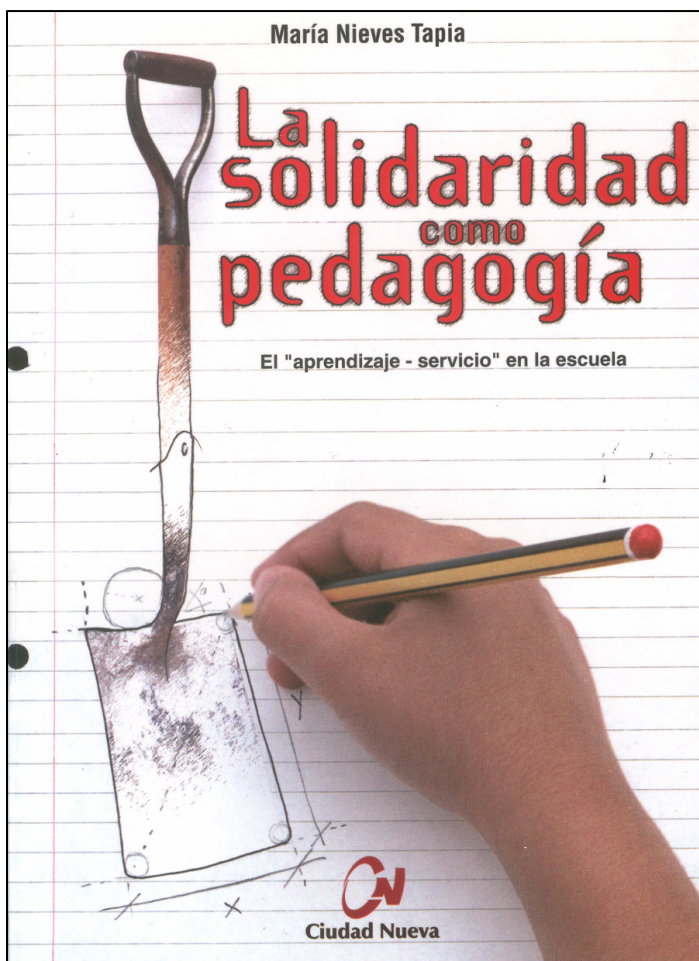


La solidaridad como pedagogía

El "aprendizaje-servicio" en la escuela

Por
María Nieves Tapia.



Editorial
Ciudad Nueva.

Buenos Aires.

Segunda edición:
2001.

Este material
es de uso
exclusivamente
didáctico.

PRÓLOGO 5

1. ¿Que es EL "APRENDIZAJE-SERVICIO"?	11
1.1. El aprendizaje-servicio: una primera aproximación	13
1.2. Servicio a la comunidad y aprendizaje-servicio	26
1.3. Educación a la "prosocialidad" y aprendizaje-servicio	35
2. EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN ARGENTINA y EL MUNDO	41
2.1. Actividades solidarias y aprendizaje-servicio en la tradición educativa argentina	43
2.2. Educación y servicio a la comunidad: el panorama internacional	64
3. EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN EL MARCO DE LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA ARGENTINA	79
3.1. La educación a la solidaridad y la participación ciudadana en la Ley Federal de Educación	81
3.2. Políticas educativas nacionales y provinciales de promoción del aprendizaje-servicio	89
3.3. Los proyectos de intervención comunitaria en el Nivel Inicial y los primeros ciclos de la EGB	100
3.4. Los proyectos de intervención comunitaria en EGB3 y la Educación Polimodal	109
4, ¿POR QUÉ DESARROLLAR PROYECTOS DE APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA ESCUELA?	139
4.1. Las razones sociales: demandas de la comunidad y respuestas escolares	141
4.2. Las razones pedagógicas para la promoción del aprendizaje-servicio	151
4.3. Los riesgos y objeciones más frecuentes	170
5, ¿CÓMO DESARROLLAR PROYECTOS DE APRENDIZAJE-SERVICIO?	183
5.1. Del asistencialismo a la promoción social	187
5.2. Del servicio al aprendizaje-servicio	191
5.3. La implementación institucional de proyectos de aprendizaje-servicio	211
CONCLUSIÓN: DE CASCADAS, BUZOS y SABIOS, O LA SOLIDARIDAD COMO PEDAGOGIA	225
APÉNDICE: HERRAMIENTAS DE TRABAJO	231
Documentos oficiales	233
1. <i>Hoja de ruta</i>	233
<i>Documento 1: Acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación sobre Estructura Curricular Básica para EGB3 y Polimodal</i>	236
<i>Documento 2: Contenidos Básicos Orientados de la Educación Polimodal vinculados al servicio ala comunidad</i>	255
<i>Documento 3: Orientaciones y sugerencias para la elaboración de los Contenidos Diferenciados de la Educación Polimodal</i>	266
2. Bibliografía	297
3. Direcciones útiles y páginas en Internet	305

4. Índice de instituciones mencionadas.....	309
---	-----

CAPÍTULO 4

¿PORQUÉ DESARROLLAR PROYECTOS DE APRENDIZAJE-SERVICIO?

4. 1. -Las razones sociales: demandas de la comunidad y respuestas escolares

Hemos visto hasta ahora un gran número de ejemplos de escuelas que en Argentina y en otras partes del mundo han comenzado a desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio.

Ahora quisiéramos analizar las razones sociales y pedagógicas que pueden impulsar a una escuela a implementar un proyecto de aprendizaje-servicio, y también las objeciones o riesgos que pueden interponerse.

¿Por qué un número creciente de escuelas argentinas está desarrollando actividades vinculadas con la comunidad? ¿Por qué estas actividades, luego de estar durante décadas en la periferia de la vida escolar, adquieren hoy relevancia institucional? ¿Por qué puede ser importante para la sociedad argentina que *mi* escuela desarrolle un proyecto de aprendizaje-servicio?

La respuesta a estas preguntas es, sin duda, muy compleja, y excede ampliamente los marcos de la pedagogía. A continuación intentaremos presentar algunas de las razones que están incidiendo en este proceso.

La demanda social hacia la escuela

En 1998, una encuesta realizada por Gallup Argentina para el "Foro del Sector Social" preguntaba: *¿en quién confía para resolver los problemas sociales?*. Las respuestas con mayor grado de adhesión fueron "la Iglesia Católica" y "la escuela pública", seguidas de cerca por las organizaciones comunitarias y la Universidad y, bastante de lejos, por las demás instituciones (ver cuadro).

¿Por qué, en tiempos en los que la escuela parece haber perdido mucho de su prestigio, y los impuestos destinados a mejorar los sueldos docentes generan tanta resistencia, la sociedad señala sin embargo a la escuela como una institución en la que confía para "resolver los problemas sociales"?

CONFIANZA EN DISTINTAS INSTITUCIONES EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS SOCIALES (EN %)				
INSTITUCIONES	MUCHA CONFIANZA	BASTANTE CONFIANZA	POCA O NINGUNA	Ns/Nc
<i>Iglesia Católica</i>	39	25	33	3
<i>Escuelas públicas</i>	26	30	35	8
<i>Entidades de bien público</i>	25	33	40	4
<i>Universidades estatales</i>	24	29	30	17
<i>Ejército</i>	14	21	56	9
<i>Municipalidades</i>	12	23	62	3
<i>Pequeñas empresas</i>	12	29	59	10
<i>Grandes empresas</i>	8	20	61	11
<i>El Estado nacional</i>	7	18	72	4
<i>La Justicia</i>	7	12	79	2
<i>Sindicatos</i>	5	10	78	7
<i>El Congreso Nacional</i>	5	13	76	7
<i>Partidos políticos</i>	3	9	85	3

FUENTE: Encuesta Gallup para el Foro del Sector Social (Septiembre 1998)¹

Una respuesta simple -y algo cínica- apuntaría a recordar aquello del "país de los ciegos...". Después de años de crisis del "Estado benefactor" y de desgaste o desaparición de muchas de las instituciones tradicionales de "seguridad social", la escuela aparece a menudo como uno de los últimos espacios públicos de contención de las demandas sociales. Por otra parte, en muchas localidades de nuestro país, como en el resto de Latinoamérica, el maestro sigue siendo uno de los líderes más visibles de la comunidad, y uno de los receptores naturales de las demandas de los pobladores más carenciados.

Apuntando a respuestas más complejas, habría que señalar que la expansión de las organizaciones comunitarias (llamadas también "no gubernamentales", del "tercer sector", de la "sociedad civil", etc.) ha influido en este renovado protagonismo de la escuela en las cuestiones sociales. Después de años de hiperinflaciones, recesiones y ensanchamientos de la brecha entre ricos y pobres, muchas comunidades han quedado prácticamente abandonadas a sí mismas, y un número creciente de argentinos se han visto obligados a inventar estrategias de supervivencia y a desarrollar sus propios proyectos y organizaciones. En este contexto, muchas redes organizacionales comunitarias tienen como punto de referencia a la escuela, o trabajan en campos problemáticos afines, o articulados con ella. No sólo en Argentina, sino a nivel mundial, el "sector social" está adquiriendo un enorme protagonismo, y también una creciente profesionalización, por la que está constituyéndose en un nuevo horizonte de inserción laboral, al que muchos países desarrollados están apostando como respuesta a la caída del empleo en los sectores

¹ FORO DEL SECTOR SOCIAL. Federación de Asociaciones Civiles y Fundaciones. *II Encuesta Nacional sobre Trabajo Voluntario y Donaciones en Argentina. Versión reducida. Realizada para el Foro del Sector Social por Gallup Argentina*. Buenos Aires, 1998.

tradicionales.² De ahí la preocupación, en muchos de los dirigentes de organizaciones del "sector social", por instalar en la formación de las nuevas generaciones la cuestión de la responsabilidad social y la participación ciudadana, como forma de garantizar la continuidad de organizaciones sobre las que hoy pesa el atender a innumerables necesidades que en otros tiempos atendía el Estado.

También es necesario señalar que entre las tendencias más paradójicas en un mundo crecientemente globalizado están la del regreso a lo local, la descentralización de las grandes organizaciones burocráticas, y la recuperación de las instituciones comunitarias. En este marco mundial, la descentralización del sistema educativo argentino -hasta hace pocos años solo normalmente federal- ha contribuido a acercar más la realidad de la escuela a la de su propia comunidad, y a hacerla más permeable a sus necesidades.

Otro factor hace aún más acuciante -y más compleja- la demanda social sobre la escuela: muchas familias hoy necesitan delegar en las instituciones educativas tareas que antes eran casi de su exclusiva incumbencia. El creciente número de familias con padres y madres ausentes en razón de jornadas laborales demasiado extensas, de acuciantes búsquedas de empleo, o alejados por divorcios o separaciones de hecho; el fenómeno de los padres con "miedo a los hijos", o con escasa madurez afectiva; la rapidez de los cambios científicos y tecnológicos, que vuelve más difícil a los padres con menor educación acompañar adecuadamente el aprendizaje de sus hijos, son otros tantos motivos para la creciente demanda que pesa sobre la escuela.

