiantil, voz del alumnado.

Fecha de recepción: 210/XII/2015

Fecha de aceptación: 14/IV/2016

Reflection and learning service

Abstract

In this article we try to visualize an experience that is emerging in relation to the development of students' voice at service learning. Experiences are told and measures are proposed targeting the empowerment of students voice at service learning through a systematic organization of the students' movement. It starts from the need to mobilize the students at Cadiz University, as a first step to encourage this in different universities, with the goal to share their experiences, to organize heterogeneous working teams. The aim of this proposal is to empower the students voice in different spaces, sharing dialogues and making decisions about service learning.

Keywords

Service learning, students movement, students voice.

1. Introducción

Esta propuesta es una iniciativa que parte del alumnado vinculado a un proceso de aprendizaje servicio solidario (ApS) que se produce en la Asociación de Aprendizaje y Servicio en la Universidad de Cádiz ApS-(U)CA en el curso 2015/2016. El interés en el desarrollo de esta iniciativa se asienta en promover la responsabilidad social y compromiso ético de la misma. Como señalan García y Cotrina (2015, 2) *"es una apuesta por construir y divulgar conocimientos desde un proceso de abajo arriba, desde quienes participan de la lógica y la vivencia del Aprendizaje y Servicio, desde la voz, fuera cual fuera el registro de la misma, de quienes quisieran... participar de este proyecto convertido así en empeño colectivo."*

Es decir, se trata de hacer una apuesta en la que se ponga en acción principios metodológicos vinculados a la educación inclusiva para transformar los contextos en espacios más justos, equitativos y solidarios

empoderando la voz del alumnado de la Universidad de Cádiz y de diversas Universidades a través del ApS. Como apunta García (2013, 163) *"la inclusión implica la capacidad de tener voz, pero sobre todo, el reconocimiento del derecho de decidir. Negar esta posibilidad sigue siendo una forma de opresión"*.

Esta propuesta surge de la necesidad detectada por tres alumnas y un alumno de la Universidad de Cádiz tras acudir al VI Congreso Nacional y I Internacional de Aprendizaje y Servicio Universitario el pasado 28, 29 y 30 de Mayo de 2015 en la Universidad de Granada, donde se puso de evidencia la escasa participación de alumnado frente a la participación muy activa de profesorado. Este equipo tuvo la oportunidad, no sólo de asistir a dicho congreso, sino de participar activamente en él, en espacios destinados para la toma de decisiones conjuntas y en talleres propuestos allí mismo, y con ello pudimos empoderar la voz del alumnado en este aspecto.

El empoderamiento consiste no solo en tomar la voz, sino en ser tenido en cuenta.

Todo ello llevó a poner en marcha esta propuesta de visibilizar la experiencia del alumnado y la iniciativa de crear un equipo promotor de ApS a través de la voz del alumnado vinculado a la Asociación ApS-(U)CA.

2. Marco teórico

¿Qué es el aprendizaje y servicio solidario? ¿se consigue a través de éste empoderar la voz del alumnado? ¿es una metodología emancipadora?

Como indican Puig, Batlle, Bosch y Palos, (2006, 20) *“es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y servicio a la comunidad en un único proyecto bien articulado en el que los participantes aprenden a la vez que trabajan en las necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo”*. Apunta Puig (2009,) *“a través del aprendizaje y servicio se puede vislumbrar*

claramente ingredientes de acción inclusiva, orientada desde valores solidarios, donde todos los participantes son igual de importantes y existe espacio para la voz de todos y todas”.

Por todo ello, podemos decir que el ApS es una pedagogía libertadora e innovadora siendo su práctica crítica y transformadora. Es una cuestión del presente, pues resuelve problemas inmediatos centrando su mirada en el contexto para que éste sea estimulante y proyecte a ciudadanos críticos, tolerantes, solidarios que busquen la libertad en base al amor y la felicidad de todos.

Aunque los orígenes del ApS se remontan a postulados de James y Dewey (Puig y Palos, 2006) y en concreto, en el voluntariado y en el desarrollo de actividades asociadas a proporcionar un servicio a la comunidad, no se trata de una acción de voluntariado, ya que es un proceso bien definido. En él, el aprendizaje trabaja conjuntamente con la realidad

del contexto al que pertenece, ofreciendo recursos y herramientas a todo el colectivo (sea alumnado, profesorado u organizaciones externas al centro conocidas como las alianzas del proyecto) con el fin de una construcción diversa de conocimientos y propia de cada colectivo. Esto supone la constitución de toda una comunidad educativa, con todo lo que su nombre conlleva, y el ApS consigue involucrarla en su aprendizaje. Así pues, *“la enseñanza es y ha de ser una actividad de naturaleza cooperativa y solidaria entre los diversos agentes sociales a quienes la elaboración del proyecto les permitirá retomar la voz en el acallado espacio escolar (...) adoptar soluciones adecuadas con las que se deberían sentir comprometidos y, en consecuencia, corresponsables”* (Beltran y San Martín, 2002, 101).

