

La solidaridad como pedagogía: la propuesta del “aprendizaje-servicio”

di **María Nieves Tapia**

Abstract

Una cultura della fraternità e della cooperazione può essere promossa dallo sviluppo della metodologia e dei progetti dell'apprendimento-servizio nelle scuole, nelle istituzioni pedagogiche, nelle università e nelle organizzazioni giovanili.

L'apprendimento-servizio si pone come un approccio all'apprendimento esperienziale, un'espressione dei valori e della pratica dell' altruismo, che provoca un processo di reciprocità sociale ed educativa tra gli studenti e le persone per le quali si impegnano, tra i programmi educativi e le organizzazioni "di comunità" con le quali operano.

In questa prospettiva appare necessaria la formazione dei dirigenti scolastici, degli insegnanti e dei leaders della comunità.

Parole chiave
apprendimento-servizio, comunità, formazione

The growth of a fraternal and cooperative culture can be promoted through the development of service-learning methodology and projects in schools, higher educational institutions, universities and youth organizations.

Service learning appears to be an approach to experiential learning, an expression of values and service to others, which determines the purpose, nature and process of social and educational exchange between learners (students) and the people they serve, and between experiential education programs and the community organizations with which they work.

It is necessary to provide training to school principals, teachers and community leaders for the development of community educational projects and pro-social attitudes.

Key words
Service-learning, community, training

1. Introducción

Recolectar dinero para personas desocupadas es una actividad solidaria. Hacer un experimento en el laboratorio de Química es aprendizaje. Cuando en el laboratorio de la escuela se aprende a analizar un vino local para promover el trabajo de los artesanos que lo producen, eso es aprendizaje-servicio.

El ejemplo viene de un caso real. El Liceo Valle de Codpa, de la localidad de Camarones (I Región, Chile) es una escuela técnica en la especialidad agrícola. Está ubicado en el norte del país, en un sector de población aymara. El Liceo, en su Proyecto Educativo Institucional, se comprometió a contribuir con sus conocimientos a la satisfacción de necesidades de la comunidad escolar y local. A través de un proyecto realizado con la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, en 2006 se diseñó y desarrolló un Taller para el Mejoramiento del Vino Pintatani, un vino artesanal que elaboran los viticultores del Valle de Codpa desde tiempos ancestrales. Para hacer más conocido y comercializar este producto, los viticultores deben cumplir con las exigencias legales, para lo cual requieren de análisis químicos y descripción del proceso de elaboración de modo de garantizar la calidad y seguridad sanitaria del producto que ofrecen. Los estudiantes del liceo realizan los análisis necesarios en el laboratorio de la escuela, contribuyendo así a que los artesanos locales puedan cumplir los requerimientos legales y comercializar su producción. A partir del desarrollo de este taller de aprendizaje-servicio los estudiantes han aprendido a conocer y valorar sus tradiciones ancestrales, han puesto en juego conocimientos científicos, y han contribuido decisivamente al desarrollo local.

En este y en miles de otros casos documentados en América Latina, se evidencia que las experiencias de *aprendizaje-servicio* permiten a niños, adolescentes y jóvenes aplicar sus saberes al servicio de las necesidades de su comunidad. Simultáneamente, esta acción solidaria en contextos reales les permite aprender nuevos conocimientos y desarrollar saberes para la vida, el trabajo y la participación ciudadana. Este tipo de experiencias permiten realizar una contribución concreta y evaluable a la vida de una comunidad, y también mejorar la calidad e inclusividad de la oferta educativa formal y no formal.

No se trata de una práctica aislada: en la última década, miles de instituciones educativas de América Latina y de otras regiones del mundo han incorporado prácticas de aprendizaje-servicio como parte de su oferta académica, o incluso como requerimiento obligatorio para la graduación.