Muchos docentes sienten que hoy la sociedad deposita una expectativa desmedida sobre sus espaldas: los padres esperan que pongan a sus hijos los límites que no tienen en casa, que los preparen para un trabajo que ellos no encuentran, les den la educación sexual que ellos no se animan, y que no los sancionen si decoran con ketchup las paredes. Se le pide a la escuela que prevenga desde la pediculosis al SIDA, pasando por la violencia familiar y el cólera, y no falta un proyecto para que además se ocupe de radicar a los inmigrantes indocumentados. Se hace responsables a los docentes de la escasa educación vial de una nación de transgresores, y de los errores de ortografía y de expresión de una generación criada por la tele. Y como si esto fuera poco, para algunos empresarios los docentes serían además los responsables de la crisis del parque automotor o -en la más inescrupulosa de las versiones- hasta de la catástrofe del avión estrellado en el Aeroparque de Buenos Aires en 1999...

² Las organizaciones sin fines de lucro representan en este momento el 7% de la tasa nacional de empleo de los Estados Unidos, movilizándolo un 6.4 del PBI, y constituyen el sector individual de mayor crecimiento en los últimos cinco años. En Israel, este tipo de organizaciones producen el 8% del PBI, y agrupan aun 25% de la población; en Irlanda, aun 20%. Las primeras estadísticas compiladas para América Latina y Argentina indican que la región no es ajena a esta tendencia mundial. Cf. PNUD-BID. *El capital social. Hacia la construcción del índice de desarrollo de la sociedad civil de Argentina*. pp. 29- 30. ILIANO, César. *Las ONG hacen crecer la economía. El Tercer Sector, una nueva opción económica*. En: *La Nación, Sección Economía & Negocios*, 25 de mayo de 1998, p. 1. Cf también DRUKER, Peter. *Una educación para el desarrollo*. En: *La Nación*, 16/8/1997, p. 4; y la entrevista a Jeremy Rifkin "Los maestros son más importantes que los empresarios", en *Clarín, Opinión*, 4/10/98, pp. 20 y 21.

...y las respuestas de la escuela a las demandas de la comunidad

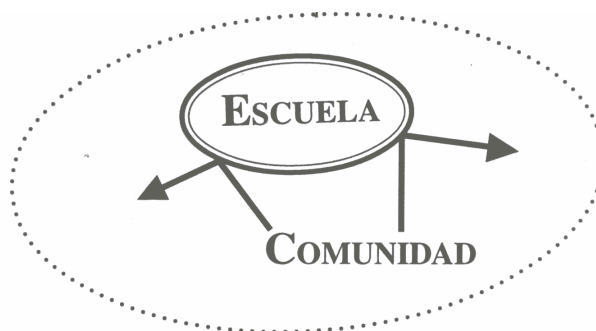
Esta presión hoy es sufrida por prácticamente todas las instituciones educativas, y se busca darle respuesta en forma más o menos consciente. Sin embargo, no todas esas respuestas tienen el mismo valor pedagógico.

Aún a riesgo de incurrir en una excesiva simplificación, las respuestas de las escuelas argentinas a la demanda de la comunidad podrían englobarse en tres grandes grupos: las que tienden a perpetuar el modelo de escuela tradicional, las respuestas que tienden a convertir a la escuela en una suerte de "centro asistencial", y las que ofrecen respuestas orientadas hacia el aprendizaje-servicio.

Respuesta 1: Persistencia del modelo tradicional

Muchas escuelas intentan aún hoy preservar un modelo educativo que pretendía que el "templo del saber" se mantuviera ajeno a los males profanos que sucedían de sus puertas hacia afuera. La anécdota clásica del directivo al que le avisaban "los chicos de 5º se están trompeando" y contestaba "¿dónde?" (porque si era en la vereda no era problema suyo), aún refleja la realidad de algunas escuelas, donde no sólo se desatiende a la comunidad, sino a veces también a los alumnos una vez que trasponen la puerta del edificio escolar.

En este esquema tradicional, y como se intenta mostrar en el gráfico, las demandas de la comunidad no logran traspasar los muros, y "rebotan" sin encontrar respuesta.



Este modelo suponía la "asepsia" científica, y también una buena dosis de aislamiento de la realidad: los docentes estábamos para enseñar física, química, matemática, historia, geografía, botánica y zoología, y lo que sucediera en el alrededor contemporáneo no era objeto de estudio.

Este aislamiento se reflejaba incluso en la selección de los contenidos de estudio. Es revelador, en este sentido, que durante mucho tiempo los "programas oficiales" de historia concluyeran treinta o cincuenta años antes del presente (en la práctica, los textos de historia argentina estudiaban con gran detalle el siglo XIX, y luego agotaban en pocos párrafos a "las presidencias" del siglo XX).

A pesar del paso del tiempo y de las reformas, muchas escuelas argentinas todavía padecen de este "síndrome de la campana de cristal", que les impide atender a cualquier tipo de demanda que no esté relacionada con el "puro" aprendizaje académico.

En este tipo de escuelas se privilegia casi exclusivamente la teoría, y predomina una enseñanza declarativa y exhortativa sobre el valor de la

participación y de la solidaridad, ya que los espacios de práctica real de participación solidaria que se ofrecen a los alumnos son escasos o nulos. En el mejor de los casos, surgirán espacios de participación intra-escolar, como el Centro de Estudiantes, o campañas solidarias ocasionales. Si en estas escuelas "tradicionales" se generan espontáneamente, por iniciativa de docentes o alumnos, proyectos de intervención en la comunidad, éstos serán claramente "extra-escolares", "extra-curriculares", cuando no directamente "trasgresores" o semi-clandestinos: de ellos no se hablará si viene la supervisión, ni habrá recursos institucionales orientados a fortalecerlos o darles continuidad.

Aún sin caer en esos extremos de aislamiento, es reveladora la expresión de algunos docentes que desean "tender puentes hacia la comunidad", como si la escuela fuera una "isla" que puede ocasional y voluntariamente quebrar su aislamiento, en vez de ser ineludiblemente "parte" de la comunidad.

Respuesta 2: La escuela como "centro asistencial"

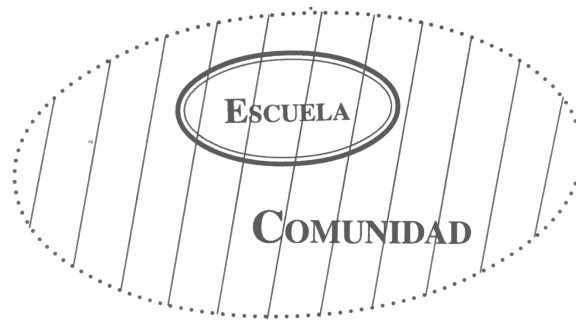
En el otro extremo de este modelo tradicional, hay escuelas que -presionadas por la demandas de contextos sociales muy complejos- deben intentar responder casi por sí solas a las necesidades que perciben en sus alumnos y en la comunidad.

En estas escuelas los docentes tienen que ocuparse no sólo de dar de comer a los alumnos, sino también de conseguirles las zapatillas y los útiles; de averiguar si Juancito vino golpeado de la casa, y encargarse del carnet de vacunaciones y los consabidos piojos. Ni hablemos de las secundarias en las que hay que fijarse si otra vez hay navajas o armas peores en danza, o comprender que hay alumnas que se duermen en clase porque sus padres las obligan a prostituirse durante toda la noche.

A menudo -con gran buena voluntad, pero sin la formación profesional para ello-, los docentes se sienten forzados a trabajar de "asistentes sociales", en detrimento de su rol educativo. Los servicios asistenciales a veces ocupan tanto tiempo y esfuerzo que terminan amenazando los dedicados ala tarea de enseñar.

Como bien saben desde hace muchos años los maestros rurales, a veces *la realidad no deja márgenes para otra cosa que para una gran entrega y un enorme voluntarismo, que no puede menos que desgastar aceleradamente las fuerzas de los más arrojados.*

En estas situaciones, los límites de la institución escolar se "desdibujan" y confunden: las urgencias impuestas por las demandas comunitarias hacen que la identidad institucional se distorsione, y se priorice el perfil de la escuela "centro comunitario" en detrimento de su misión específicamente educativa.



Paradójicamente, en estas escuelas no siempre se alienta la participación comunitaria de los alumnos. No es raro encontrar proyectos de asistencia o promoción comunitaria encabezados o protagonizados casi exclusivamente por docentes o directivos. Iniciativas muy loables -como los comedores comunitarios, las clases de costura o de huerta para los padres, el trabajo con la sociedad de fomento, y otros-, pueden constituirse en experiencias de voluntariado del docente al servicio de la comunidad, pero tener escasa o nula participación de los estudiantes en su planeamiento o desarrollo.

Aún con la mejor de las intenciones, las respuestas a las demandas de la comunidad excesivamente centradas en el esfuerzo de los docentes pueden contribuir a reforzar una cultura paternalista que pone al "carenciado" en el lugar del "receptor", capaz sólo de recibir y de esperar resignadamente que otros resuelvan sus problemas, y consolidar en los niños y adolescentes actitudes pasivas y fatalistas, en definitiva contrarias a su autoestima y a la conciencia de su propia dignidad.

Como relataba Gustavo Genusso, de la *Fundación "Gente Joven"* que sostiene dos escuelas primarias para adultos en zonas marginadas de Bariloche:

los jóvenes de nuestra escuela estaban acostumbrados a pedir; y esperaban que en la escuela les diéramos cosas y les resolviéramos sus problemas.

Respuesta 3: El "aprendizaje-servicio" como respuesta desde la identidad de la escuela

Cualquiera diría que los alumnos de Genusso no tenían otra salida que esperar ayuda. Madres adolescentes y jóvenes desocupados, viven del lado del Cerro Otto que el turismo desconoce: un lugar donde en pleno final de milenio se puede morir de frío por falta de leña, y donde la luz eléctrica y el gas no llegan a todos. Todo esto a pocas cuadras de los centros nocturnos donde otros adolescentes argentinos despilfarran tiempo, salud y dinero en el supuesto "viaje de estudios".

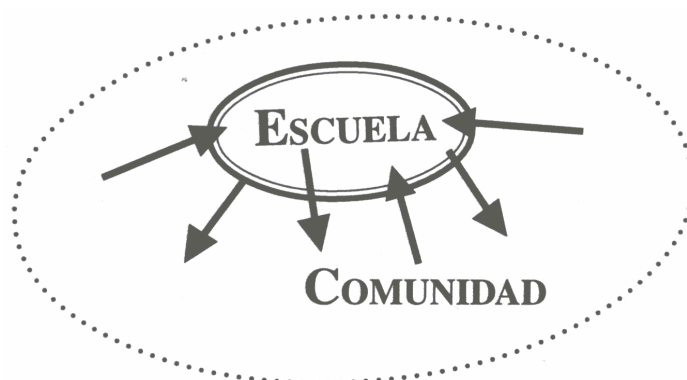
La estrategia planteada por la *Escuela-Taller "Enrique Angelelli"* fue, a primera vista, paradójica: en vez de preguntarles a los jóvenes estudiantes qué necesitaban, se les propuso trabajar al servicio de aquellos a quienes considerasen los más pobres del barrio. Los estudiantes, tras muchas deliberaciones, llegaron a la conclusión que los más desamparados eran los ancianos sin familia: viviendo en cabañas precarias, sin fuerzas físicas para reparar techos o recorrer el cerro en busca de leña, sin gas ni luz eléctrica, con jubilaciones mínimas o nulas, los ancianos eran los que vivían en situación más difícil.