Pero la innovación va más allá de la metodología, transmitiendo su influencia a la estructura que no es entendida de manera lineal, sino en espiral. Su proceso es el siguiente:

análisis social de un entorno real y detección de sus necesidades, propuesta de ideas, planificación de la acción, intervención en el entorno, servicio a la comunidad, evaluación y celebración. Es decir, es un proyecto de investigación transformador, por lo tanto el ApS es una metodología emancipadora y, por lo que se puede observar, se interrelaciona de manera directa con la educación inclusiva, pues proyecta a ciudadanos críticos, solidarios, libres y con voz. Como señala Batlle (2011,) el ApS *“evidencia que los cambios son posibles”* a la vez que ofrece una *“primera oportunidad para tocar el cambio”*.

Una experiencia de la Universidad de Cádiz que está empoderada y liderada por los propios estudiantes es el “Proyecto Smile”. Es importante resaltar que en este caso estamos hablando de un voluntariado, no un proceso de aprendizaje servicio solidario, pero es un trabajo que ha sido promovido por el alumnado de la Facultad de Medicina de la

Universidad de Cádiz encauzado por la Asociación de Estudiantes de Medicina de Cádiz. A través de esta entidad, se busca la captación de estudiantes voluntarios, de la titulación que sea, que quieran participar en la animación hospitalaria para hacer más amena la estancia de los niños que están ingresados. En definitiva, defienden la "Medicina de la Risa" para hacer frente a las situaciones en las que se encuentran estos pequeños. Es un voluntariado valioso, pero no está vinculado explícitamente a un proceso de aprendizaje sistemático, intra o extracurricular; por tanto, tampoco existe ese vínculo indisoluble entre aprendizaje y servicio.

Pero una vez más, vemos necesario hacer hincapié que el ApS es una experiencia que va más allá del mero voluntariado, que en sí, nos enriquecería muchísimo. Por ello, consideramos que es necesario resaltar aquellas otras experiencias que van en esta línea de empoderamiento de la voz del

alumnado y que se llevan a cabo en la Universidad de Cádiz. Se ha de decir que a través de la dinamización del alumnado bajo filosofías diversas, como es el caso del ApS, se impregnan los currícula del grado de Magisterio de Educación Infantil y Educación Primaria, así como partes del máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas y el máster Interuniversitario en Educador Ambiental. Asimismo, recientemente en el 2015 se institucionaliza la Asociación ApS-(U)CA abriéndose así nuevos paradigmas pedagógicos y sociales.

3. Propuesta

Por todo ello, nace esta propuesta que está dando sus primeros pasos en el Campus de Puerto Real de la Universidad de Cádiz, concretamente a través de la Asociación ApS - (U)CA dinamizado por tres alumnas y un alumno de la misma, pues detectaron la necesidad de construir

conjuntamente espacios de diálogo, reflexión y toma de decisiones sobre ApS.

La finalidad de esta propuesta será empoderar la voz del alumnado a través del movimiento estudiantil del Estado Español para así poder compartir experiencias, vivencias, decisiones sobre el ApS y tener la posibilidad de crear equipos de trabajo heterogéneos.

Todo esto se dará a través de diferentes fases que se desarrollarán de forma paulatina y sistemática para así asegurar el éxito en todo el proceso. En primer lugar se está creando un equipo promotor, el cual estará dinamizado por esos cuatro alumnos mencionados, que serán los responsables de procurar esa unión de voces dentro de la propia Universidad de Cádiz. Posteriormente tendrá lugar la segunda fase en la que se comenzarán a crear alianzas con otras asociaciones y universidades del Estado Español poniéndonos en contacto con sus

respectivos equipos promotores. Y finalmente, en una tercera fase, comenzaremos a trabajar de forma conjunta, en todos los aspectos anteriormente mencionados, a través de la creación de equipos heterogéneos en los que participen todo el alumnado de las diferentes universidades, asociaciones, entidades y colectivos.