Si el aprendizaje-servicio es parte de una larga tradición de solidaridad educativa, en América Latina como en otras regiones del mundo, no menos cierto es que constituye también una innovación pedagógica que ha ido tomando vigor en los últimos veinte años en los más diversos

contextos culturales. En los últimos años se ha multiplicado la bibliografía en diversos idiomas en torno a este campo del conocimiento aún en contrucción. Redes y organismos nacionales, regionales como la Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio, y mundiales como la Red Talloires y otras, son en sí mismas valiosos canales de circulación de información actualizada y comunidades de aprendizaje que permiten ir delineando una forma característica de hacer aprendizaje-servicio.

2. Qué entendemos por “aprendizaje-servicio”: algunas cuestiones conceptuales

2.1. *Aprendizaje y servicio solidario: un “círculo virtuoso”*

En español y portugués, como en otras lenguas de origen latino, “solidaridad” evoca más el “hacer juntos” que el “hacer para”, más el “compartir” que el “dar”. Si bien a menudo es asociado a la filantropía tradicional, el término está muy vinculado a la acción colectiva por el bien común y a la ciudadanía activa, y no sólo a la acción altruista individual. Por ello, muchos latinoamericanos prefieren el lenguaje de la solidaridad al anglosajón del “servicio”, un término con resonancias no siempre felices en la región (Tapia, 2003).

Por ello, en español es frecuente traducir el término “service-learning” como “aprendizaje-servicio *solidario*”, para connotar y explicitar el tipo de servicio que se espera ofrecer. Esta diversidad de énfasis en el concepto de servicio/solidaridad tiene también que ver con miradas diferentes sobre el vínculo con el aprendizaje en estas prácticas.

En las definiciones de aprendizaje-servicio provenientes del mundo anglosajón, a menudo se hace referencia al componente del “servicio” como un medio para el aprendizaje, y al aprendizaje-servicio como uno de muchos formatos posibles del *experiential learning*, y del *learning by doing*. En América Latina, en cambio, la mayoría de las escuelas y Universidades comenzaron a involucrarse en las problemáticas sociales primariamente para intentar responder a alguno de los muchos y urgentes desafíos que plantea la pobreza y la inequidad de nuestra región. La valorización de los saberes y competencias que pueden adquirirse con las prácticas solidarias llegó a menudo en un segundo momento, casi como una consecuencia no planeada del compromiso social.

A la luz de la experiencia acumulada en las últimas décadas en la región, entendemos que el componente pedagógico y el social son igualmente relevantes para el desarrollo de prácticas de aprendizaje-servicio de calidad. Numerosos casos muestran que la pertinencia y eficacia de la actividad solidaria están directamente relacionadas con la calidad de los aprendizajes desarrollados, con la pertinencia social de las

investigaciones asociadas, y con el grado de compromiso y participación de docentes y estudiantes. De la misma manera, la calidad de la acción solidaria a menudo está determinada por la calidad de los saberes involucrados en ella. Es cierto que no se requiere de grandes conocimientos para reunir alimentos o ropa y entregarlos a una organización comunitaria. En cambio, hace falta poner en juego sólidos saberes multidisciplinares para contribuir a generar energías alternativas o emprendimientos productivos sustentables que generen auténtico desarrollo local.

En una escuela secundaria de San Pablo (Brasil), los estudiantes investigaron cómo utilizar botellas plásticas de gaseosa para construir muros seguros, y aplicaron su conocimiento a la construcción y mejora de las viviendas de una “favela”. Los estudiantes aportaron herramientas de desarrollo local a la comunidad, y también desarrollaron conocimientos científicos y técnicos superiores a los exigidos en el currículo. En la escuela secundaria del pueblo rural Mulchén, Chile, los estudiantes aplicaron sus conocimientos de Literatura y sus energías juveniles en la organización de “bici-bibliotecas”, un programa con el que acercan libros y revistas a sus vecinos para promover la lectura. El proyecto contribuye a la cultura local y también mejoró las competencias comunicacionales de los adolescentes. En Argentina, numerosas escuelas técnicas especializadas en electromecánica diseñan y entregan sillas de ruedas automatizadas para pacientes que no pueden comprarlas, proyectos que en general impactan positivamente en los rendimientos académicos y también en la disminución de la repitencia y la deserción escolar. Como parte de su formación profesional, los estudiantes de Veterinaria de la Universidad Austral de Chile atienden gratuitamente a los caballos de los “carretoneros” – familias que sacan de la basura elementos reciclables, y los acumulan en sus carros para venderlos –, y capacitan a los dueños sobre cómo mantener la salud de sus caballos, desarrollando simultáneamente investigaciones relevantes para su contexto. La lista podría seguir con una interminable lista de casos en los que la vida académica y el compromiso social se enlazan en una misma actividad de “aprendizaje-servicio”, generando simultáneamente mejoras en la calidad de los aprendizajes y beneficios mensurables para la comunidad destinataria.