Los estudiantes decidieron "adoptar a los abuelos": a partir de ese momento, y luego de un tiempo de visitas y de planificación, la producción de los talleres de oficios se orientó a cubrir las necesidades que se vieron más urgentes: muebles y camperas. Se organizaron grupos para recoger leña, arreglar viviendas, conseguir medicamentos, acompañar y escuchar.

También se desarrolló una larga y perseverante lucha contra burocracias varias, que concluyó con la conquista de la luz eléctrica para las casas, de los ancianos. Hasta consiguieron que un colegio porteño dedicara algún día del Intocable Baile de egresados a trabajar con ellos para sus "abuelos".

Jóvenes que habían abandonado la escuela, no sólo terminaron la primaria y adquirieron una capacitación laboral: también aprendieron a organizarse, y descubrieron que podían convertirse en líderes de su comunidad y ayudarla a pelear la pobreza.³

El caso de la escuela de Bariloche no es el único. Un número creciente de instituciones educativas han comenzado a desarrollar en los últimos años un tipo de respuesta novedosa a las demandas de la comunidad sobre la escuela. En este tipo de respuesta innovadora, la demanda social se canaliza respetando la identidad de la escuela como institución educativa, básicamente a través de dos vías: el desarrollo de proyectos de servicio a la comunidad con valor educativo, y la descentralización de la demanda social a través de comunicación y articulación con las organizaciones comunitarias.



El aprendizaje-servicio responde simultáneamente a problemáticas comunitarias y a necesidades pedagógicas. Pero tiene sentido para la escuela fundamentalmente porque es una respuesta *educativa*, orientada hacia los primeros destinatarios de la acción social de la escuela: los alumnos.

En las escuelas que optan por este tipo de respuesta a las demandas sociales, ni el docente ni la institución asumen una actitud voluntarista u omnipotente. En primer lugar, porque la escuela no acepta la responsabilidad de responder a todas las demandas, sino que asume sólo aquellas tareas que pueden tener un sentido pedagógico, y deriva las problemáticas que no está en condiciones de resolver desde un proyecto pedagógico -o que no le compete resolver, aunque pudiera hacerlo- hacia organizaciones gubernamentales o no gubernamentales especializadas.

Y en segundo lugar, porque el protagonismo está puesto en los estudiantes, y en lo que ellos son capaces de hacer, aplicando y

³ II Seminario Internacional Escuela y Servicio a la Comunidad, cit.

optimizando lo aprendido en el aula, sirviendo al mismo tiempo a su comunidad ya su propio aprendizaje.

Después de experimentar por años la ineficacia de las recetas exclusivamente asistencialistas, un creciente número de escuelas ha comenzado a verificar que el movilizar a los alumnos para mejorar la calidad de vida de su comunidad contribuye también a prevenir su fracaso escolar y a mejorar la calidad del aprendizaje. Como veremos enseguida, los proyectos de aprendizaje-servicio pueden contribuir a mejorar los rendimientos escolares en contextos con altos niveles de fracaso.

Concluyendo, la mejor respuesta a la demanda social que hoy pesa sobre la escuela argentina sería la de promover una vinculación solidaria entre la comunidad escolar y su contexto, pero respetando la identidad institucional de la escuela. Se trata de promover una conducta *social* por parte de la escuela, para que cada vez más enseñe la solidaridad con el ejemplo.

4.2 -Las razones pedagógicas para la promoción del aprendizaje-servicio

Veamos ahora cuáles son las razones estrictamente pedagógicas que recomiendan desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio.

Aprender a hacer, aprender a ser, aprender a aprender y aprender a vivir juntos.

En 1998, la Comisión Internacional de Educación para el siglo XXI de la UNESCO, presidida por Jacques Delors, definió cuatro grandes pilares para la educación del futuro: "*aprender a hacer; aprender a ser; aprender a aprender y aprender a vivir juntos*".

Creemos que las experiencias escolares mencionadas hasta aquí muestran suficientemente que el aprendizaje-servicio resulta una estrategia educativa que apunta simultáneamente y con el mismo énfasis a estos cuatro grandes pilares de la educación para el próximo milenio, o en otros términos, a la tan mentada y no siempre lograda *educación integral*.

En cuanto al *aprender a hacer* y el *aprender a ser*, el aprendizaje-servicio permite integrar fácilmente en una sola actividad el aprendizaje de competencias y el de valores y actitudes, en situaciones concretas del mundo real.

En lo que hace al *aprender a vivir juntos*, Juan Carlos Tedesco señala que "*aprender a vivir juntos*" significa que las nuevas generaciones requieren una sólida formación ética, fundamentalmente orientada a fortalecer la solidaridad y la responsabilidad individual."⁴ Es evidente la importancia del aprendizaje-servicio en este sentido, no sólo por la preocupación por contribuir solidariamente a la resolución de problemáticas comunitarias que implica, sino también por la necesaria acción en equipo y la indispensable asunción de responsabilidades personales que exige de los alumnos.

Tal vez no sea, en cambio, tan evidente a simple vista en qué medida el aprendizaje-servicio contribuye a *aprender a aprender*.

Por eso nos parece importante detenernos en los datos surgidos de una investigación desarrollada por Gary Philips, en su estudio sobre la calidad de

⁴ TEDESCO, Juan Carlos. *Las respuestas a nuevos desafíos*. En: *Clarín, Sección Educación*, 13/9/1998, p. 3. Actas del II Seminario Internacional Escuela y Servicio a la Comunidad, cit.

la retención de los aprendizajes en función de las metodologías de enseñanza implementadas.

Las cifras aportadas por Phillips cuantifican datos que muchos docentes conocen por experiencia, y suelen expresar con frases acuñadas por la sabiduría popular: que lo dicho en el frente "entra por un oído y sale por el otro"; que "una imagen vale más que mil palabras"; que "es difícil competir con la tele", que "los chicos no aprenden si no lo hacen ellos", y que "se empieza a aprender en serio cuando hay que dar las prácticas".

RETENEMOS LO APRENDIDO⁵:	
10 %	de lo que oímos
15 %	de lo que vemos
20 %	de lo que vemos y oímos
80 %	de lo que experimentamos activamente
90 %	de lo que enseñamos

5

Estos datos contribuyen también a explicar por qué los estudiantes que realizan aprendizaje-servicio mejoran en general su rendimiento académico: porque pudieron "experimentar activamente" lo recibido en clase. También explica por qué los alumnos que hacen apoyo escolar -enseñando a otros lo aprendido- mejoran su propio rendimiento.

En definitiva, el aprendizaje-servicio es una herramienta eficaz para *aprender a aprender* porque permite aplicar lo estudiado en situaciones reales, porque da sentido a lo que ya se sabe y motiva a investigar lo que no se sabe, a desplegar la propia creatividad e iniciativa, y no sólo a repetir lo dicho por otros sentado en un banco escolar.

La eficacia del aprendizaje-servicio como herramienta pedagógica hace que algunos especialistas lleguen a convertir la solidaridad casi en un medio para el aprendizaje, y no ya el fin de la actividad. Si recordamos una de las definiciones ya vistas, el aprendizaje-servicio sería "*un método por el cual los estudiantes aprenden y se desarrollan a través de la activa participación en un servicio*".⁶

Beneficios pedagógicos del aprendizaje-servicio

Veamos entonces algunas de las ventajas pedagógicas del aprendizaje-servicio señaladas más frecuentemente por los especialistas.

En el cuadro siguiente se presenta una síntesis elaborada por una de las organizaciones pioneras en el estudio y difusión del aprendizaje-servicio en los Estados Unidos, la *National Helpers Network*, en base a las investigaciones de Conrad y Hedin.

Es importante subrayar que los beneficios que se señalan son para "*programas de calidad*" así como no cualquier servicio a la comunidad es aprendizaje-servicio, no cualquier actividad que pretenda ser de

⁵ Phillips, Gary; *Ideas for Impact Educational Techniques*. Cit. en: Willits -Caim, R. -Kielsmeier, J., WILLITS-CAIRN, R.- KIELSMEIER, J. *Growing Hope. A sourcebook on integrating Youth Service into the School Curriculum*, Minneapolis, MN, National Youth Leadership Council. 1991, p. 84.

⁶ "*National and Community Serrvice Trust Act*", cit.

aprendizaje-servicio reúne siempre los requisitos necesarios como para producir todos estos potenciales beneficios.

BENEFICIOS DE UN PROGRAMA DE CALIDAD DE APRENDIZAJE-SERVICIO ⁷

Desarrollo individual y aprendizaje académico

- Mejora el desarrollo de competencias de lectura y cálculo, especialmente en los estudiantes que realizan tutorías para compañeros más pequeños.
- Mejora el conocimiento fáctico sobre temáticas involucradas con la experiencia de servicio.
- Mejora las competencias de resolución de problemas, pensamiento crítico y apertura mental.
- Aumenta la motivación para aprender.
- Mejora las competencias de comunicación grupal.
- Mejora las competencias de observación, interrogación y aplicación del conocimiento.

Desarrollo social y personal

- Aumenta el sentido de responsabilidad personal, autoestima y eficacia personal
- Desarrollo de actitudes más favorables hacia los adultos en general, y hacia el tipo de organizaciones y profesiones con las que estuvo involucrado.
- Desarrollo de una actitud más positiva hacia los pares.
- Menores niveles de alienación y aislamiento; menos problemas disciplinares
- Aumenta el sentido de responsabilidad cívica.
- Inclina a la participación cívica como consecuencia del servicio.
- Aumenta el sentido de las posibilidades vitales por la asunción de nuevos roles e identidades.
- Aumenta en los jóvenes la convicción de que pueden persuadir a los adultos para que los tomen en serio.
- Beneficia el desarrollo moral y del propio yo.
- Aumenta la tendencia a plantearse las “cuestiones fundamentales” como “¿quién soy yo?” “¿dónde estoy yendo?” “¿Hay algo que tenga sentido?”.

7

Otra de las organizaciones que promueven el aprendizaje-servicio a nivel internacional, el *National Youth Leadership Council* sintetiza de esta manera los resultados del aprendizaje-servicio en cuanto a los estudiantes, las escuelas y la comunidad:

⁷ Cf. NATIONAL HELPERS NETWORK. *Reflection. The Key to Service Learning. A Guide for Program Leaders*. New York, 1998, pp. 8-9. El cuadro sintetiza las investigaciones de CONRAD, D-HEDIN, D. *High school community service: A review of research and programs*. Washington, Independent Sector, 1989, y *School-based community service: What we know from research and theory*. Phi Delta Kappan, 72 (10) 754-757.

RESULTADOS PRIMARIOS DEL APRENDIZAJE-SERVICIO⁸

Para los estudiantes:

- *Capacidad para la acción:* marca diferencias, atiende necesidades reales.
- *Autoestima:* identidad, desarrollo moral, valores humanos.
- *Ciudadanía:* conexión con, liderazgo en la escuela y la comunidad.
- *Competencias académicas:* aumenta la relevancia, desafío a pensar críticamente.

Para las escuelas:

- *Estudiantes comprometidos:* motivados, responsables de su propio aprendizaje.
- *Comunidad educativa:* directivos, docentes, estudiantes y comunidad: todos asociados.
- *Excelencia educativa:* mejora el clima, enriquece el currículo.

Para la comunidad:

- *Servicio valioso:* a menudo se cubren necesidades imposibles de cubrir de otro modo.
- *Ciudadanía:* los estudiantes se vuelven participantes activos en el presente y el futuro.