A continuación, presentamos una figura en la que se exponen las relaciones que intervienen en el proceso.

Figura 1. Comunidad implicada en la experiencia



Fuente: elaboración propia

Un aspecto del que no debemos olvidarnos en ningún momento durante todo el desarrollo de estas fases, será el realizar un seguimiento del mismo a través de la reflexión continua, pues sin la cual estaríamos perdiendo la misma esencia del ApS en el camino, y es algo que no pretendemos en ningún momento.

Actualmente nos encontramos aún en la primera fase de esta propuesta. Estamos creando ese equipo promotor dentro de la Universidad de Cádiz, dinamizado por cuatro estudiantes de la Asociación ApS-(U)CA. Estos realizarán el acompañamiento, durante todo el proceso, a todo el alumnado de la Universidad de Cádiz que se incorpore a esta aventura y facilitará la creación de alianzas, aunque por supuesto cualquier alumno participará activamente durante todo el proceso sin que tengan que ser estos estudiantes quienes realicen todos los movimientos.

Además la institucionalización de la

Asociación ApS-(U)CA se creó para acompañar procesos de ApS en diversos espacios, no solo universitarios, para así poder atender las necesidades de todos los contextos y se ha de comentar que para el próximo año 2016-2017 nos embarcamos en propuestas, tejiendo una construcción conjunta con diferentes entidades, asociaciones y colectivos. Seguidamente presentamos una figura de esta primera fase.

Figura 2. Participantes de la primera fase



Fuente: elaboración propia

El servicio que se pretende ofrecer es proporcionar un espacio de encuentro

estudiantil de alumnos de la universidad de Cádiz y de diferentes universidades, colectivos, asociaciones y entidades de distintos ámbitos. De esta forma se intenta promover la esencia del ApS a través de las voces de todos. Para ello, el primer encuentro se pretende organizar en el Campus de Puerto Real de la Universidad de Cádiz (UCA) junto con la colaboración de Acción Social y Solidaria de la UCA.

4. Estado de la experiencia

Como vemos, esta experiencia se encuentra en sus momentos de inicio y está comenzando a arrancar. Aún se están dando los primeros pasos de esa fase 1, ya que el equipo promotor está terminando de fundar sus bases y planificar la captación del alumnado interesado en participar en este camino del despertar de la voz del alumnado en el ApS. Nada más comenzar con esta aventura, consideraron que era necesario darse a conocer como equipo y no como personas que trabajan individualmente; por ello, crearon una

dirección de correo electrónico conjunta que les permite contactar y ser contactados por diversos contextos y abordar muchas de las actividades que desarrollan.

Tabla 1. ¿Cómo nos organizamos? Reuniones

| ¿CÓMO NOS ORGANIZAMOS? REUNIONES | | | |
|-------------------------------------|--|----------------------------|--|
| ¿Cuándo? | Semanales | Quincenales | Mensuales |
| ¿Quiénes? | Equipo promotor ApS-(U)CA | Acompañante. Docente UCA | Asamblea Asociación ApS-(U)CA |
| ¿Cómo? | Skype | Reuniones presenciales | Reuniones presenciales |
| ¿Para qué? | Estructura organizativa + Toma de decisiones | Formación + acompañamiento | Estructura organizativa + Toma de decisiones |
| Instrumentos | Diario + Actas + Blog + Redes sociales | | |

Fuente: elaboración propia

Para que todo esto sea posible, los cuatro estudiantes que dinamizan el proceso se están coordinando y tomando decisiones de forma conjunta a través de reuniones semanales haciendo uso de redes sociales como Skype, pues en estos momentos se encuentran en espacios diferentes de Andalucía. Los roles que se asumen en dichos encuentros van rotando semanalmente de forma que la función no radique en una única persona, potenciado así habilidades

diversas para todos. Las decisiones que se toman en dichas reuniones y los acuerdos a los que llegan, quedan recogidos en actas, que se trabajan a través de aplicaciones como Google Drive, para facilitar el acceso de todos y de esta forma tener un seguimiento de todo lo que se está abordando en las reuniones, utilizándose como mecanismo de reflexión de mejora sobre la práctica. Además, se utilizará la misma aplicación para trabajar tanto de forma individual, elaborando diarios, como grupal, a través de actas. Ambos son de necesidad puesto que, aunque en las actas se recogen aquellos aspectos que han de tratarse y a los acuerdos que hemos llegado de manera conjunta; los diarios son utilizados como una forma de expresarse individualmente, de cómo sentimos, nos emocionamos y vivimos cada uno de los pasos que damos en el avance de nuestra promotora asociación, aunque finalmente se vayan a compartir.

