

El compromiso social en el currículo de la Educación Superior



CLAYSS

centro latinoamericano de aprendizaje y servicio solidario

El compromiso social en el currículo de la Educación Superior

Tapia, María Nieves
El compromiso social en el currículo de la Educación Superior

: Buenos Aires : CLAYSS, 2018 / María Nieves Tapia ; ilustrado por María Ana Buján.
- 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLAYSS, 2018.
84 p. : il. ; 42 x 30 cm.

ISBN 978-987-4487-05-6

1. Educación Superior. 2. Trabajo Solidario. I. Bujan, María Ana , ilus. II. Título.
CDD 378.007

© 2018
CLAYSS, Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario,
www.clayss.org

María Nieves Tapia
El compromiso social en el currículo de la Educación Superior. Buenos Aires, Ediciones CLAYSS, 2018
ISBN 978-987-4487-05-6

Diseño y composición: Lic|DG María Ana Buján

Edición digital en: <http://www.clayss.org.ar/>

ÍNDICE

Introducción: la misión social de la Educación Superior a un siglo de la Reforma Universitaria.....	5
Los marcos institucionales y modelos de organización de la misión social en las instituciones de Educación Superior (IES): de las inercias del siglo XIX a los desafíos del siglo XXI.	
1. De las inercias del siglo XIX a los desafíos del siglo XXI.....	7
1.1. La extensión y el compromiso social en el contexto de la Universidad tradicional.....	7
1.2. La segunda mitad del siglo XX: péndulos, inercias e innovaciones.....	9
1.2.1. Péndulos e inercias.....	9
1.2.2. Movimientos innovadores.....	10
1.3. Nuevos paradigmas para la Educación Superior del Siglo XXI.....	14
2. La pedagogía del aprendizaje-servicio solidario.....	19
2.1. Qué entendemos por “aprendizaje-servicio solidario”.....	19
2.2. Puntos en común y diferencias entre las prácticas de aprendizaje-servicio y otras formas de voluntariado o intervención social en la ES.....	23
2.3. Transiciones hacia el aprendizaje-servicio: diferentes caminos para desarrollar un proyecto.....	26
2.4. Características programáticas del aprendizaje-servicio solidario.....	28
2.5. Aproximación al planeamiento de los proyecto de aprendizaje-servicio.....	35
3. Diversas formas de inserción curricular de las prácticas de aprendizaje-servicio solidario (AYSS) en la Educación Superior.....	39
3.1. Actividades obligatorias o voluntarias en el marco de una asignatura.....	40
3.1.1. Actividades obligatorias en el marco de una asignatura.....	41
3.1.2. Actividades optativas o voluntarias en el marco de una asignatura.....	43
3.1.2.1. Actividades de aprendizaje-servicio optativas en el marco de una asignatura obligatoria.....	43
3.1.2.2. Actividades de voluntariado en el marco de cursos obligatorios.....	43
3.2. Cursos organizados en torno a proyectos de aprendizaje-servicio.....	44
3.2.1. Cursos disciplinares e interdisciplinares centrados en prácticas de aprendizaje-servicio en torno a temáticas sociales directamente vinculadas al perfil profesional a formar.....	44
3.2.2. Cursos sobre contenidos de aprendizaje-servicio, RSU y otros contenidos transversales a varias o todas las carreras de una institución.....	47
3.3. AYSS en las prácticas pre-profesionales.....	48
3.3.1. Prácticas pre-profesionales solidarias.....	49
3.3.2. Prácticas de AYSS en la residencia docente.....	50
3.3.2.1. Prácticas obligatorias.....	51
3.3.2.2. Prácticas optativas.....	56
3.3.3. Pasantías en contextos comunitarios.....	57
3.4. AYSS en programas institucionales multidisciplinarios.....	58

3.5. Requerimientos obligatorios de servicio social para la graduación.....	59
3.5.1. En las políticas nacionales.....	60
3.5.2. En las políticas institucionales.....	64

Conclusiones.....	66
--------------------------	-----------

Referencias.....	67
-------------------------	-----------

Anexo 1: Enlaces de interés

1 - Bibliotecas virtuales sobre aprendizaje-servicio	76
2 – Sitios de organizaciones y redes de aprendizaje-servicio	77

Anexo 2: Legislación y normativa sobre servicio social estudiantil y aprendizaje-servicio en América Latina y el Caribe.....