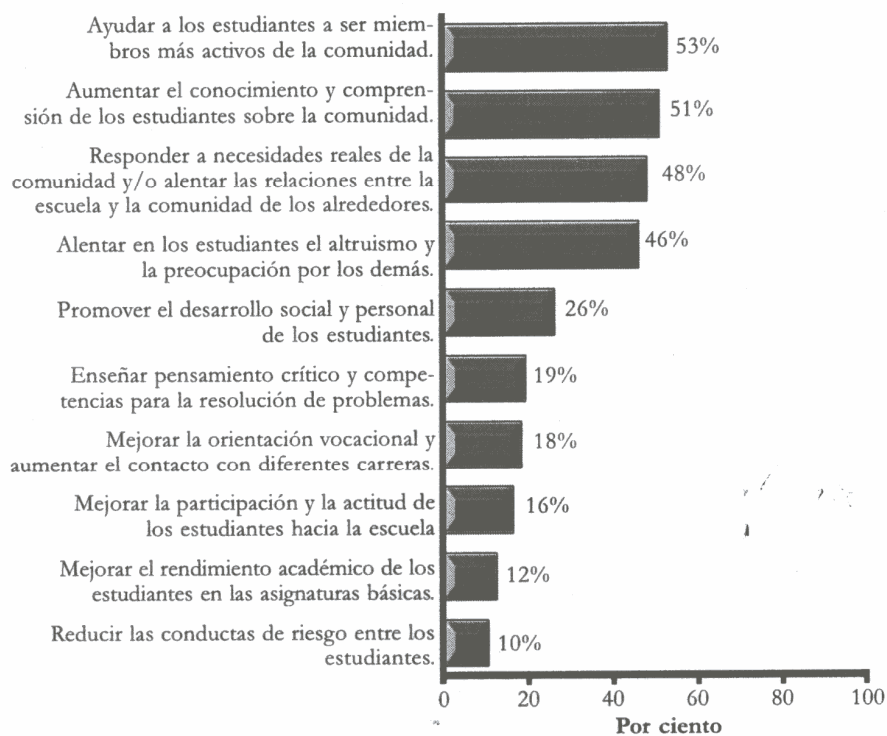
8

Es interesante tener en cuenta, de frente a las ventajas pedagógicas señaladas por los especialistas, cuáles son las razones más habituales por las cuales los docentes optan por este tipo de actividades.

Como surge de una encuesta hecha por la Secretaría de Educación de los Estados Unidos a los docentes involucrados en actividades de aprendizaje-servicio durante el año académico de 1998 a 1999 (ver cuadro), las principales razones por las cuales los docentes promueven el aprendizaje-servicio están vinculadas al compromiso con la comunidad, y el desarrollo de valores solidarios. Las razones de tipo pedagógico, en cambio, son las minoritarias.

⁸ WILLITS-CAIRN, R. KIELSMEIER, J. GRORLING, *Hope. A sourcebook on integrating Youth Service into the School Curriculum*, Minneapolis, MN, National Youth Leadership Council. , 1991, p. 19.

**RAZONES PARA ALENTAR LA PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES
EN ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE-SERVICIO⁹ Año académico 1998-1999**



Muy probablemente, una encuesta de este tipo en nuestro país arrojaría resultados muy similares. Para la mayoría de los docentes, la principal motivación para desarrollar un proyecto de intervención comunitaria suele ser la de responder a una demanda social, o formar en valores como la participación cívica o la solidaridad. Sin embargo, y a medida que este tipo de proyectos adquieren envergadura y tradición institucional, se comienzan a advertir sus beneficios pedagógicos también en otros aspectos.

En el cuadro a continuación se presenta una síntesis realizada por el Prof. Alberto Croce, de extendida experiencia educativa y en organizaciones comunitarias, en base a la realidad nacional.

⁹ NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS, *Service-Learning and Community Service in K-12 Public Schools*, cit., p. 10.

“Las experiencias de Servicio Comunitario permiten alcanzar una serie de objetivos que, no sólo son importantes en todo proceso educativo sino que, además, son de difícil logro por otras vías”.

... entre otros:

- Los alumnos aprenden a tener otra aproximación a la realidad y a reflexionar y aprender sobre sus prácticas.
- Aprendizaje de contenidos escolares (criterio de transversalidad).
- Conocimiento y reconocimiento de cada uno de los alumnos desde una nueva perspectiva.
- Integración grupal y fortalecimiento de las relaciones.
- Aprendizaje en la dinámica de elaboración de proyectos y en su realización.
- Revalorización de la presencia docente en el proceso educativo.
- Fortalecimiento de la integración entre Escuela y Comunidad.
- Ensanchamiento del “espacio educativo” fuera de los locales escolares.
- Fortalecimiento de las Organizaciones de la Comunidad involucradas.
- Mejoras diversas en la situación de los beneficiarios a partir de la acción directa propuesta en los proyectos.
- Fortalecimiento de las estrategias de retención y de reinserción escolar de los niños y adolescentes.
- Aportes para una nueva perspectiva cultural del aprendizaje escolar en cada institución y en el sistema educativo.¹⁰

10

Creemos que es indispensable, si se desea desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio de calidad, tener en cuenta todo el potencial pedagógico de estas actividades, y prever estrategias específicas para desarrollar ese potencial, así como para evaluar eficazmente el impacto del proyecto sobre el desempeño personal y grupal de los estudiantes.

En muchas escuelas, los estudiantes realizan actividades de servicio sin que la mayoría de los docentes sepan qué es lo que hacen fuera del aula. Pero aún en aquellas escuelas en las que los docentes son informados, o participan personalmente de las actividades de servicio, no siempre se recuperan en forma sistemática los aprendizajes realizados durante el proyecto, ni se establecen vinculaciones institucionales entre los objetivos pedagógicos del proyecto de aprendizaje-servicio y los del trabajo áulico.

Por eso a continuación nos detendremos en algunas de las potencialidades pedagógicas más evidentes en las experiencias de aprendizaje-servicio. En el capítulo siguiente veremos metodologías útiles para una mayor integración entre la tarea del aula y los proyectos comunitarios.

El aprendizaje-servicio permite mejorar el rendimiento escolar y la retención en contextos sociales críticos

En los últimos años comienza a haber, a nivel internacional, mediciones consistentes sobre el impacto del aprendizaje-servicio en los rendimientos escolares.

Según una reciente evaluación realizada en Estados Unidos sobre una muestra de 1000 estudiantes participantes del programa federal de aprendizaje-servicio, "*Learn and Serve America*", se constata una mejora en los rendimientos en Matemática, así como en Ciencias Naturales y Sociales

¹⁰ CROCE, Alberto. *Elementos para un diagnóstico operativo y planeamiento de proyectos de servicio comunitario desde la escuela*, p. 7. En: *Actas del II Seminario Internacional Educación y Servicio a la Comunidad*; cit.

en los alumnos del ciclo intermedio (equivalente a la EGB3) que realizaron actividades de aprendizaje-servicio. La evaluación muestra un promedio de 10% de mejora en las notas de Matemática, un 6,5 en Ciencias Naturales, y un 4% en las restantes materias del "core curriculum". Muy significativamente, los estudiantes provenientes de "minorías" (afroamericanos, hispanos, etc.) mostraron un incremento en sus notas superior a promedio de los blancos.¹¹

De hecho, y como hemos señalado al referirnos al Tercer Ciclo de EGB, la mayoría de los investigadores coincide en señalar que los estudiantes que se encuentran en situaciones sociales desfavorecidas son quienes más se benefician al realizar actividades de aprendizaje-servicio.

Las investigaciones han sido corroboradas en la experiencia por organizaciones como WAVE (*Work, Achievement and Values in Education*), que trabaja en programas de prevención del fracaso escolar y reincorporación a la escuela de estudiantes que abandonaron sus estudios en barrios marginales o "inner cities". También en la experiencia de organizaciones como el *New York City Corps*, o el *Washington D. C. Service Corps*, el servicio a la propia comunidad es una herramienta empleada exitosamente en combinación con actividades de apoyo académico para ayudar a jóvenes adultos desocupados a terminar sus estudios medios.¹²

También en nuestro país comienzan a difundirse y sistematizarse experiencias que demuestran que el aprendizaje-servicio puede permitir el mejoramiento de los niveles de rendimiento escolar, y aumentar los niveles de retención en contextos sociales críticos.

Si bien en la mayoría de nuestras escuelas no se ha desarrollado aún una cultura de evaluación y cuantificación que permita tener estadísticas confiables, los primeros datos que comienzan a aparecer indicarían que en las escuelas en situaciones más críticas hay una relación directa entre el desarrollo de proyectos comunitarios y el aumento de la retención.

Hemos visto en el caso de la Escuela N° 84 de Viedma que casi el 100% de un curso de estudiantes con historial de repitencia logró promocionar a partir del proyecto de aprendizaje-servicio de la Panificadora Solidaria.

Veamos ahora otro caso de una escuela que, en una zona con altos niveles de fracaso escolar, aumentó en un 40% su matrícula y bajó drásticamente los niveles de repitencia a partir de la implementación del aprendizaje-servicio.

La *Escuela Media N° 40 "Explorador Ramón Lista"* se encuentra en la localidad chaqueña de *Villa Río Negro*, una zona en las afueras de Resistencia donde las inundaciones, la pobreza y la desocupación son moneda corriente, y los niveles de deserción y fracaso escolar son casi tan graves como las Necesidades Básicas Insatisfechas (48%). El edificio escolar es una vivienda precaria más: un rancho de madera que hoy alberga a más de 500 alumnos.

En 1994, la Prof. Rosa Alegre asumió la dirección de la escuela. Cuatro años después, la matrícula de la escuela había aumentado un 40%, el índice de repitencia en 1° año había bajado a 0, y la nota promedio de los alumnos de 5° año arañaba el 8. ¿El secreto del éxito de "la 40"? Multiplicar los proyectos vinculados a necesidades concretas de su comunidad.

¹¹ *National Evaluation of Learn and Serve America. Summary Report.* Brandeis University, Center for Human Resources, July 1999, p. 12.

¹² ELICEGUI, Pablo, *op. cit.*

En la actualidad, la escuela desarrolla 14 proyectos diferentes de aprendizaje-servicio. Los estudiantes optan por el que prefieren, y reciben capacitación específica para la actividad. El espectro de problemáticas abarcadas es muy amplio, y se va enriqueciendo año a año con nuevas propuestas.

El primer proyecto, surgido en 1994 después de un período de diagnóstico, fue una huerta orgánica. Al año siguiente la huerta ya producía lo suficiente como para que los alumnos elaboraran comidas con lo producido, y comercializaran los excedentes, proveyendo de verdura a muy bajo costo a los alumnos más carenciados y sus familias. Iniciando una red de contactos y apoyos interinstitucionales que crecería con los años, recibieron capacitación para este proyecto de la Cámara de Comercio y del Colegio de Profesionales de Resistencia.

A la huerta se agregó más tarde un microemprendimiento de preparación de dulces y conservas, un proyecto de tecnología en la producción de animales, y otro de lombricultura, protagonizados todos por los estudiantes, quienes luego transfieren sus conocimientos a sus familias y la comunidad. Paralelamente, comenzó un proyecto para atender a problemáticas de salud. A partir de una capacitación externa, un grupo de estudiantes organizaron para sus partes talleres sobre temas como sexualidad, adicciones, nutrición, desarrollo y otros. Luego comenzaron a desarrollarse un proyecto de técnicas de primeros auxilios, y otros vinculados al campo de la salud.