Paralelamente a estas reuniones se realizan otras de forma quincenal con

una docente de la Universidad de Cádiz, la cual es pionera en aprendizaje y servicio solidario. Con ello se pretende profundizar en esa formación necesaria para poder abordar todos los proyectos que se están desarrollando y aprender sobre diversas metodologías, así como realizar tertulias dialógicas que permitan el enriquecimiento personal y profesional de todos los implicados en este proceso. A esto lo llamamos andamiaje pedagógico siguiendo los postulados vigostkyanos.

Asimismo, es muy importante resaltar que una de las primeras decisiones que se tomaron para dar a conocer esta iniciativa fue crear un blog, donde se cuentan las experiencias que se están desarrollando en ApS, aquellas otras que aunque no sean ApS sí ayudan a la formación y están relacionadas con la innovación, las inquietudes que van teniendo, comparten información básica que van teniendo sobre la asociación ApS-(U)CA, además de ir visibilizando todos los caminos que vamos

realizando en todo el proceso. Una vez creado el blog, era necesario darlo a conocer, pues inicialmente tenía poco movimiento al ser desconocido. Con el fin de iniciar esa difusión se decidió acceder a redes sociales, como Twitter y Facebook, donde llegaron a muchas personas de diferentes puntos del país, e incluso fuera de él, dando como consecuencia la visibilización del trabajo que estamos llevando a cabo.

Pero toda esa difusión vino de la mano de la autogestión. Para mejorar la formación de los cuatro estudiantes en cuestión y así dar a conocer el ApS en más espacios y compartir sus experiencias, se experimentó la necesidad de contar con un fondo monetario que permitiese mayor libertad económica para poder abordar estas cuestiones. Por ello, decidieron crear chapas, relacionadas con la temática del ApS, y continuar así con la difusión de todas las actividades en las que están implicados y al mismo tiempo de disponer de fondos que permitan

cubrir las necesidades de formación. Todo esto les llevó a ponerse en contacto con el Colectivo CEPA de Cádiz, el cual es responsable de la prevención e inserción social, quienes se encargaron de realizar las chapas a partir de los diseños elaborados por estos cuatro estudiantes. Ese acercamiento ha provocado que CEPA se interese también por todo aquello que se está abordando a través de la voz del alumnado y quieran participar conjuntamente en futuros proyectos, posibilitando la vinculación con nuevas alianzas.

Por otra parte, se están llevando a la práctica diversos proyectos en los que la voz del alumnado es más que importante. Dentro de estos proyectos, encontramos procesos de aprendizaje y servicio solidario, voluntariados y participación en diversos encuentros.

- Procesos de aprendizaje y servicio solidario (ApS)

Figura 3. Procesos de ApS



Fuente: elaboración propia

La voz del alumnado es algo fundamental en todos los procesos de enseñanza-aprendizaje, y si nos estamos refiriendo a un ApS, esa voz toma una mayor importancia. Escuchar las necesidades de aquellos que participan en el ApS, tener en cuenta sus inquietudes, intereses, miedos, prestar atención a las propuestas que surgen y a la creación de alianzas... En definitiva, aspectos fundamentales que sin escuchar las voces del alumnado, que son los implicados directos a todo esto,

harían que el ApS no siguiese adelante.

- Voluntariado.

Figura 4. Actividades de voluntariado



Fuente: elaboración propia

Aunque no se tratan de procesos de ApS en sí mismo, estos voluntariados sí que se encuentran vinculados a algunos de los ApS anteriormente comentados. Unos como primera toma de contacto con el centro y otros como resultado de esa relación previamente establecida en el ApS.

- Participación en encuentros.

Figura 5. Participación en encuentros



Fuente: elaboración propia

Las experiencias en ApS se han dado a conocer en diferentes encuentros. Algunos de ellos bajo la temática del aprendizaje y servicio solidario, como es el congreso, y otros como modelo de innovación educativa, para así darlo a conocer entre aquellos que aún no están familiarizados con esta filosofía pedagógica.