En ese sentido, podría decirse que en las prácticas de aprendizaje-servicio se establece un “círculo virtuoso”: los aprendizajes sistemáticos enriquecen la calidad de la actividad social, y el servicio solidario impacta en la formación integral y estimula una ulterior producción de conocimientos.

2.2. Definiciones y rasgos comunes de las experiencias y programas de aprendizaje-servicio

Desde sus orígenes norteamericanos en los años Sesenta, en diversas partes del mundo se han acuñado centenares de definiciones para el término “aprendizaje-servicio”. Desde nuestro contexto latinoamericano solemos definirlo como:

un servicio solidario destinado a atender necesidades reales y sentidas de una comunidad, protagonizado activamente por los estudiantes desde el planeamiento a la evaluación, y articulado intencionadamente con los contenidos de aprendizaje (contenidos curriculares o formativos, reflexión, desarrollo de competencias para la ciudadanía y el trabajo, investigación) (Tapia, 2009b, p. 21).

En una obra recientemente publicada en Barcelona se analizaron nueve definiciones diferentes, identificando siete rasgos comunes:

responder a necesidades sociales o realizar una acción en beneficio de la comunidad, aprender algo, realizar un servicio, vivir una experiencia significativa, llevar a cabo actividades de reflexión, colaborar con otras instituciones sociales y establecer con ellas vínculos de partenariat y [...] contribuir a la formación para la ciudadanía. (Puig, 2009, p. 31)

En los últimos años, un grupo de especialistas norteamericanos definió esos rasgos comunes a través de doce “Standards de calidad” para las prácticas de aprendizaje-servicio escolares:

1. Servicio significativo
2. Vinculación con el currículo
3. Reflexión
4. Diversidad
5. Voz de los jóvenes
6. Alianzas
7. Monitoreo de los avances
8. Duración e intensidad

Más allá de los matices que incorpora cada autor o institución a sus definiciones, en todas ellas pueden encontrarse lo que Furco denomina “rasgos programáticos” (Furco, 2005). Desde la experiencia latinoamericana, entendemos que un aprendizaje-servicio de calidad podría definirse a partir de tres “rasgos programáticos” fundamentales:

- *Servicio solidario*: destinado a atender necesidades reales y sentidas de una comunidad. A partir de diagnósticos colaborativos de problemáticas comunitarias específicas, las acciones son desarrolladas *junto con* la comunidad y no sólo *para* ella, apuntando a su activa participación en

- los procesos de diagnóstico, planeamiento, ejecución y evaluación, como co-protagonistas más que como “destinatarios” de la acción solidaria. En todos los casos posibles, las actividades se realizan en alianza con organizaciones locales. Las iniciativas pueden estar localizadas en el mismo territorio que la Universidad, o dirigidas a comunidades alejadas.
- *Protagonismo estudiantil*: la actividad está protagonizada activamente por los estudiantes. El protagonismo juvenil involucra todas las etapas de diseño y gestión del proyecto solidario, incluyendo el diagnóstico, planeamiento, ejecución, evaluación y sistematización. Entendemos por “protagonismo” que no sólo se “escuche” la voz de los jóvenes y que estos puedan presentar sus iniciativas, sino que también puedan liderarlas y compartir la gestión de las actividades como parte de sus procesos de aprendizaje y de participación ciudadana activa.
 - *Aprendizajes intencionadamente planificados en articulación con la actividad solidaria*: en este aspecto se desarrolla el protagonismo de los docentes, contribuyendo a que las actividades sociales se articulen explícita e intencionadamente con la docencia y la extensión. Los proyectos son planificados en modo de permitir la adquisición y puesta en juego de saberes disciplinares y multidisciplinarios en contextos de atención a problemas reales, la reflexión sobre la práctica solidaria y el desarrollo de habilidades para la ciudadanía y el trabajo. Los proyectos de calidad suelen implicar también el desarrollo de actividades de investigación y de prácticas pre-profesionales.