Las iniciativas se multiplicaron. Los chicos salieron a documentar a los muchos indocumentados de la zona, organizaron una campaña de limpieza del barrio y de concientización de los vecinos sobre la contaminación por basura en el río Negro. Como a la escuela acudían alumnos aborígenes provenientes de la cercana comunidad del Barrio Mapic, se organizó -con el apoyo del INAI- un proyecto de recuperación de la cultura toba. Ante la realidad de las alumnas-madres, se organizó una guardería, en la que alumnos y docentes colaboran en la atención de los niños.

Fogueadas en estas acciones, un grupo de alumnas accedió a una capacitación de Animadoras comunitarias, y su proyecto final fue seleccionado para obtener financiamiento de la Secretaría de Desarrollo Social de la Nación: las calles que llevan a la Sala de Primeros auxilios y a la escuela, antes de barro, fueron enripiadas gracias a estas adolescentes.

Apuntando a la capacitación laboral de los estudiantes, pero también a la comunidad, con el beneficio del Crédito Fiscal la escuela adquirió 6 máquinas industriales para costura, con las que se iniciaron talleres de confección abiertos a la comunidad. También se adquirieron 4 computadoras, con las que se iniciaron talleres de capacitación en Informática para alumnos y vecinos.

A falta de empresas cercanas donde realizar pasantías laborales, la escuela organizó un ingenioso sistema de pasantías en tareas de servicio vinculadas a la escuela, tanto en la guardería como en el área administrativa. Para acceder a las pasantías, los alumnos tienen que tener un promedio general de 8 en las asignaturas formales, lo cual tal vez explica por qué en los dos últimos años la escuela de Villa Río Negro obtiene mejores evaluaciones que muchas escuelas del centro.

Toda esta experiencia exigió, ciertamente, un gran esfuerzo y dedicación por parte del cuerpo docente, y altos niveles de autogestión y de flexibilidad institucional. También una gran dosis de creatividad, entre otras cosas para

generar fichas de monitoreo que permitiesen evaluar la multiforme actividad de los alumnos. Pero el protagonismo, sin duda, estuvo en los chicos y chicas que, con los escasos recursos disponibles y mucho trabajo, hicieron de su escuela un punto de referencia para toda la comunidad.

En 1998 se comenzaron a recoger los frutos: la totalidad de los alumnos de 1º año eran nuevos ingresantes, ya que nadie de la promoción anterior había repetido. El 40% más de inscriptos mostraba que los adolescentes que antes estaban "en la esquina", sin estudiar ni trabajar, habían visto que en la escuela se aprenden cosas que sirven para mejorar la vida de todos los días.

La experiencia de esta escuela chaqueña no es un caso aislado. En la totalidad de los casos ya mencionados de escuelas en situaciones de alta complejidad, el aprendizaje-servicio contribuyó a mejorar no sólo la retención sino también la calidad del aprendizaje.

En 1999, un concurso auspiciado por la "*Campaña Estudiar vale la pena*" del CENOC¹³ permitió seleccionar experiencias exitosas de escuelas en contextos de pobreza que estaban realizando proyectos de aprendizaje-servicio orientados a prevenir la deserción o el fracaso escolar en sus comunidades.

Entre las premiadas, vale la pena destacar el proyecto de la *Escuela 4-055 Presbítero Constantino Spagnolo, de Junín, Mendoza*, que desarrolló un eficaz y complejo programa, "Pongamos en acción las herramientas recibidas". Utilizando los espacios de autonomía institucional previstos por la provincia, esta escuela organizó proyectos de proyección comunitaria de 1º a 5º año, apuntando a la retención y al mejoramiento de la calidad educativa.

Otro de los proyectos premiados en este concurso fue el de "Recreación para la retención escolar", presentado por el *Instituto Padre Fernández*, de la Ciudad de Neuquén. Cabe mencionar que la directora de la escuela, la Prof. Teresa Casala de Van Houtte, obtuvo el Premio Bienal de Educación 1999 de la Fundación Navarro Viola, por los rasgos innovadores del Proyecto Educativo Institucional, que incluye varias actividades de aprendizaje-servicio.

El aprendizaje-servicio permitió mejorar la calidad del aprendizaje, aplicando contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en la vida real.

Hemos ya mencionado la importancia que dio la transformación educativa a una educación integral que tenga en cuenta estos tres tipos de contenidos, y no sólo los conceptos que constituían la médula de los viejos "programas". Sin embargo, se advierte la dificultad que muchos docentes encuentran para pasar de planificaciones cerradas casi exclusivamente en los contenidos conceptuales a la introducción sistemática en la vida del aula de los contenidos procedimentales y actitudinales.

Las experiencias escolares relatadas hasta aquí muestran que los proyectos de aprendizaje-servicio permiten integrar y aplicar naturalmente contenidos conceptuales y procedimentales provenientes de diferentes campos del saber, y fortalecer actitudes que de otro modo permanecerían en el campo del discurso, todo ello sin necesidad de áridas discusiones

¹³ Centro Nacional de Organizaciones de la Comunidad, Secretaría de Desarrollo Social, Presidencia de la Nación.

teóricas entre departamentos, y con un alto protagonismo de los propios estudiantes.

Estas experiencias muestran que es posible y valioso para el aprendizaje correlacionar el conocimiento formal de las asignaturas escolares con la práctica del servicio.

Como afirmábamos en el I Seminario de "Educación y Servicio a la Comunidad":

Los púberes y adolescentes tienen necesidad de saber que lo que hacen puede significar algo, puede mejorar algo. Tienen necesidad de conectar lo que aprenden en el aula con la vida real. Necesitan experimentar los conceptos aprendidos y las competencias desarrolladas en la escuela en contextos nuevos y significativos para ellos y para la sociedad.¹⁴

Es importante señalar que el aprendizaje-servicio ofrece campos de aplicación para *todos* los contenidos del aprendizaje: y subrayamos el "todos", porque en ocasiones pareciera que las actividades de servicio a la comunidad sólo tienen que ver con la Formación Ética y Ciudadana, o que los proyectos ecológicos se pueden vincular sólo con las Ciencias Naturales, y no es así.

El aprendizaje-servicio puede ser considerada una "*metodología transversal*", susceptible de ser integrada por muy diversas asignaturas, y de integrar contenidos de distintos campos del saber. Esto requiere, obviamente, de una adecuada planificación, tal como veremos en el próximo capítulo, pero se puede advertir claramente en algunos de los casos analizados: por ejemplo, los estudiantes de Ramona, motivados por su proyecto sobre el agua con arsénico, aprendieron más Química, Matemática y Física, y también más Lengua y Educación Cívica, de la que hubieran estudiado ateniéndose a la planificación normal. *Aprendizaje-servicio y contenidos transversales*: Los contenidos transversales, como cualquier otro contenido, pueden ser trabajados en el aula, o a través de proyectos de intervención comunitaria. Pero algunos de los contenidos transversales (como la lengua y otras competencias básicas; la formación ética y ciudadana, o los contenidos ligados a la búsqueda de una mayor calidad de vida) son inseparables de un proyecto de aprendizaje-servicio. Recurriendo a la teoría de conjuntos, diríamos que hay una necesaria "intersección" entre los contenidos transversales y el aprendizaje-servicio: el aprendizaje-servicio permite trabajar los contenidos transversales, pero también contenidos disciplinares "no-transversales", y los contenidos transversales pueden ser aprendidos a través de un proyecto de aprendizaje-servicio, pero también a través de otras metodologías.

El aprendizaje-servicio y la Formación Ética y Ciudadana

Si bien no se puede asociar el aprendizaje-servicio exclusivamente con la formación ética y ciudadana, a lo largo de esta obra hemos enfatizado la importancia del aprendizaje-servicio en función de una renovada educación en valores y para la participación ciudadana de los niños y jóvenes.

¹⁴ Actas del I Seminario Internacional sobre Educación y Servicio Comunitario, *cit.*, p. 161.

Es difícil ignorar que el énfasis puesto por los actuales contenidos educativos en la participación ciudadana y la formación en actitudes solidarias tiene directa relación con nuestro pasado reciente, y con la convicción generalizada de que es necesario formar a las nuevas generaciones en una cultura más auténticamente democrática y más genuinamente solidaria, como única vía para garantizar que "nunca más" volvamos a padecer lo padecido.

Sin embargo, esa misma experiencia histórica muestra que décadas de "Educación Democrática", "Instrucción Cívica", "Estudio de la Realidad Social Argentina", "Formación Moral y Cívica", y demás versiones de formación ciudadana que supimos conseguir, no impidieron la prolongada vigencia de una cultura autoritaria en nuestro país.

Durante muchos años, la escuela concibió a la democracia como un "credo" (baste como ejemplo la memorización del Preámbulo de la Constitución de 1853 por generaciones de estudiantes), y puso el énfasis en la enseñanza de una normativa republicana que a menudo había quedado sin efecto "por razones de fuerza mayor".

Los textos de "Instrucción Cívica" abundaban en detalles sobre los "pactos preexistentes" y la gestación de la Constitución de 1853, y eludían cuidadosamente toda mención a realidades contemporáneas que avasallaban esa Constitución. Las actividades de la asignatura eran, en el mejor de los casos, "discusiones grupales", "debates" o "reflexiones personales". La utilización didáctica del diario corría por cuenta de los docentes más innovadores, y generalmente se agotaba en la lectura y el comentario de alguna noticia. Un observador cáustico observó alguna vez que este tipo de educación preparaba muy bien para discutir en la mesa de un café, pero muy poco para intervenir eficazmente sobre la realidad.

A más de una década de la recuperación de la democracia resulta cada vez más evidente que la fortaleza del sistema reside antes que nada en la solidez de las *prácticas democráticas* como la capacidad de generar consensos, de debatir sin intolerancia, de convivir con los diversos, y de anteponer el bien común a los intereses particulares.

A ningún profesor de Educación Física se le ocurriría que basta enseñar el reglamento del volley para que sus alumnos sepan practicarlo. Sin embargo, en muchas escuelas aún parece sostenerse la creencia de que basta con leer y analizar la Declaración de los Derechos Humanos, la Constitución, el diario o el libro de texto para formar *"ciudadanos responsables, protagonistas críticos, creadores y transformadores de la sociedad... defensores de las instituciones democráticas y del medio ambiente"*.

Ciertamente, uno de los desafíos actuales para la transformación educativa en general y para cada escuela en particular, es el de lograr que la formación ética, participativa y democrática propuesta por la normativa y los discursos pedagógicos no se convierta en una enésima enumeración de buenas intenciones sin impacto en la vida real de los estudiantes.

Por eso, una de las razones por la que muchas escuelas han comenzado a desarrollar proyectos de servicio comunitario o de aprendizaje-servicio es justamente la de ofrecer a los estudiantes motivaciones y oportunidades concretas para ejercitar la participación ciudadana y la práctica de la solidaridad, y pasar así finalmente de los dichos a los hechos. *Para una generación fuertemente desmotivada con respecto a las instituciones políticas, pero sensible a problemáticas sociales concretas, el aprendizaje-*

servicio puede resultar una vía eficaz de acercamiento a la estrecha relación entre las problemáticas comunitarias y ambientales y las redes institucionales-políticas y sociales.