Figura 6. Actividades de aprendizaje y servicio solidario



Fuente: elaboración propia

5. Resultados

Como ya hemos comentado, la concreción de la propuesta está en proceso, puesto que es una construcción conjunta entre todas las personas implicadas. Aún así, sentíamos la necesidad de compartir en este espacio el proceso de esta iniciativa para que se vaya sintiendo el camino que estamos recorriendo conjuntamente y cada vez se unan más las sinergias de todos. Esto es así, ya que estamos abiertos a propuestas, iniciativas, sugerencias e incertidumbre que pongan en desequilibrio ideas preconcebidas

para la construcción de bases sólidas del movimiento estudiantil y conseguir una mejor formación. De esta forma, perseguimos la formación continua que nos permite renovarnos y ser mejores profesionales, promoviendo que el conocimiento no sea estático y se construya conjuntamente nuestro conocimiento y con ello una mejor sociedad.

6. Conclusiones

En todo este proceso, y lo que se lleva realizado de él hasta el momento, despierta en estos cuatro estudiantes una gran variedad de emociones y sentimientos dada la gran cantidad de iniciativas y proyectos que se están abordando. Analicemos detenidamente cada una de las partes que se ven en juego en esta iniciativa.

A nivel profesional, dinamizado por el alumnado, supondrá un gran reto en el que se realizará un aprendizaje bidireccional entre todos los agentes implicados. Además, abrirá otras oportunidades que antes no habían

experimentado, cómo es construir conjuntamente espacios para alumnado de diversas universidades coordinando diferentes colectivos, entidades, instituciones, movilizandolos recursos de manera justa y equitativa para transformar conjuntamente el entorno educativo y por consiguiente social. Ante esta perspectiva están emocionados, ya que les permitirá crear vínculos con otros estudiantes y unir fuerzas para conseguir esta transformación que tanto se está persiguiendo; pero al mismo tiempo también despierta algo de incertidumbre puesto que se arriesgan y afrontan el reto de una iniciativa muy ambiciosa en el que pretenden poner en acción sueños, cómo es el de que otros estudiantes se interesen en acompañarlos en esta travesía.

A nivel personal, todos los miembros de esta iniciativa nos embarcamos en una gran aventura en la que nos genera una gran ilusión, entusiasmo e incertidumbre, pues apostamos por construir conjuntamente espacios

más justos, equitativos, libres, solidarios y estimulantes, en el que la voz del alumnado sea esencial para promover una transformación social y educativa. Están muy contentos de ver que, lo que se lleva hecho hasta el momento, pues está teniendo muy buena acogida y que cada vez son más las personas quienes siguen la pista de los proyectos en los que estamos involucrados. Pero hasta llegar a ese sentimiento han pasado por momentos de desequilibrio tan necesarios para el desarrollo tanto personal como profesional de cada uno de ellos. Se ha de decir que estos resultados gratificantes no se vieron nada más empezar y se ha estado caminando en el anonimato durante un tiempo. Por suerte todo esto va cambiando poco a poco y se empieza a ver la luz tras esos pequeños momentos de oscuridad.

Para finalizar queremos hacer visible la importancia de empoderar la voz del alumnado en el aprendizaje y servicio solidario para que éste se erija en el auténtico protagonista del

mismo.

Referencias bibliográficas

Batlle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje y servicio. *Revista Crítica*, 972, 1-16.

García, M. (2013) La cooperación internacional para el desarrollo de la Educación Inclusiva. Algunas contradicciones en el caso de España-Latioamérica. *Revista de Educación inclusiva*, 5 (1), 160-173.

García, M. y Cotrina, M (2015). Aprendizaje y Servicio en la formación del profesorado: Haciendo efectiva la responsabilidad social y el compromiso ético. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado* 19 (1), 1-6.

Puig, J. M.^a (Coord.) (2009). *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.

Puig, J.M.; Batlle, R. Bosch, C. y Palos, J. (2006). *Aprendizaje*

Servicio. Educar para la ciudadanía.
Barcelona: Octaedro.

Puig, J.M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje servicio. *Cuadernos de Pedagogía*. 60-66.

Aprendizaje colectivo: la experiencia “Asociativismo” de la Universidad Nacional de General Sarmiento

Cecilia Chosco Díaz y Viviana Ramallo

Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina.

Resumen

En Argentina, durante estos últimos años, se desarrollaron experiencias universitarias orientadas al fortalecimiento de las organizaciones sociales. En esta dirección, “Asociativismo” de la Universidad Nacional de General Sarmiento (desarrollada entre los años 2013 y 2015), representa una forma de aprender haciendo, y de crear nuevo conocimiento, para el análisis organizacional, entre docentes universitarios y organizaciones sociales. En tal sentido, se evidencia una forma de aprendizaje colectivo, siguiendo la estrategia de los enfoques del aprendizaje y el servicio solidario; y el enfoque interdisciplinario. En efecto, esto permitió comprender avances, fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas de las asociaciones civiles, las fundaciones y las cooperativas .