2.3. El aprendizaje-servicio como pedagogía

Entendido como pedagogía, el aprendizaje-servicio involucra cuestiones centrales de la reflexión educativa. Propone un modo de vinculación pedagógica en la que educador y educando aprenden juntos de la realidad y se comprometen juntos en su transformación. Implica aprendizajes activos y significativos, centrados en el sujeto que aprende, y una concepción del conocimiento como bien social. Involucra una mirada sobre la identidad misma de las instituciones educativas, superadora de las “torres de marfil” y las “islas” vinculadas por “puentes” a la realidad. En esta perspectiva, las instituciones educativas no se “extienden” hacia el “afuera”, sino que se reconocen, en cambio, como “parte de” un territorio y una comunidad, y se articulan como nodos de redes comunitarias en las que se debe trabajar en alianza. En una institución educativa tradicional se aprende sólo en las aulas y laboratorios. La pedagogía del aprendizaje-servicio reconoce que también se puede aprender de la comunidad y en la comunidad.

Probablemente, uno de los rasgos más característicos del aprendizaje-servicio es que puede ser considerado una innovación pedagógica, pero

al mismo tiempo recoge tradiciones educativas de larga data y una enorme pluralidad de fuentes de inspiración teórica.

La pedagogía del aprendizaje-servicio adquiere nombre propio y comienza a conceptualizarse a fines de los años Sesenta, en el marco de la proliferación de programas de servicio juvenil voluntarios y obligatorios. Podría decirse que en ese período convergen y la tradición norteamericana de *experiential learning* y la experiencia social latinoamericana, un proceso en el cual Paulo Freire 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 norteamericanos y europeos. Varios de los pioneros del aprendizaje-servicio en Estados Unidos fueron influenciados por el pensamiento de Freire. Entre ellos, Myles Horton desarrolló una estrecha amistad y una fructífera colaboración intelectual con Freire Unidos (Freire, Horton 1991) que incidieron en el naciente movimiento pedagógico. Aún hoy el pensamiento de Paulo Freire, incluida su Pedagogía de la esperanza, puede reconocerse en los fundamentos teóricos tanto del aprendizaje-servicio latinoamericano como en el *service-learning* norteamericano.

Se podría decir que en Iberoamérica el desarrollo de la pedagogía del aprendizaje-servicio se ha nutrido de un intenso diálogo horizontal entre teoría y práctica, y que han sido particularmente variadas las influencias teóricas (Tapia, 2006a). Además de las influencias antes citadas, en la región se han señalado los puntos en común del aprendizaje-servicio con la educación por la acción de Piaget, el método del “tanteo” experimental de Célestin Freinet, la teoría del “aprendizaje significativo” de Ausubel y el concepto de “zona de desarrollo próximo” de Vigotsky, y más recientemente con las teorías de las inteligencias múltiples y la inteligencia emocional. En los últimos años, las investigaciones y programas sobre educación para la prosocialidad también han aportado un importante marco para el desarrollo de programas de aprendizaje-servicio (Roche Olivar, 1998; 1999; De Beni, 2000).

Desde el punto de vista de diversas teorías del aprendizaje, podría decirse que el aprendizaje-servicio es una modalidad de aprendizaje activo, y de aprendizaje a través de la experiencia. Puede ser considerado un aprendizaje “constructivo”, auto-regulado y colaborativo. A diferencia de otras modalidades de aprendizaje en base a problemas (*Problem-Based Learning*), los problemas que aborda no son diseñados sino diagnosticados a partir de un contexto social concreto. En ese sentido, el aprendizaje desarrollado en las prácticas de aprendizaje-servicio es claramente un aprendizaje situado y contextual, que permite desarrollar competencias en situaciones ya no “realistas” sino reales.