78

Introducción: la misión social de la Educación Superior a un siglo de la Reforma Universitaria

“Para algunas Universidades el objeto de su existencia es la excelencia académica. Nosotros consideramos que la razón de nuestra existencia es el servicio a la gente y la excelencia académica su mejor instrumento.” (Docentes y estudiantes de la Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Tucumán. EDUSOL, 2006:11)

Hace 100 años, una de las principales banderas del movimiento de “Reforma Universitaria” fue la afirmación de la extensión como el “tercer pilar” de la vida universitaria, entendida como compromiso con las realidades nacionales y la transferencia de saberes hacia el conjunto de la sociedad. En las palabras de Joaquín V. González, la extensión dejaba de ser “una labor voluntaria, espontánea, de las corporaciones docentes (...) y se convertía resueltamente en una función permanente” (González, 1909)

Podría afirmarse que a lo largo del siglo XX, el desarrollo de diversas formas institucionales de compromiso social se constituyó en un rasgo identitario de la Educación Superior latinoamericana y del Caribe. Un siglo después de la Reforma, la reflexión sobre la misión social de las Instituciones de Educación Superior (IES) se ha profundizado, y el paradigma de los “tres pilares” está siendo cuestionado desde miradas que apuntan a una mayor integración de las misiones (Tedesco, 2012; GUNI, 2014; Kaplun, 2015).

Desde esta perspectiva, el debate actual cuestiona modelos de docencia e investigación que no contemplan la pertinencia y relevancia social del conocimiento producido en los claustros y que no vinculan suficientemente la producción científica y la formación profesional con las necesidades prioritarias de la sociedad que sostiene a las instituciones de Educación Superior. La excelencia académica, desde esta punto de vista, está vinculada no sólo al rigor de la producción científica y la actualización de las prácticas docentes, sino a su impacto en las condiciones de vida de las poblaciones más vulnerables y a las posibilidades de desarrollo sustentable de nuestras sociedades (Pre-CRES, 2018)

El compromiso social de las IES se viene expresando en nuestra región en formas de investigación y docencia estrechamente articuladas con prácticas de intervención social, como la Investigación-Acción Participativa (IAP), la pedagogía del aprendizaje-servicio solidario (AYSS) y otras. Los nuevos paradigmas de la investigación comprometida y la articulación entre aprendizajes y compromiso social responden a las demandas del siglo XXI de una educación más centrada en la resolución de problemas que en la acumulación enciclopedista de saberes, y plantean nuevos desafíos a la docencia y la investigación, como la búsqueda de nuevos diálogos entre los saberes académicos y los saberes populares y los de los pueblos originarios, la incorporación de actores comunitarios a los procesos de diagnóstico y resolución de problemas complejos, y la incorporación de nuevos espacios y actores en los procesos de enseñanza.

Muchas de estas innovaciones tienen ya sólido arraigo en numerosas IES de la región. Sin embargo, las inercias del paradigma tradicional persisten, y los sistemas de formación y promoción docentes no suelen reflejar suficientemente las nuevas demandas. Por otra parte, en el marco de la creciente globalización de los estudios superiores, las IES de la región sufren la presión de asimilarse a los patrones definidos por los rankings elaborados en el norte global y en función de sus prioridades (Vessuri, 2008:464), que no suelen incluir al compromiso social entre los factores evaluados.

A un siglo de la Reforma Universitaria, los desafíos para institucionalizar efectivamente el compromiso social atravesando las misiones de docencia, investigación y extensión implican revisar las metodologías pedagógicas y la formación de la docencia universitaria, así como la pertinencia de los currículos. Esta publicación pre-

tende ser un aporte en este sentido, ofreciendo una síntesis de la experiencia desarrollada en América Latina desde el campo del aprendizaje-servicio solidario (AYSS).

En la primera parte se ofrece un breve panorama de los marcos institucionales y modelos de organización de la misión social en las IES en la experiencia regional desde inicios del siglo XX, señalando las inercias aún presentes de modelos provenientes del siglo XIX hasta los desafíos del presente. En ese marco, se presentan sintéticamente las características fundamentales de la pedagogía del aprendizaje-servicio solidario, como un aporte a la articulación de la misión social con las misiones de docencia e investigación en la Educación Superior del siglo XXI.