Palabras clave

Aprendizaje colectivo, organizaciones sociales, diagnóstico organizacional.

Fecha de recepción: 20/VIII/2014

Fecha de aceptación: 14/V/2015

Collective learning: The experience "Asociativismo" of the Universidad Nacional de General Sarmiento

Abstract

In Argentina, during these last years, college experiences aimed to the strengthening social organizations were developed. In this direction, "Asociativismo" de la Universidad Nacional de General Sarmiento (developed between 2013 and 2015), represents a form of learn doing with the other, and create new knowledge, to the organizational analysis, between university professors and social organizations. In this regard, it is evident a form of collective learning, following the strategy of the learning approaches and the solidary service; and the interdisciplinary approach. In effect, this allowed understand progress, strengths, weaknesses, opportunities y threats of the civil associations, foundations and cooperatives, from the reports and the experiences of their referents.

Keywords

Collective learning, social organizations, organizational diagnosis.

Introducción

¿Qué es “Asociativismo”? Es un servicio con la comunidad conformado por un equipo interdisciplinario de profesionales de Administración Pública, Política Social, Educación, Ingeniería y Economía Industrial. Actualmente participa un estudiante de Economía Industrial y Ecología. Se inicia en el año 2013 a través de un subsidio de la Secretaría de Políticas Universitarias y continúa entre el 2014 y 2015, mediante el octavo Fondo Estímulo de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

¿Por qué “Asociativismo”? Surge como una necesidad de los graduados y profesionales para fortalecer las capacidades de las organizaciones sociales y con el compromiso de fortalecer las redes en el territorio. Las actividades (encuentros debate)

siguieron el enfoque basado en el aprendizaje y el servicio solidario (Tapia, 2008). Es una propuesta compleja e innovadora que aporta la novedad de vincular estrechamente el servicio y el aprendizaje en una sola actividad educativa articulada y coherente. La misma representa una forma de aprender haciendo con el otro. Es también una innovación pedagógica en la que la solidaridad se convierte en una forma de aprender, en un modo de dar sentido y relevancia social al conocimiento. No es beneficencia. Por el contrario, propone un modelo de solidaridad comprometida y responsable frente a las necesidades del otro.

Antecedentes: el aprendizaje servicio solidario

El enfoque aprendizaje servicio solidario, a nivel internacional, tiene

sus orígenes en los años sesenta. Ha sido estudiado ampliamente por el campo de la educación y de la psicología. Es reconocida por los aportes de Robert Sigmon (1979), Timothy Stanton (1987), Honnet y Poulsen (1989), como así también por diversos investigadores de la *National Society for Experiential Education* y de la *Service Learning in Education Reform* y por la Red Iberoamericana de Aprendizaje Servicio (CLAYSS). A nivel nacional, se implementa en los años noventa, con la reforma de la educación nacional a partir de la Ley 26206 y los programas pertinentes. En la actualidad la Red Universitaria REXUNI, desarrolla talleres y capacitaciones con este enfoque.

¿Qué entendemos por el aprendizaje-servicio solidario? es una forma de aprendizaje activo y significativo, situado en el contexto de una

comunidad que se convierte en lugar de participación y también en lugar de aprendizaje (Tapia, 2008). La autora sostiene que es posible generar una intersección entre dos tipos de experiencias educativas que generalmente se desarrollan aisladamente. Por un lado, actividades en función de un aprendizaje interdisciplinario y por otro, se desarrollan actividades solidarias de una causa de la propia comunidad u organización. Por lo tanto, entendemos que existe un aprendizaje servicio, cuando se genera la intersección entre la intencionalidad pedagógica y solidaria. Este enfoque permitió reconstruir historias, vivencias y realizar análisis sobre las asociaciones civiles, fundaciones y cooperativas a través de una praxis interdisciplinaria, la cual es entendida como aquella

práctica cuyo propósito es la transformación de la realidad natural, social y de los sujetos, y la permanente generación de múltiples formas de conocimientos. De este modo, se fue consolidando otra pedagogía de análisis organizacional. Ahora bien para el desarrollo de la misma es fundamental la interdisciplinariedad. Según Japiassu (1976) la interdisciplinariedad constituye un principio nuevo de reorganización de las disciplinas científicas y una reformulación de estructuras pedagógicas de enseñanza. Se busca producir un discurso para problemas concretos. Se confrontan e interactúan puntos de vista de varias disciplinas, donde el objetivo no es crear una nueva disciplina científica ni tampoco un discurso universal sino resolver lo concreto. En esas condiciones, las