Justamente porque el “ambiente de aprendizaje” es la realidad, y no sólo las aulas y laboratorios, los buenos proyectos de aprendizaje-servicio

generan tarde o temprano necesarias articulaciones interdisciplinarias y transdisciplinarias para abordar la complejidad de una problemática social o ambiental (Herrero, 2002). En ese sentido, los proyectos de aprendizaje-servicio suelen generar modelos de gestión institucional que favorecen las redes entre departamentos o facultades, así como el establecimiento de redes interinstitucionales con las organizaciones del territorio en el que se trabaja.

2.4. El servicio solidario en el aprendizaje-servicio

El aprendizaje-servicio es un modo de enseñar y aprender, pero es también una manera específica de organizar una actividad social. De hecho, en los últimos años numerosos autores se han ocupado del aprendizaje-servicio como una forma característica del ejercicio del voluntariado social. Davis Smith (2002), así como Sherraden y otros lo enmarcan en el concepto de “*continuum*” del voluntariado.

Como fenómeno, el voluntariado puede considerarse a lo largo de un *continuum* que tiene diversas dimensiones, que incluyen nivel de estructura, formalidad y duración. En un extremo del *continuum* se destacan las tareas de ayuda mutua [...] En el otro extremo del *continuum* se encuentra el servicio cívico, que comúnmente requiere un compromiso de tiempo intensivo y a largo plazo por parte del voluntario (CSD, 2004, p. 3).

30

La idea de “*continuum*” enfatiza la unidad del concepto de voluntariado, estableciendo simultáneamente la graduación y diferencias existentes entre sus formas más informales y esporádicas hasta las más formales e intensivas. En ese *continuum*, el aprendizaje-servicio desarrollado en la educación formal podría ubicarse entre las formas más intensivas y sistemáticas.

Lo que puede resultar interesante para el análisis de las experiencias de aprendizaje-servicio como forma de voluntariado son las cinco variables a partir de las cuales Sherraden y otros determinan la ubicación en el *continuum*.

1. *Estructura*: grado de organización interna de la actividad. Los voluntariados más estructurados poseen procedimientos previamente definidos para la toma de decisiones, autoridades reconocidas, y procesos de elección o de designación de esas autoridades.
2. *Formalidad*: se refiere a la existencia o no de normativa que regule la acción del grupo de voluntarios. En algunos casos se trata de normativas institucionales, en otros hay marcos legales nacionales.
3. *Duración*: describe el tiempo total desde que se comienza a organizar una actividad hasta que se da por concluida. En un extremo del “*continuum*” se ubicaría una campaña solidaria informal, que puede desarrollarse en una semana, y en el otro un programa de Extensión universitaria que puede estar desarrollándose con continuidad por décadas.

4. *Intensidad*: se entiende por “intensidad” la frecuencia con que se realizan las actividades solidarias. Un proyecto que dura seis meses, pero en el cual los estudiantes acuden a un centro comunitario una vez cada dos meses, tiene menor intensidad que si van una vez por semana. Por otra parte, una actividad con la misma frecuencia puede desarrollarse con diversa carga horaria: no es lo mismo sostener una clase semanal de apoyo escolar de una hora, que organizar todas las mañanas de los sábados talleres de cuatro horas.
5. *Remuneración*: la gratuidad está ligada intrínsecamente a la intencionalidad altruista del voluntariado, y por lo tanto se la considera un prerequisite indispensable para definir a una actividad como voluntaria. Sin embargo, muchas actividades de voluntariado implican algún tipo de remuneración o reembolso – como en el caso de los viáticos – que no desvirtúan su carácter de voluntariado. Los créditos y otros reconocimientos académicos son consideradas otra forma de “retribución” que para algunos autores no afecta la característica esencialmente solidaria de las actividades.