La segunda parte presenta las diversas formas de inserción curricular de las prácticas de aprendizaje-servicio solidario en la Educación Superior, ejemplificadas con casos documentados en la experiencia latinoamericana. La sección incluye también una revisión de las prácticas solidarias establecidas como requisitos obligatorios para la graduación desde las políticas nacionales y desde las decisiones institucionales de algunas Universidades de la región.

Si bien en algunos casos se hará referencia a cuestiones específicas de la vida universitaria, esta publicación está orientada hacia el conjunto de la Educación Superior, por eso se refiere en general a las Instituciones de Educación Superior (IES) y no sólo a las Universidades. De hecho se dedica un espacio significativo a las prácticas de aprendizaje-servicio en los Institutos de formación docente, que en muchos de nuestros países exhiben una larga y fructífera tradición de articulación entre formación profesional y compromiso social.

Esta publicación nace claramente de la experiencia de América Latina, y muy especialmente de la experiencia argentina, pero creemos que puede ser de utilidad también para especialistas de otras regiones. Desde el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario esperamos que este pequeño aporte, publicado en el centenario de la Reforma Universitaria, pueda contribuir al diálogo en curso sobre la misión social de la Educación Superior en el siglo XXI.

1. Los marcos institucionales y modelos de organización de la misión social en las instituciones de Educación Superior (IES): de las inercias del siglo XIX a los desafíos del siglo XXI.

América Latina y el Caribe cuentan con una larga y fructífera historia de compromiso social de sus instituciones de Educación Superior. Podría afirmarse que en la región la solidaridad tiene raíces culturales tan antiguas como la tradición comunitaria de nuestros pueblos originarios y la cultura criolla (Ighina, 2012; Bertín Ramírez, 2000). Desde fines del siglo XVIII, fueron Universidades como la de Chuquisaca¹ las que difundieron la teoría de Suárez sobre la soberanía popular, a los teóricos de las Revoluciones Francesa y norteamericana, y formaron a muchos de los jóvenes líderes de las revoluciones de independencia de principios del siglo XIX.

En la etapa post-colonial del siglo XIX, el establecimiento de Universidades nacionales fue parte del proceso de organización de muchos de los nuevos Estados: se establecía un nuevo sistema educativo estatal de signo laico, orientado a la formación de las nuevas clases dirigentes. Casi inevitablemente, se tendió a imitar las estructuras y programas de las Universidades europeas, sin demasiadas adecuaciones a las problemáticas locales (García Garrido, 1999; Vessuri, 2008:474).

Las palabras del Rector de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), José Vasconcelos, en 1920: “Yo no vengo a trabajar por la Universidad, sino a pedir a la Universidad que trabaje por el pueblo” (RHEL, 2005:181) de alguna manera expresan la tensión entre la expectativa de que las Universidades contribuyeran al progreso de las recientes repúblicas y las agendas propias de instituciones que se concebían como “templos” de un saber supuestamente “neutral” pero muchas veces ajeno: frecuentemente se estudiaba con los textos de medicina de países sin enfermedades tropicales, o se enseñaba a construir con mármol y ladrillo ignorando las cualidades sustentables del adobe nativo (UCP, 2001; Tapia, 2009).

Desde entonces, muy diversos modelos de organización y estrategias de intervención han sido propuestos en distintas instituciones y países de la región para desarrollar la misión social de las instituciones de Educación Superior (IES). Haremos a continuación un rápido repaso de los modelos fundacionales y de su evolución a lo largo del siglo XX y hasta inicios del nuevo milenio, para situar en ese contexto la difusión de la pedagogía del aprendizaje-servicio.

1.1. La extensión y el compromiso social en el contexto de la Universidad tradicional.

La Universidad tradicional, nacida en el medioevo europeo como “claustro” se caracterizó por definir fronteras muy claras entre el “afuera” y el “adentro”, entre “catedráticos” y “legos”. Esa lógica de “torre de marfil” se mantuvo en el siglo XIX, de alguna manera realimentada por la fe iluminista en el progreso ininterrumpido de la ciencia como un fin en sí mismo y por la ilusión positivista de una ciencia “neutral”.