prácticas interdisciplinares pueden ser consideradas como negociaciones entre puntos de vista, entre proyectos e intereses diferentes. Parafraseando al autor, es una práctica política que supone una interpenetración o interfecundación, desde las más simples comunicaciones e ideas hasta la integración mutua de conceptos (contratos interdisciplinares), de la epistemología y de la metodología, de los procedimientos, de los datos y de la organización de investigaciones.

En efecto, la complementariedad de los enfoques redistribuye las relaciones de poder-saber, destierra las prácticas asistencialistas y promueve el fortalecimiento del capital social entre la universidad y las organizaciones sociales.

La experiencia: el caso de "Asociativismo"

En esta experiencia se siguieron las etapas del método interdisciplinario (Japiassu, 1976), específicamente cuatro: la creación de un equipo de trabajo, la unificación de lenguaje, el estudio y análisis de problemas organizacionales y la puesta en práctica de espacios de aprendizaje colectivo. Durante la primera etapa se constituyó un equipo de trabajo, allí se consensuó y reflexionó entre el grupo de profesionales la posibilidad emprender un proyecto colectivo, en el que cada docente fuese capaz de exponer sus competencias, contribuciones y limitaciones de su disciplina en relación a las organizaciones sociales. Para el abordaje organizacional, se contó con la participación de diversos profesionales de Administración,

Administración Pública, Educación, Política Social, Comunicación, y un estudiante de grado de la carrera en Economía Industrial y Ecología. Asimismo, se concibió a las organizaciones sociales como sistemas abiertos, complejos y dinámicos (Etkin, 2007) tendientes a la autoorganización y a la creación de un conocimiento propio. En la segunda etapa, se tendió a unificar el lenguaje técnico como así también a planificar una forma específica para interactuar con las organizaciones participantes. En este sentido, se delinearon estrategias pedagógicas que favorecieran el intercambio de opiniones, de diálogos, críticas, a través de la reflexión colectiva. Así fueron emergiendo ejes de análisis de las organizaciones tal como la estructura, el planeamiento, las redes, las decisiones estratégicas y

diversas capacidades institucionales. Paulatinamente se fue generando una praxis entre diversos saberes que tendieron a ser un conocimiento colectivo y progresivo. Actualmente estos encuentros se denominan "Escuchando a las organizaciones" y ya se realizaron cinco jornadas de las cuales participaron diversas entidades: Cooperativistas del Programa "Ellas Hacen", Cooperativa Alcoyanna, Cooperativa Madygraf (Ex-Donellys), Cooperativa de Trabajo Curtidores de Hurlingham Ltda., Cooperativa 103 de José C Paz, Asociación Ambientalista Bonaerense (ASAMBO), SUTEBA SAN MIGUEL, CTA SAN MIGUEL, Cámara Empresarial e Industrial de Malvinas Argentinas, Unión Empresarial de Moreno, Observatorio Permanente de Organizaciones Sociales de la Universidad Nacional de Luján,

Asociación Argentina de Formación Profesional, Fundación OFICIOS, Centro de Formación y Promoción de Derechos Primavera, Brigada Ecológica Juvenil de San Miguel, Unión de Familias Obreras, Cámara de Comercio de Don Torcuato, Servicio Paz y Justicia (SERPAJ), Fundación de la Universidad Nacional de General Sarmiento, R.S.T MACACHA GÜEMES, Asociación Civil Pequeños Pasos, Asamblea del Delta y Río de la Plata, Asociación civil Albert Einstein y la Escuela Regional de Reforestación, entre otras.

Resultados

La experiencia promovió el afianzamiento de los vínculos con y entre diversos actores locales y regionales. Asimismo generó procesos de doble transferencia de conocimiento y circularidad de la

información entre docentes, estudiantes, y los referentes de las organizaciones. Posibilitó la emergencia de nuevas formas de conocimiento mediante el aprendizaje colectivo, teniendo en cuenta la perspectiva territorial, social, y crítica, basada en experiencias y vivencias de referentes, y de los docentes. También, hacia adentro de la universidad fomentó la creación de equipos de jóvenes docentes

investigadores orientados a la implementación de servicios con la comunidad.