Además de considerarlo una forma de voluntariado, algunos autores consideran al aprendizaje-servicio como una modalidad de desarrollo comunitario, o de desarrollo local y nacional. Este último sería el caso, por ejemplo, de la Red “Universidad Construye País” de Chile, que se plantea el rol de la Universidad en su aporte a un proyecto nacional (UCP, 2003).

Creemos que algunos de los aportes más significativos que ha aportado la reflexión latinoamericana sobre el aprendizaje-servicio se encuentran justamente en torno al concepto de “servicio solidario”, entendido como compromiso social vinculado a la transformación de la realidad y a la búsqueda de una sociedad justa.

Entre otros aportes en este sentido podríamos mencionar:

- *Solidaridad “horizontal”*: Se pone el énfasis en superar prácticas puramente asistencialistas “filantrópicas”, para avanzar hacia programas integrales de promoción social y desarrollo local sustentable. Esto implica la superación de miradas paternalistas hacia la comunidad, para desarrollar lo que algunos autores denominan una solidaridad “horizontal”, concebida como “encuentro”. En este marco, los “destinatarios” o “beneficiarios” de la actividad pasan a ser considerados actores y co-protagonistas de los proyectos de aprendizaje-servicio junto con los estudiantes, quienes son también “beneficiarios” de la comunidad que los recibe y les ofrece un nuevo lugar de aprendizaje contextualizado.
- *Duración e intensidad*: La necesidad de planificar los tiempos e intensidad de la actividad no sólo en función de los tiempos necesarios para el aprendizaje o los calendarios académicos, sino también en función del cumplimiento de objetivos acordados con las organizaciones de la comunidad.
- *Inclusividad*: muchas de las mejores experiencias de aprendizaje-servicio

han tenido como punto de partida la convicción de que todos tenemos algo para ofrecer a los demás, y que nadie es demasiado “pequeño”, “pobre” o “especial” como para no tener algo que compartir. Mientras que en otras partes del mundo los proyectos de aprendizaje-servicio son protagonizados mayoritariamente por adolescentes y jóvenes de sectores medios, en América Latina es frecuente encontrar excelentes experiencias de aprendizaje-servicio protagonizadas por niños, adolescentes y jóvenes provenientes de los sectores de menores ingresos, por alumnos de escuelas especiales e incluso por jóvenes en contextos carcelarios.

3. Los “cuadrantes” del aprendizaje y el servicio solidario

En la vida cotidiana de las instituciones educativas abundan las zonas grises entre compromiso social y excelencia académica, entre actividades solidarias y actividades de aprendizaje, entre el puro asistencialismo y la intervención social eficaz. Diversas herramientas han sido propuestas para diferenciar prácticas de intervención comunitaria desarrolladas en ámbitos educativos con diversa intencionalidad formativa y social (Tapia, 2000, pp. 26-30).

3.1. Los cuadrantes del aprendizaje y el servicio solidario

Entre ellas consideramos de utilidad recurrir a los “cuadrantes del aprendizaje y el servicio” (Figura 1). Quienes están familiarizados con la bibliografía especializada conocerán ya esta herramienta, desarrollada originalmente en la Universidad de Stanford, y que nos hemos permitido traducir y adaptar a nuestro contexto iberoamericano:

Figura 2: Los cuadrantes del aprendizaje y el servicio



Fuente: adaptación propia de los cuadrantes desarrollados por el Service-learning 2000 Center en la Universidad de Stanford, California, en 1996. Ver: Tapia, 2006a, p. 26; CLAYSS, 2011.

El eje vertical del gráfico refiere a la menor o mayor calidad del servicio solidario que se presta a la comunidad, y el eje horizontal indica la menor o mayor integración del aprendizaje sistemático o disciplinar al servicio que se desarrolla. El “menor” o “mayor” servicio ofrecido puede asociarse con diversas variables, como el tiempo destinado a la actividad, o la potencialidad del proyecto para atender efectivamente una demanda. Para dar un ejemplo extremo, realizar una colecta anual de útiles escolares no ofrece la misma calidad de servicio que desarrollar una campaña de alfabetización o un programa de tutorías para contribuir a la inclusión educativa. Entre ambos extremos se despliega toda la gradación que va del asistencialismo a la promoción social integral.