“El conocimiento universitario [...] fue a lo largo del siglo XX un conocimiento predominantemente disciplinar, cuya autonomía impulsó un proceso de producción relativamente descontextualizado con relación a las necesidades del mundo cotidiano de las sociedades. Según la lógica de este proceso, son los investigadores quienes determinan los problemas científicos que deben resolverse, definen las relevancias y establecen las metodologías y los ritmos de investigación.” (De Sousa Santos, 2010:25)

1 La “Universidad Mayor Real y Pontificia San Francisco Xavier de Chuquisaca”, situada en Sucre, Bolivia, fue fundada en 1624, y en sus aulas se formaron muchos de los primeros jóvenes revolucionarios, como Mariano Moreno, Bernardo de Monteagudo y Juan José Castelli. El claustro universitario fue un protagonista clave en la Revolución de Chuquisaca de 1809, que si bien fue sangrientamente reprimida, es considerado uno de los antecedentes clave de los movimientos emancipadores latinoamericanos.

En el contexto de este modelo institucional tradicional -fundacional en nuestra región y cuyas inercias aún están presentes- la misión de la docencia es la de transmitir el conocimiento generado desde la investigación: se aprende escuchando al docente y leyendo la bibliografía, y –en el mejor de los casos- experimentando en el laboratorio o practicando junto con los que saben. Los espacios de aprendizaje son el aula, el laboratorio o la biblioteca. El mundo exterior puede ser a lo sumo escenario de alguna práctica pre-profesional, y aún en esa etapa la Educación Superior tradicional preferirá las prácticas desarrolladas en ámbitos protegidos: el hospital-escuela, la granja experimental, el aula-taller...

Este modelo tradicional, que en el norte del planeta sobrevivió casi intacto en pocas IES durante la mayor parte del siglo XX y aún en nuestro siglo, en América Latina fue desafiado desde sus inicios por nuestra conflictiva historia social y política. Aunque pretendiera serlo, la Universidad nunca pudo ser una isla, ni permanecer incólume ante las graves crisis que la mayor parte de nuestros países padecieron durante el siglo XX.

En los inicios del siglo XX, cuando comenzaban a consolidarse las universidades públicas en nuestros países, tres hitos marcaron el inicio de procesos de compromiso social de la Educación Superior que continúan hasta nuestros días:

- El 19 de agosto de 1907 se sancionó la Ley de nacionalización de la Universidad de La Plata (Argentina), que por primera vez incluía formalmente en su estructura la “**extensión**”, definida como “*la incorporación con carácter legal de la extensión universitaria, esto es, la de una nueva facultad destinada a crear y difundir las relaciones de la enseñanza propia de sus aulas con la sociedad ambiente*”. El primer rector de la Universidad, Joaquín V. González, afirmaba: “*lo que (...) hasta ahora había sido una labor voluntaria, espontánea, de las corporaciones docentes como en Oxford, Cambridge, Harvard, Pensilvania, Columbia, y otras, aquí (...) se convertía resueltamente en una función permanente*” (González, 1909).
- En 1917, la Constitución surgida en el marco de la Revolución mexicana estableció en su artículo 5° el requerimiento de un “**servicio social obligatorio**” a ser prestado por los profesionales. El artículo fue reglamentado en 1945, estableciendo el cumplimiento por parte de los estudiantes universitarios de entre 100 y 300 horas de “Servicio Social” como requerimiento obligatorio para la graduación, requisito aún en vigencia (Gortari, 2005).
- En 1918, la **Reforma Universitaria** surgida de la movilización estudiantil en Córdoba, Argentina y difundida a lo largo de toda la región, consagraba a la “extensión” como uno de los pilares y misiones fundamentales de la Universidad (D’Andrea, Zubiría y Sastre Vázquez, 2014).