Referencias bibliográficas

Etkin, J. (2007). *La capacidad de gobernar en organizaciones complejas. Los acuerdos, la tensión creativa y tolerancia a la diversidad*. Cali: Universidad del Valle.

Tapia, L. (2008) *Política Salvaje*. La Paz: CLACSO.

El compromiso social como pedagogía

Reseña

Enrique Ochoa

CLAYSS, Argentina

La obra *El compromiso social como pedagogía. Aprendizaje y solidaridad en la escuela*, de María Nieves Tapia, con Gerardo Bridi, María Paula Maidana y Sergio Rial (Bogotá, 2015) ha sido recientemente publicada por el CELAM (Consejo Episcopal Latinoamericano) como parte de la Colección Misión Transformadora (<http://www.celam.org/publicaciones/ficha.php?id=324>).

La obra presenta sintéticamente los fundamentos pedagógicos y algunas herramientas para el desarrollo de proyectos educativos que integren aprendizaje formal y servicio solidario, a partir de la mirada y la experiencia latinoamericana, especialmente la desarrollada en los últimos 15 años.

El libro pone el foco en los

fundamentos y prácticas de aprendizaje servicio solidario en las instituciones educativas desde el nivel inicial hasta la finalización de la educación secundaria, abarcando las diferentes denominaciones y modalidades que en los países latinoamericanos definen la educación de niños y adolescentes entre los 4 y los 18 años.

Dado que esta obra es publicada y difundida por el CELAM, el texto pone en diálogo los conocimientos provenientes de la bibliografía pedagógica especializada con los aportes del magisterio de la iglesia católica, especialmente del Documento de Aparecida y del magisterio del Papa Francisco. Este libro puede resultar particularmente relevante para instituciones educativas católicas interesadas en

integrar la vida pastoral y la vida académica en propuestas articuladas y superadoras, y que permita que educadores y estudiantes fortalezcan la síntesis entre conocimientos, compromiso social y fe cristiana. Al mismo tiempo, sabiendo que la pedagogía del aprendizaje servicio solidario se ha desarrollado en los más diversos contextos culturales en nuestro continente y a nivel mundial, y que es una propuesta válida para el conjunto de las instituciones educativas, tanto públicas como privadas, laicas o confesionales, asumida como tal desde las políticas educativas de varios de nuestros países, este libro puede ser útil también para educadores e instituciones no católicos.

La obra aborda, con profundidad y detalle, las características fundamentales del aprendizaje servicio solidario: la solidaridad, el protagonismo estudiantil y la articulación de los aprendizajes con el servicio solidario.

En la primera parte se presentan los

fundamentos conceptuales de la propuesta del aprendizaje servicio solidario, así como relatos de las prácticas de diversas instituciones educativas de la región que pueden servir como punto de referencia.

A menudo, como educadores necesitamos marcos teóricos de referencia, pero también poder aprender horizontalmente de las experiencias de otros educadores y otras instituciones. Por obvias razones de nacionalidad de los autores, se relatan con mayor detalle experiencias de escuelas argentinas, pero también se incluyen experiencias representativas del resto de América Latina y el Caribe. Luego se presentan diferentes puntos de partida desde los cuales comenzar a desarrollar proyectos de aprendizaje servicio solidario.

Se propone la revisión y el análisis de diversas formas en que las instituciones educativas se vinculan con la comunidad, buscando la institucionalización de los proyectos educativos solidarios. Se revisan

algunas ideas vinculadas al concepto de solidaridad, recogiendo una gran diversidad de significados que el mismo adopta en diferentes lugares y circunstancias, adhiriendo a la idea de una solidaridad “inteligente” que logre dar respuestas a las problemáticas sociales que la desafían. Como una guía para los que se inician en la temática, y producto del análisis de experiencias de diferentes y variadas instituciones educativas, se presenta un itinerario posible para el desarrollo de los proyectos.

En la segunda parte, se ofrecen algunas herramientas prácticas para

el desarrollo de proyectos, así como información de utilidad y bibliografía para seguir profundizando el tema. Al tratarse de una actualización y reconceptualización del estado de los conocimientos sobre las prácticas de aprendizaje servicio solidario en la escuela, el libro resulta de interés tanto para quienes recién se inician en la temática como para aquellos que ya vienen desarrollando proyectos educativos solidarios, han participado en diferentes instancias de capacitación y desean profundizar y actualizar aspectos teóricos y prácticos de la propuesta.