El aprendizaje-servicio como orientación hacia el mundo del trabajo

En numerosos casos escolares citados hasta aquí vimos que los proyectos de aprendizaje-servicio pueden ser también una forma eficaz de orientar a los alumnos hacia el mundo del trabajo.

Si bien es evidente que la escuela no puede garantizar el trabajo de sus alumnos en una sociedad donde campea el desempleo, ante el panorama acuciante de la desocupación muchas escuelas parecen considerar que el inglés, la computación y las pasantías en empresas son las únicas herramientas válidas para mejorar la empleabilidad de sus estudiantes.

Sin desmerecer ninguna de estas alternativas, es necesario recordar que los empresarios, banqueros y líderes del mundo productivo que contestaron a las encuestas del Ministerio de Educación previas a la reforma señalaron como sus principales demandas a los egresados: buena capacidad de comunicación oral y escrita; responsabilidad en la asunción de tareas; capacidad de trabajar en equipo, y creatividad e iniciativa para responder a situaciones problemáticas.

Justamente éstas son algunas de las competencias que permite desarrollar el servicio a la comunidad: un proyecto de aprendizaje-servicio bien planificado fortalece la capacidad para trabajar en equipo, desarrolla el sentido de iniciativa personal y de resolución de problemas, y forma o fortalece competencias adecuadas para la intervención en la realidad. Hay evidencias provenientes del ámbito internacional que mostrarían que la empleabilidad de quienes han tenido experiencias de servicio comunitario es superior a quienes no la han hecho. Una investigación realizada en los Estados Unidos realizó un seguimiento de la trayectoria de vida de ex-alumnos de escuelas que desde 1920 desarrollaban experiencias de servicio comunitario. Los investigadores comprobaron que tanto desde el punto de vista profesional, como de su inserción ciudadana, los alumnos que habían sido expuestos a experiencias de servicio comunitario habían tenido un desempeño más exitoso. Las tareas comunitarias habían potenciado -de acuerdo a esta investigación- una serie de competencias concretas y de actitudes hacia la vida, que redundaron también en una mejor inserción productiva y una mayor participación cívica.¹⁵

El aprendizaje-servicio, el desarrollo personal y la orientación vocacional

Esta es una temática todavía poco trabajada en los proyectos de servicio de las escuelas argentinas, si bien muchos de los relatos incluyen referencias al impacto que tuvo el proyecto en la elección de una carrera o de una trayectoria de vida de uno o más estudiantes.

Así, por ejemplo, el contacto de los estudiantes de la Escuela Agrotécnica de Arrecifes con estudiantes y docentes de Veterinaria de la UBA resultó motivador para que muchos de los adolescentes se plantearan continuar estudios universitarios, especialmente en la carrera de

¹⁵ *Actas del I Seminario. cit, p. 162.*

Veterinaria. Vimos también en la experiencia de la radio montada por los estudiantes de Gobernador Gregores, que la opción por distintas gerencias (programación, Periodística, Técnica, de Publicidad y comercialización, y de Administración y Archivo) contribuyó a la orientación vocacional de los alumnos. Hemos también señalado el impacto que tuvieron proyectos de aprendizaje-servicio en la autoestima y el desarrollo de proyectos de vida en jóvenes en riesgo de fracaso escolar.

La experiencia internacional muestra que el aprendizaje-servicio puede ser planificado en función del desarrollo personal y la orientación vocacional de los adolescentes y jóvenes, desde diversas perspectivas.

Nuevos marcos de relación: convivencia y pertenencia institucional

En primer lugar, este tipo de proyectos brinda un contexto no convencional para desarrollar *interrelaciones afirmativas entre estudiantes y docentes*, a menudo más profundas de las que pueden establecerse en el aula. Es frecuente, en relatos de estudiantes que realizaron un proyecto de servicio, oír expresiones de sorpresa al reconocer al docente como "persona", más allá de su rol en el aula, y de revaloración de la brindado para su crecimiento personal. Por parte de los docentes, tampoco faltan las expresiones de asombro al descubrir cualidades y potencialidades en alumnos a los que solo se conocía por su rendimiento en una asignatura determinada.

Este tipo de vinculación interpersonal permite a los adolescentes relacionarse con figuras adultas (ya sean los docentes o los miembros de una organización comunitaria) que ofrecen modelos de conducta positivos, solidarios y participativos. Para adolescentes que viven en contextos sociales y familiares de alto grado de violencia, o con figuras parentales ausentes o poco maduras afectivamente, éste no es el menor de los impactos que el aprendizaje-servicio produce en sus vidas.

Este tipo de interrelaciones humanas se relaciona directamente con otro de los beneficios que suelen provocar los proyectos de aprendizaje-servicio: *la mejora de la convivencia escolar*: Motivados a investigar y estudiar, habiendo mejorado su relación con al menos alguno de sus docentes, desarrollando un proyecto que les genera un tipo de pertenencia institucional movilizadora, las estadísticas dicen que los estudiantes que protagonizan este tipo de actividades mejoran sus niveles de convivencia.¹⁶

En 1998, escuchando al director de la Escuela Técnica de Junín de los Andes relatar cómo sus alumnos iban y venían a los poblados rurales, entrevistando crianceros mapuches, diseñando y experimentando con hélices e instalando molinos de viento, el director de otra escuela industrial donde se trabajaba con talleres tradicionales le preguntó: "Pero con tanto movimiento, ¿cómo hacés con la disciplina?". La irónica respuesta fue: "¿Disciplina? ¿Qué es eso?".

A lo largo del desarrollo del proyecto, no habían tenido problemas disciplinares o de convivencia: los estudiantes estaban comprometidos y motivados por el proyecto, y -en la gráfica expresión de un docente- "no tenían tiempo para pavadas".

Si bien no se ha realizado aún un estudio cuantitativo en profundidad, en el caso de la Escuela de Comercio Carlos Pellegrini se puede advertir, a

¹⁶ *National Evaluation of Learn and Serv America, cit, p. 11.*

partir del desarrollo de proyectos de servicio a la comunidad, una tendencia al mejoramiento de la convivencia, y a la disminución del número de estudiantes que participan en versiones agresivas o vandálicas de la tradicional "vuelta olímpica". De hecho, es factible pensar que el conocer las precarias condiciones en que estudian los niños y adolescentes de La Boca, de Florencio Varela y del Chaco con los que se relacionaron a través del "Programa de Acción Solidaria", los estudiantes del Pellegrini valorarán más las instalaciones y facilidades educativas que les ofrece gratuitamente su escuela.

Este mejoramiento de la convivencia está directamente ligado al sentimiento de *pertenencia institucional* que suele generar en los adolescentes un buen proyecto de aprendizaje-servicio. En general, los estudiantes se sienten orgullosos de lo realizado, y también orgullosos de su escuela. Las estadísticas compiladas entre las escuelas participantes del programa *Learn & Serve America* muestran un aumento consistente en el compromiso escolar de los estudiantes que participaron de proyectos de aprendizaje-servicio, aún un año después de concluido el servicio.¹⁷

Orientación al desarrollo de un proyecto de vida

En segundo lugar, y desde una mirada de orientación tutorial y vocacional orientada en sentido amplio a la definición de un proyecto de vida y al mundo del trabajo, es posible planificar los proyectos de aprendizaje-servicio en función de poner en contacto a los adolescentes con diferentes campos de actividad productiva, con distintas profesiones y entornos laborales, y con diversos proyectos de vida.

Es posible, por ejemplo, desarrollar cuestionarios que permitan a los estudiantes, a lo largo del proyecto de aprendizaje-servicio, indagar en las instituciones a las que acuden a trabajadores y voluntarios, investigando campos laborales, perfiles profesionales y trayectos de vida, y utilizando esas investigaciones para un posterior trabajo de orientación.

Finalmente, y tal como hemos subrayado anteriormente, los proyectos de aprendizaje-servicio contribuyen a *desarrollar la autoestima de los estudiantes*. La baja autoestima es característica en niños y adolescentes en situaciones de extrema pobreza material, pero también está presente en adolescentes que tienen todo lo que el dinero puede comprar, y cuyas borracheras, adicciones, bulimias o anorexias debieran ser señales de alarma para padres que a menudo optan por la política del avestruz.

Cuando estos niños o adolescentes hacen la experiencia de que ellos *pueden* hacer algo -pequeño, mediano o grande- por la comunidad que los rodea, que algo cambia a su alrededor como consecuencia de sus acciones, y que ésto es valorado por figuras adultas que les resultan significativas, se advierte un fuerte y positivo impacto sobre la autoestima, que repercute más allá del rendimiento escolar.

4.3 -Los riesgos y objeciones más frecuentes

Hasta aquí nos hemos extendido en los beneficios del aprendizaje-servicio y del servicio comunitario escolar. Para matizar y volver más realista este cuadro, es indispensable señalar algunos de los potenciales

¹⁷ *Idem*, p. 17.

riesgos que este tipo de proyectos pueden implicar. Ninguna escuela debiera planificar un proyecto de aprendizaje-servicio sin evaluar detenidamente estrategias institucionales que prevengan o disminuyan el potencial impacto de estos riesgos.

Los riesgos

La manipulación de los jóvenes, o los estudiantes como "mano de obra barata"

En primer lugar, es necesario reconocer la tentación que puede presentarse a los adultos -aún "con las mejores intenciones", como diría Bergman- de *manipular a los jóvenes*.

En el tipo de situaciones novedosas que plantean los proyectos comunitarios, que requieren de liderazgos fuertes, es necesario un cuidado especial para que el aconsejar y conducir no se convierta en manipular. La vocación de servicio no se puede imponer, y el aprendizaje-servicio no debiera convertirse en una vía de imposición de las valoraciones u opiniones del docente coordinador del proyecto.

La demagogia y la encubierta competencia por la adhesión afectiva de los niños y adolescentes no son fenómenos ausentes de las escuelas, y la tentación de ser el "profe preferido" a costa de sabotear el horario de otras materias, o de generar proyectos caros al coordinador pero no siempre valiosos para el conjunto de la institución, son fuentes potenciales de conflicto y de manipulación de los estudiantes.

Es cierto que hay escuelas donde el proyecto institucional incluye un determinado conjunto de valores, o la realización obligatoria de proyectos comunitarios. Pero también en estos casos es necesario que los padres tengan muy claro al elegir la escuela cuál es el proyecto en el que deberán involucrarse sus hijos, y que haya siempre un margen para la libertad de conciencia y para los tiempos de maduración personal de cada niño y adolescente.

En segundo lugar, y para decirlo crudamente, existe siempre el riesgo de *utilización de los jóvenes como "mano de obra barata"*.

En una localidad del interior, y ante la falta de personal en el correo local, la directora de un establecimiento -con la mejor voluntad de prestar un servicio a esa comunidad rural- decidió que los estudiantes actuaran como carteros. En vez de estudiar las causas por las cuales no se nombraban empleados de correo, y las vías por las cuales exigir el cumplimiento de un servicio público, los estudiantes desarrollaron una tarea que insumía tiempo que hubieran podido dedicar al estudio, les aportaba escasos aprendizajes, y que no les correspondía realizar.