A partir de la expansión del movimiento de Reforma universitaria en toda América Latina, un gran número de Universidades nacionales incorporó institucionalmente a la extensión como una de sus “tres misiones”, y se le dio un espacio entre los órganos de gobierno a través de vicepresidencias, Secretarías o áreas institucionales, a menudo con la misma jerarquía que las áreas académicas y de investigación. Si bien esta igualdad jerárquica no siempre se reflejaba en los presupuestos ni en el poder real dentro de las instituciones, la fuerte presencia de la extensión en la estructura de las Universidades públicas latinoamericanas fue y aún es una característica distintiva regional con respecto a la Educación Superior de otras partes del planeta.

Las primeras actividades de extensión habían sido concebidas en Europa y América básicamente como “divulgación” de saberes: a través de conferencias abiertas al público, los docentes universitarios ofrecían al “vulgo” sin formación académica un panorama actualizado de los avances científicos. El concepto mismo de “extensión” expresaba la mirada propia de ese período, en el cual la “torre de marfil” necesitaba “extenderse”, salir de sus estrictamente delimitadas fronteras, para aproximarse a quienes no formaban parte de la comunidad universitaria.

Muy pronto, las actividades de extensión involucraron en América Latina no sólo a docentes sino también a estudiantes, y se fueron desarrollando además de activida-

des de divulgación científica también acciones solidarias en contextos comunitarios que demandaban la intervención de las IES. Las campañas sanitarias protagonizadas por estudiantes de Medicina y Odontología, los consultorios jurídicos gratuitos, las iniciativas de apoyo educativo y la colaboración en la construcción y refacción de viviendas y centros comunitarios han sido sólo algunas de las más características actividades de extensión en nuestro continente desde las primeras décadas del siglo XX.

Pese a la variedad y vitalidad de estas actividades, el paradigma de los “tres pilares” tendió a relegar al tercero de ellos a la periferia de la vida cotidiana de la Educación Superior, centrada en la docencia y la investigación. Especialmente en su dimensión de compromiso con la realidad social, el extensionismo se consideró a menudo como un esfuerzo voluntario y minoritario de algunos docentes y estudiantes en torno a actividades que no eran reconocidas como parte de la carrera académica y que discurrían en paralelo a ella.

La descalificación por parte de los académicos se fundaba en el hecho innegable que muchas de las actividades sociales encaradas desde la extensión tenían una alta proporción de voluntarismo y sentido político pero normalmente no iban acompañadas de investigaciones rigurosas sobre las problemáticas abordadas, ni las actividades desarrolladas en el terreno se vinculaban necesariamente con los contenidos de la formación profesional específica de los estudiantes. En la lógica de los “pilares paralelos”, la búsqueda de articulación entre las áreas académicas y las de extensión no sólo no era buscada, sino que en algunas instituciones era considerada indeseable.

Entre los legados más duraderos del modelo institucional de la “torre de marfil” podría contarse una de las tantas antinomias aún presentes en la Educación Superior, la que contrapone a “estudiosos” con “militantes”, a “extensionistas” con “académicos”. Quienes participan de actividades sociales suelen reprochar al resto de sus colegas por no ser lo suficientemente comprometidos con la realidad, mientras que los académicos “serios” consideran a las actividades solidarias como una potencial pérdida del tiempo indispensable para investigar y garantizar la “excelencia académica”, usualmente medida por número de publicaciones indexadas, preferentemente en idioma extranjero, y por rankings institucionales que no incluyen entre sus criterios el grado de incidencia de las Universidades en su entorno.

Como tantas otras, se trata de una falsa antinomia la que opone el compromiso social con la seriedad académica, como lo prueba la propia experiencia latinoamericana, especialmente la desarrollada a partir de la segunda mitad del siglo XX.

1.2. La segunda mitad del siglo XX: péndulos, inercias e innovaciones

1.2.1. Péndulos e inercias

A lo largo del siglo XX, pero especialmente en el contexto de la guerra fría, la Educación Superior latinoamericana pasó a menudo, en un movimiento pendular, de la “torre de marfil” a la “Universidad militante” y la “Universidad vigilada”, como afirmara en 2001 Hilario Hernández Gurruchaga, entonces Rector de la Universidad chilena de Bío Bío:

“Cuando asilados en el necesario espacio de autonomía y libertad nos constituimos en “torres de marfil”, observando y reflexionando sobre el mundo, pero aislados de las urgencias de la sociedad que nos nutre y nos obliga; nuestra relación con los demás, con la comunidad, se debilita en la acción y en la formación pertinentes.