El eje horizontal, por su parte, se refiere a la mayor o menor integración de los aprendizajes curriculares o de contenidos educativos intencionados con la actividad solidaria desarrollada.

En función de estos ejes quedan delimitados los cuadrantes, que permiten diferenciar cuatro tipos de experiencias educativas:

- ***Trabajos de Campo/ Pasantías/ Aprendizaje en Base a Problemas:*** actividades de investigación y práctica que involucran a los estudiantes con la realidad de su comunidad, pero considerándola como objeto de estudio. Permiten aplicar y desarrollar conocimientos y habilidades en contextos reales que apuntan al conocimiento de la realidad, pero no se proponen ni su transformación ni el desarrollo de vínculos solidarios. El principal destinatario del proyecto es el estudiante, el énfasis está puesto en la adquisición de aprendizajes y el contacto con la realidad es instrumental;
- ***Iniciativas solidarias asistemáticas/ Voluntariados:*** actividades ocasionales, promovidas y gestionadas aisladamente, con escasa o nula articulación con los contenidos curriculares. Son “asistemáticas”, surgen ocasionalmente ya que atienden una necesidad específica por un lapso acotado, no son planificadas institucionalmente. El principal destinatario es la comunidad beneficiaria, el énfasis está puesto en atender una necesidad, y no en generar una experiencia educativa. La participación es, generalmente, voluntaria, y no se evalúa ni formal ni informalmente el grado de participación de los estudiantes ni los aprendizajes desarrollados;
- ***Servicio Comunitario Institucional y Voluntariado:*** actividades solidarias que forman parte explícita de la misión institucional, y son diseñadas y gestionadas con soporte institucional. Ese apoyo suele permitir que las acciones solidarias sean sostenidas en el tiempo, y de mayor eficacia y sustentabilidad. En general apuntan simultáneamente a atender necesidades sociales, y a la formación de los estudiantes en el compromiso social y la participación ciudadana. Estas actividades suelen tener un fuerte impacto en el desarrollo personal de los estudiantes;

- **Aprendizaje-servicio:** son aquellas experiencias, prácticas y programas que ofrecen simultáneamente una alta calidad de servicio y un alto grado de integración con los aprendizajes formales; que atienden simultáneamente objetivos de aprendizaje y de servicio efectivo a la comunidad, en las que los destinatarios del proyecto y los estudiantes son simultáneamente proveedores y beneficiarios de servicios ya que ambos se benefician con el proyecto; y en los que la población atendida es percibida al mismo tiempo como proveedora de servicios.

En la vida real, las fronteras entre los “cuadrantes” pueden presentar múltiples zonas grises, pero pueden resultar orientadores en los procesos institucionales de transición hacia formas sistemáticas de aprendizaje-servicio a partir de otras experiencias previas.

Comentarios finales

Las investigaciones y las experiencias muestran que para incidir seriamente sobre la realidad social, para atender a una necesidad en forma eficaz, se necesitan poner en juego conocimientos científicos multidisciplinarios y transdisciplinarios; se requiere investigar, desarrollar competencias personales y grupales, y también capacidad de gestión y de innovación, y un nivel de creatividad, de iniciativa y de compromiso personal y colectivo sumamente complejos, y generalmente muy superiores a los que los estudiantes necesitan para rendir un parcial escrito. En definitiva: para cambiar el mundo hay que saber más que para aprobar un examen.

Desde esta perspectiva, la propuesta del *aprendizaje-servicio* apunta a cerrar la brecha entre el compromiso social que predicán casi todas las misiones institucionales y las legislaciones educativas y la calidad académica que es indudablemente parte primaria de la responsabilidad de toda institución educativa hacia sus estudiantes y hacia el conjunto de la comunidad local, nacional y global.