En otro caso, los estudiantes concurren a un hospital a desarrollar tareas de voluntariado. Por falta de una adecuada supervisión por parte de la escuela de las tareas que se les asignarían, adolescentes de 15 y 16 años terminaron manejando el fichero del hospital (que contenía información personal confidencial que debiera haber sido manipulada exclusivamente por profesionales), y presenciando sin preparación previa una cirugía mayor.

Se conocen, lamentablemente, experiencias de pasantías en empresas en donde los estudiantes hacen de cadetes sin incorporar ningún aprendizaje significativo, o donde se los destina a puestos que hubieran

debido ser rentados. Este riesgo -que hoy casi todas las escuelas evalúan antes de iniciar proyectos de pasantías o alternancias- existe también para los proyectos de servicio comunitario.

Ante el retiro del Estado y el avance de las crudas leyes del mercado, sin duda hay innumerables lugares en donde se necesita mucha ayuda. Sin embargo, las escuelas no debieran proveer de "mano de obra barata" para cualquier emprendimiento sin evaluar si los estudiantes desarrollarán aprendizajes que justifiquen la actividad, si estarán lo suficientemente cuidados y contenidos, y si el proyecto es el adecuado para la edad y la maduración de los alumnos involucrados.

Falta de adecuación a la etapa evolutiva y los objetivos de aprendizaje de los estudiantes

Varias escuelas han comprobado los efectos traumáticos que puede provocar en los alumnos un proyecto de servicio poco adecuado al nivel de maduración de los participantes. Exponer, por ejemplo, a niños o púberes a trabajar con enfermos terminales o con discapacidades mentales o motoras graves implica poner sobre sus hombros una carga difícil de sostener.

La decisión en cuanto al lugar o la temática del proyecto de servicio debe, sin duda, tomarse con participación de los estudiantes, pero es indelegable responsabilidad de los docentes y directivos el evaluar la adecuación del proyecto a la edad de los estudiantes y su pertinencia en función del aprendizaje.

La tendencia a la improvisación que algunos consideran característica del "ser nacional", así como el contagioso entusiasmo que provocan algunas iniciativas a menudo impiden que la institución o el grupo se den el tiempo de planificación necesario para desarrollar seriamente un proyecto, provocando "efectos colaterales" sin duda no deseados: pérdidas de tiempo, desconexión con el aprendizaje, conflictos grupales, etc.

Una nueva sobrecarga para los docentes

Al inicio de este capítulo hemos señalado la sobrecarga que ya soportan muchos docentes, al tener que superponer a sus tareas habituales de correr de un cargo a otro, corregir evaluaciones, y asistir a reuniones de personal y capacitaciones *varias, la presión a actuar "de oficio" como terapeutas o asistentes sociales.*

La promoción del aprendizaje-servicio no debiera significar la imposición de una nueva carga a los docentes. Para impedirlo, debieran considerarse aspectos personales, organizacionales y económicos.

Desde el punto de vista de la gestión de recursos humanos de una escuela, la participación en un proyecto comunitario puede ser obligatoria para los alumnos, pero no debiera serlo para los docentes. Asumir el liderazgo de un proyecto de este tipo exige un compromiso personal y una decisión de emplear tiempos individuales y familiares que pueden exceder ampliamente la disponibilidad de un docente bien calificado desde lo estrictamente académico. Por otra parte, alguien que asuma a regañadientes o con mala voluntad un proyecto comunitario que se le ha impuesto "desde arriba" difícilmente será idóneo para motivar a los alumnos.

Aún en las honrosas excepciones de las provincias e instituciones que financian con horas institucionales el trabajo de los docentes coordinadores de proyectos de servicio, los docentes que voluntariamente proponen, coordinan o colaboran en la realización de estos proyectos normalmente lo hacen invirtiendo más horas de las que les pagan, y como una forma de voluntariado social que asumen libremente.

Desde la perspectiva organizacional de la escuela, es importante preservar esta convergencia de lo profesional y lo voluntario en la selección del personal involucrado en los proyectos de aprendizaje-servicio, tal como se verá en el siguiente capítulo.

Desde el punto de vista económico, finalmente, es necesario valorizar como tiempo destinado al aprendizaje el horario extra-escolar destinado a los proyectos comunitarios. Tal como hemos visto, el aprendizaje-servicio puede ser en ocasiones la única estrategia pedagógica viable para prevenir el fracaso escolar de un grupo. La figura de las "horas institucionales" que comienzan a implementar algunas provincias e instituciones, y los espacios curriculares previstos en EGB3 y Polimodal permiten o permitirán en un futuro cercano que los docentes que acompañan a sus estudiantes a título de voluntariado lo hagan también como parte de su tarea profesional.

Asistencialismo paternalista y "excursiones a la pobreza"

En el capítulo siguiente volveremos sobre el tema del asistencialismo. Aquí quisiéramos limitarnos a consignar que otro de los riesgos de los proyectos de servicio es el de caer en un asistencialismo paternalista que no tenga suficientemente en cuenta la alteridad del destinatario del servicio, sus derechos y su dignidad.

Aún con la mejor de las intenciones, puede suceder que quienes están "arriba" se propongan "bajar" a dar lo que piensan que los otros necesitan. Este tipo de "beneficencia" a menudo resulta hiriente para la dignidad de los receptores del servicio, aunque tranquilice las conciencias de los dadores.

Por otra parte, a menudo resulta poco eficaz justamente por no considerar suficientemente las prioridades de las organizaciones y personas de la comunidad receptora del servicio. Los ejemplos clásicos de quienes regalaron delantales blancos a chicos que no iban a la escuela por falta de zapatillas, y de la agencia internacional que instaló un molino de viento en una comunidad donde apenas soplabla una brisa, dan cuenta de esa falta de eficacia característica del desconocimiento.

Es cierto que para los estudiantes de mejores condiciones socioeconómicas el contacto directo con las problemáticas de su comunidad, o de comunidades alejadas, puede ser una fuerte motivación para la formación de actitudes solidarias, fundamentales para su vida presente, y también para un potencial futuro como parte de la clase dirigente. Pero ello no justifica ciertas "excursiones a la pobreza"¹⁸ que van, miran, dejan sus galletitas y se van para no volver nunca más.

Para no correr el riesgo de herir la dignidad humana o de reforzar los estereotipos de los estudiantes es necesario superar este tipo de esquemas, apuntando a experiencias más institucionalizadas, que establezcan relaciones a mediano y largo plazo, que permitan conocer a los referentes y

¹⁸ La expresión corresponde a Alberto Croce, *op. cit.*

organizaciones locales y sus reales necesidades, expectativas y riquezas, y acercarse a ellos desde una mirada más "prosocial".

El "tercer sector" como panacea de todos los males

Hemos señalado al comienzo de este capítulo la importancia creciente que tienen, en la resolución de problemáticas sociales, las organizaciones comunitarias, "no-gubernamentales", o "del sector social". Hemos subrayado también que su expansión mundial vino a llenar vacíos dejados por Estados ineficientes o que voluntariamente habían abandonado los modelos ya vetustos del Estado de Bienestar sin planificar nada que lo sucediera exitosamente.

A lo largo de estas páginas hemos valorado suficientemente la encomiable labor de quienes trabajan voluntariamente al servicio de las necesidades ajenas como para que se nos permita señalar este riesgo: en ocasiones, y en su afán de promover sus organizaciones, algunos dirigentes sociales desarrollan un discurso autosuficiente, que -creemos- puede contribuir a la confusión en algunos temas críticos.

Mencionaremos sólo dos que nos parece pueden afectar especialmente la implementación de proyectos escolares de aprendizaje-servicio:

- *La eficiencia de las organizaciones sociales no supe la necesidad de enfrentar los problemas estructurales y la injusticia social:* en muchas organizaciones se enfatiza la búsqueda de la eficiencia en la gestión de las organizaciones comunitarias y sociales, a menudo utilizando modelos y vocabularios prestados del *management* empresarial. Sin desconocer la importancia de estas herramientas, es necesario señalar que a menudo "el árbol tapa al bosque", y que en la preocupación por desarrollar proyectos bien gestionados se omite cuestionar los modelos económicos o sociales que generan el tipo de problemas estructurales que a su vez provocan la micro-problemática que el proyecto busca atender. Así mismo, la ansiedad por desarrollar un buen *fundraising* a veces lleva a generar dependencia hacia padres o empresas vecinas, o a no recordar a alumnos y donantes que la primera solidaridad pasa por el estricto cumplimiento de las leyes, incluidas las regulaciones impositivas. Es importante que los estudiantes adquieran herramientas de trabajo para gestionar eficazmente sus proyectos, pero es igualmente importante enmarcar esa acción comunitaria en marcos de reflexión más amplios, para no promover miradas ingenuas o recortes parciales en su inserción en la realidad.
- *El rol del Estado y de la política no puede ser eludido ni sustituido por las organizaciones de la sociedad civil* en el loable esfuerzo por promover una democracia más participativa, algunas veces se corre el riesgo de ignorar o subestimar los mecanismos de la democracia representativa. Las críticas a los funcionarios o políticos corruptos o ineficientes no debieran hacer perder de vista la importancia de las instituciones republicanas y democráticas que con tanto sufrimiento hemos recuperado. El alentar a los estudiantes a la participación social no puede hacerse "contra" el sistema político, sino alentando a establecer debates y denuncias, pero también alianzas estratégicas y

participación en las múltiples esferas de la política. El promover la tan necesaria autonomía institucional no puede implicar convertir a la escuela pública en una "ONG" más, con una agenda social tan abultada que pierda de vista la integridad y las prioridades del sistema educativo federal.

Las objeciones más frecuentes

Habiendo señalado los riesgos más evidentes en el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio, consideremos ahora algunas de las objeciones que suelen encontrar las instituciones y docentes que pretenden desarrollar proyectos solidarios por parte de docentes, padres, supervisores y afines.

"Fuera del aula se pierde tiempo" o el síndrome de Eulogia Lautaro

Los medios de comunicación difundieron hace un tiempo la respuesta de un egresado de 5º año que, a la pregunta del ingreso a la Universidad de La Plata "¿Quién fue la madre de San Martín?" contestó "Eulogia Lautaro". El escándalo provocado por esa y otras respuestas tragicómicas, junto con la difusión de los resultados poco felices del Operativo Nacional de Evaluación, provocó una avalancha de críticas al sistema educativo.

Para algunos de esos críticos, el problema se solucionaría con más tiempo -en el aula, y con una atención casi exclusiva a la enseñanza de Lengua, Matemática y los "conocimientos básicos". Nunca faltan los padres, docentes, o supervisores que, desde esta perspectiva, consideran que "el lugar de los alumnos es la clase", y que las actividades que impliquen desplazamientos o actividades fuera de la escuela son pura y simplemente una pérdida de tiempo. Ciertamente es necesario considerar que el tiempo escolar promedio en Argentina es bajo, que el ciclo lectivo es más breve que el de países con mejores evaluaciones educativas, y que varias provincias no llegan a desarrollar las cargas horarias mínimas sugeridas por los Acuerdos federales y necesarias para alcanzar lo establecido en los acuerdos regionales e internacionales de equiparación de certificaciones de estudio.