Referencias bibliográficas

- Brown D. M. (2001). *Pulling it Together: A Method for Developing Service-Learning and Community Partnerships Based in Critical Pedagogy*. National Service Fellow Research.
- Clayss (2011). Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario-Natura. Creer para Ver. *Manual para docentes y estudiantes solidarios*. Buenos Aires.
- CSD (2004). Centro para el Desarrollo Social. Lissa Johnson, Carlos Benítez, Amanda Moore McBride, René Olate. *Voluntariado juvenil y servicio cívico en América Latina y el Caribe: Una posible estrategia de desarrollo económico y social*.

- Antecedentes para una agenda de investigación*. Instituto de Servicio Global, Centro para el Desarrollo Social, Universidad de Washington en St. Louis.
- De Beni M. (2000). *Educare all'altruismo. Programma operativo per la scuola di base*. Trento: Erickson.
- EDUSOL (2006). MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGIA. Unidad de Programas Especiales. Programa Nacional Educación Solidaria. *Aprendizaje y servicio solidario en la escuela. Actas del 8vo. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario"*. República Argentina.
- EDUSOL (2009). MINISTERIO DE EDUCACION. PROGRAMA NACIONAL EDUCACIÓN SOLIDARIA. *Experiencias ganadoras del Premio Presidencial "Prácticas Solidarias en Educación Superior" 2008*. República Argentina.
- Freire P., Horton M. (1991). *We Make the Road by Walking: Conversations on Education and Social Change*. Temple University Press.
- Furco A. (2005). *Impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio*. En PROGRAMA NACIONAL EDUCACION SOLIDARIA. UNIDAD DE PROGRAMAS. *Actas del 7mo. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario"*, (pp. 19-26).
- Herrero M. A. (2002). *El "problema del agua". Un desafío para incorporar nuevas herramientas pedagógicas al aula Universitaria* (Tesis para la especialidad en docencia universitaria. Facultad de Ciencias Veterinarias. Universidad de Buenos Aires).
- Puig J. M. et alii (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona, Octaedro-Ministerio de Educación y Ciencia-Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Puig J. M. (2009). *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. (Crítica y fundamentos, 26) Barcelona: Graó.
- Roche Olivar R. (1998). *Psicología y educación para la prosocialidad*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Roche Olivar R. (1999). *Desarrollo de la inteligencia emocional y social desde los valores y actitudes prosociales en la escuela*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Smith D. (2002). *Civic service in Western Europe*. Presented at the Global Service Institute research conference, Toward a global research agenda on civic service. St. Louis, MO
- Tapia M. N. (2000). *La Solidaridad como Pedagogía*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Tapia M. N. (2003). 'Servicio' y 'Solidaridad' en Español: Una cuestión terminológica o un problema conceptual. En H. Perold, M. Sherraden, S. Stroud (Eds), *Servicio Cívico y Voluntariado. El Servicio Cívico y el Voluntariado en el Siglo XXI (Service Enquiry en Español)*. Johannesburg: Global Service Institute, USA-Volunteer and Service Enquiry Southern Africa.
- Tapia M. N. (2006a). *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell' apprendimento-servizio*. Roma: Città Nuova.
- Tapia M. N. (2006b). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Tapia M. N. (2009a). *Aprendizaje-servicio y calidad educativa*. En MINISTERIO DE EDUCACION. Programa Nacional Educación Solidaria. *Excelencia académica y solidaridad. Actas del 11o. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario"* (pp. 37-67). República Argentina.
- Tapia M. N. (2009b). *Fortalezas y debilidades de la labor del voluntariado universitario en América Latina*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional

“Políticas e Instrumentos de Gestión para Potenciar el Voluntariado Universitario”. Escuela Universitaria Iberoamericana de Compromiso Social y Voluntariado de la REDIVU, Universidad Autónoma de Madrid, pp. 10-30. En<http://www.redivu.org/eventos_congresos.html> (ultima consultazione: 1/11/2011)

TZHOECOEN *Revista científica* (2010). *Número especial dedicado al aprendizaje-servicio, N° 5.*, Universidad Señor de Sipán: Chiclayo, Perú.

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