Teniendo esto en cuenta, desde el Ministerio de Cultura y Educación se advertía, ya en el I Seminario de "Educación y Servicio a la Comunidad":

Si los proyectos servicio comunitario se instalan dentro del horario escolar; se pueden convertir en una ocasión para que nuestros alumnos practiquen el deporte nacional 'zafar'. Y dado que el aprendizaje-servicio debe promover la prosocialidad; y no la irresponsabilidad de nuestros alumnos, recomendamos fervientemente mantener a los proyectos de servicio comunitario en los tiempos extra-escolares, salvo que se trate de escuelas con un doble turno lo suficientemente holgado como para permitir incluir total o parcialmente los proyectos en su tiempo escolar.¹⁹

Habiendo dicho lo anterior, debemos decir también que el hecho de que la actividad de servicio se realice en tiempos extra-clase no significa que

¹⁹ *Idem*, p.171.

sea menos importante ni menos educativa que lo hecho en el aula. Creemos haber desarrollado suficientemente el punto de los beneficios pedagógicos del aprendizaje-servicio como para necesitar redundar en el tema.

Debemos, sin embargo, subrayar en lo que hace al "síndrome Eulogia Lautaro" que hay conocimientos valiosos que son difíciles de medir con pruebas de "multiple choice". Estas evaluaciones supuestamente objetivas - sin duda fáciles de corregir y aptas para generar calificaciones que no se discutan- no siempre alcanzan a medir competencias valiosas para el desempeño académico y en el mundo del trabajo.

La generación aún deudora del enciclopedismo a menudo enfatiza lo que "los chicos de ahora no saben" (incluyendo cosas tan caras a su memoria como el Himno a Sarmiento o la clasificación de las monocotiledóneas), sin valorar suficientemente los nuevos saberes que hoy están difundándose a través del sistema educativo (como la alfabetización informática, las lenguas extranjeras, la educación ambiental o la participación ciudadana).

Como docente de Historia, me inclinaría a considerar que los estudiantes de Quilmes que trabajan codo a codo con arqueólogos y antropólogos para investigar el pasado de su localidad han aprendido las metodologías y conceptos fundamentales de la disciplina, aunque no recuerden a Doña Gregoria Matorras, ni hayan aprendido a los 8 años que la esposa de San Martín se llamaba María de los Remedios Carmen Rafaela Feliciano Escalada, como lo hacía quien escribe, miembro de la generación de la vieja Biblioteca Billiken.

"El servicio es un lujo para colegios caros"

Ciertas visiones estereotipadas sigue identificando al servicio comunitario con "lo que los colegios ricos hacen para ayudar a los pobres".

Creemos haber demostrado, desde una mirada más cercana y más fundada en la evidencia empírica, que muchos de los proyectos de aprendizaje-servicio más complejos y creativos hoy están siendo desarrollados por escuelas de muy pocos recursos, que los iniciaron básicamente para ayudarse a sí mismas y a su comunidad.

El aprendizaje-servicio, como innovación educativa valiosa para mejorar el aprendizaje y la convivencia, no es patrimonio exclusivo de las escuelas con tiempo y recursos de sobra. Por el contrario, hoy se desarrolla en muchas escuelas públicas de gestión estatal y privadas que se han sacudido la cultura burocrática de las espaldas, y que se empeñan en mejorar la calidad educativa sin escudarse en su pobreza.

"No tenemos tiempo para esas cosas", "La escuela no cuenta con recursos para proyectos", "Me preocupa la cuestión de la responsabilidad civil" y otras buenas excusas.

Las cuestiones de los tiempos, los recursos y la responsabilidad civil no son, ciertamente, menores, y como tales las analizaremos en el próximo capítulo. Sin embargo, aquí quisiéramos analizarlas en cuanto a excusas que a menudo esconden la falta de compromiso institucional con el aprendizaje de la solidaridad por parte de sus estudiantes.

Sinceremos un poco el discurso, en muchas de las escuelas que se plantean estas objeciones se encuentra tiempo para llevar a los niños a la Rural o al Zoológico, por mencionar dos clásicos porteños que no siempre

justifican pedagógicamente la inversión de tiempo. Aún en provincias que adeudan el pago del seguro, los estudiantes igual van de excursión y participan de desfiles. Y, finalmente, en muchas escuelas que se consideran demasiado pobres y sin tiempo para servir a su comunidad, se destina tiempo de clase y espacios institucionales para que los estudiantes recauden lo suficiente como para viajar a Bariloche con objetivos ciertamente alejados de lo pedagógico.

"Para triunfar en una sociedad competitiva hay que formar para la competencia no para la solidaridad" o "La escuela no puede ir sola contra la corriente del capitalismo salvaje"

Afortunadamente, este tipo de objeciones fuertemente ideologizadas son las más frecuentes, pero pueden encontrarse ocasionalmente. Con diferentes argumentos, y -aunque resulte paradójico- desde ambos extremos del espectro ideológico, pueden llegar cuestionamientos a la educación escolar a la solidaridad y los proyectos comunitarios.

Creemos que las experiencias mostradas hasta aquí han mostrado suficientemente que las escuelas pueden simultáneamente ofrecer una excelente preparación para el mundo del trabajo y una sólida formación a la solidaridad y la participación ciudadana. También se ha visto en numerosas experiencias que ni las comunidades ni las escuelas tienen por qué rendirse ante un escenario supuestamente inevitable, que la escuela no está sola, y que estaría dando la espalda a una demanda mayoritaria si se cerrara a las necesidades de la comunidad. En las palabras de Juan Carlos Tedesco:

...la formación para el trabajo y la formación para el desempeño como persona y como ciudadano requiere un núcleo común de competencias. En este sentido, las reformas educativas más avanzadas tienden a superar las antinomias tradicionales, tales como formar para la solidaridad o formar para la competitividad. La competitividad genuina implica trabajar en equipo y mantener niveles adecuados de cohesión social. De la misma manera, la solidaridad auténtica es aquella que permite resolver eficientemente los problemas y no la que sólo se reduce a compartir carencias o fracasos.²⁰

"Los chicos de hoy en día no se interesan por nada" o la leyenda de los '70

He dejado para el final esta objeción, que excede ampliamente la cuestión del aprendizaje-servicio e involucra tendencias culturales muy difundidas.

Contradiendo lugares comunes arraigados en los medios de comunicación y entre los progresistas "políticamente correctos", voy a arriesgarme a afirmar que la generación argentina que está entre los 15 y los 25 años no es menos solidaria que la de sus mayores, y que la calidad del servicio comunitario desarrollado desde escuelas y universidades por la

²⁰ TEDESCO, Juan Carlos. *Las respuestas a nuevos desafíos*. En: *Clarín, Sección Educación*, 13/ 9/1998. p. 3.

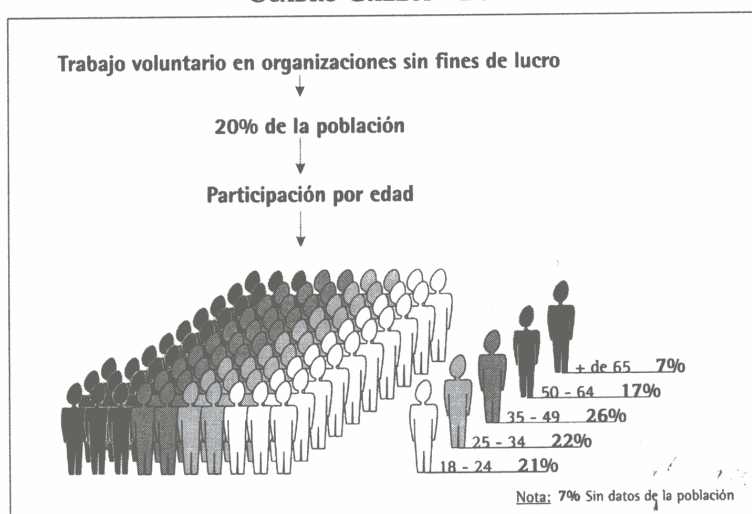
vilipendiada generación de comienzo de milenio no tiene nada que envidiar a la supuestamente maravillosa juventud del '70.

Analizando la encuesta hecha por Gallup Argentina para el Foro del Sector Social en 1998 (ver cuadro de la página siguiente), se puede advertir que 20% de los argentinos trabajan voluntariamente para organizaciones sin fines de lucro. De ese total, un 21% son jóvenes entre 18 y 24 años. Ese porcentaje de participación es levemente superado por quienes tienen entre 25 y 49 años -la "generación X" y la vilipendiada "generación del Proceso"-, y que la generación de quienes tenían 20 años en el legendario '68 y la de sus mayores son las que menos participan en organizaciones comunitarias. En otras palabras: la evidencia empírica muestra que los jóvenes del 2000 son más participativos que sus padres, aunque no sea eso lo que reflejan - los medios de comunicación.

Subrayemos que la única encuesta anterior y de magnitud comparable a la de Gallup sobre el tema de la participación juvenil fue hecha por el INDEC en 1983, en plena movilización por la reapertura democrática. En ese momento el porcentaje de jóvenes participando en organizaciones comunitarias, deportivas, sindicales y políticas era del 10%: casi la mitad de lo que marca la encuesta del Foro para 1998.²¹

Una visión romántica -casi mitológica- fundada en una visión muy sesgada de los años que van de 1968 a 1976 ha difundido lo que podríamos denominar "la leyenda de los '70". En todo el mundo, la generación del tan mentado Mayo

CUADRO GALLUP - FORO



Francés alimenta su propia leyenda haciendo festivales de rock, películas y programas en que les cuentan a sus hijos y nietos qué comprometidos, idealistas y revolucionarios que eran ellos en sus tiempos, no como esta generación de infelices desmovilizados...

Tristemente, muchos adolescentes de clase media reproducen lo que les enseñan sus papás, y se lamentan de "no haber vivido en esos tiempos", ignorando las cuotas de intolerancia, violencia y frivolidad ideológica que, junto con el idealismo, caracterizaron a esos tiempos.

²¹ INDEC-Comisión Nacional de Pastoral de Juventud. *Encuesta Nacional de Juventud. Informe final.* 1983.

Más tristemente aún, muchos docentes se quejan de la desmovilización juvenil, afirman con la certeza de una verdad revelada que "a estos chicos no se los motiva con nada", y desprecian por "materialista" a una juventud cuyos índices de desocupación son los más altos que se recuerden, y cuya temprana exposición a largas horas de tele es exclusiva responsabilidad de los señores padres.

Tal vez, las reiteradas afirmaciones sobre la superioridad de la juventud de algunos adultos de comprender las necesidades de los jóvenes de hoy, de hacer de una vez la autocritica de sus falencias del pasado, y de asumir sus límites presentes para ofrecerles a las nuevas generaciones propuestas que los motiven. Quizás estos chicos entre dos milenios ya no se motivan con las mismas propuestas que entusiasmaban a sus docentes cuando eran jóvenes, pero eso no significa que no haya propuestas que los movilicen, como lo demuestran sobradamente las experiencias presentadas hasta aquí. Albert Camus decía de la generación francesa de post-guerra algo que podría afirmarse sobre los chicos argentinos del 2000:

Dos generaciones legaron a esta juventud la desconfianza hacia las ideas y el pudor de las palabras. ¿Quién podría decir que ella es la culpable? No se la ayudará con palabras despectivas. Esta juventud necesita que se le otorgue confianza y que se la conduzca con espíritu de grandeza y no en un clima de desamparo o de desgano.²²

²² CAMUS, Albert, *Moral y política*. Buenos Aires, Losada, 1978, p, 68-69.