“Cuando hemos cambiado diametralmente hacia la concepción de Universidad Militante, hemos limitado nuestro deber y nuestro accionar a las presiones políticas externas, reduciendo los necesarios espacios de libertad y pluralismo, reduciendo nuestro accionar a las ideas imperantes. Condición que se exagera -con distinto signo- en la sufrida condición de Universidad Vigilada”. (Universidad Construye País, 2001:8)

Con variaciones en la cronología según los contextos nacionales, la condición de “Universidad vigilada” por gobiernos militares o por los autoritarismos de turno fue prácticamente la situación habitual en América Latina durante buena parte del siglo XX, provocando que casi cualquier forma de pensamiento crítico y de actividad social fueran fácilmente tildados de “subversivos”, y que miles de docentes y estudiantes comprometidos socialmente sufrieran censuras, represiones, destierros, torturas y desapariciones forzadas, y que numerosas IES sufrieran cierres, intervenciones y graves limitaciones a su autonomía.

En ese contexto, la docencia y la investigación estaban severamente limitadas por la censura y la autocensura, y el compromiso social era un territorio riesgoso, lo que invitaba a limitar las actividades de extensión a la difusión cultural más “segura”. Por su parte, algunas formas extremas de “Universidad militante” en períodos de gran polarización ideológica no fueron tampoco muy propicias para un debate académico constructivo. Quienes fuimos estudiantes en los años ’70 recordamos los bruscos cambios de programas, cuando un año estaba prohibido estudiar a Borges por “reaccionario y burgués”, y al año siguiente se podía leer a Borges pero estaban prohibidos Cortázar, Marechal y tantos otros...

Dice mucho de la cultura solidaria latinoamericana que ni siquiera en los momentos más oscuros de nuestras historias nacionales los docentes y estudiantes universitarios dejaron de sostener actividades de compromiso social, a menudo acotadas o casi clandestinas, pero no por eso menos válidas.

A partir de la generalización de procesos de transición a la democracia a fines de la década de 1980 y el consiguiente aumento de la participación social y cívica, las Universidades recobran sus autonomías, en muchas instituciones se desarrollan procesos de renovación curricular y las actividades de extensión cobraron en general nueva vitalidad. Numerosos Centros de Estudiantes y organizaciones estudiantiles independientes desarrollan actividades de voluntariado social, que en algunos casos convergen con los programas formales de extensión y en otros se desarrollan en paralelo a ellos.

Pese a la renovada vitalidad de las actividades de compromiso social hacia finales del siglo XX y a la multiplicación de nuevas estrategias pedagógicas, la inercia del modelo fundacional sigue siendo fuerte. Entre las inercias legadas por el modelo decimonónico en la vida contemporánea de la Educación Superior podrían citarse, entre otras:

- Sigue habiendo en general una gran desconexión entre las áreas de gobierno dedicadas a la docencia, la investigación y la extensión.
- Muchos programas de estudios siguen enfatizando la adquisición de conocimientos disciplinarios más que la integración interdisciplinaria de saberes y el desarrollo de las habilidades o competencias necesarias para el ejercicio de la profesión.
- Los procesos de aprendizaje siguen siendo planificados prioritaria o exclusivamente en relación a la adquisición de conocimientos teóricos, con didácticas centradas en las conferencias magistrales, la lectura de textos y formas acotadas y no contextualizadas de experimentación.
- En los procesos de evaluación institucional no se suele evaluar o dar prioridad a la pertinencia o relevancia social de las actividades docentes y de investigación.
- A nivel institucional suele haber escasa o insuficiente valoración de las actividades de extensión y voluntariado en su potencial como espacio de aplicación y desarrollo de conocimientos.

1.2.2. Movimientos innovadores

Especialmente a partir de la década de 1960, se desarrollan en América Latina corrientes innovadoras que comienzan a cuestionar y a renovar los modelos institucionales tradicionales de la Educación Superior.

La emergencia del protagonismo juvenil, que se manifiesta en diferentes movimientos sociales y políticos a lo largo de la segunda mitad del siglo, incide también en renovadas formas de compromiso social lideradas por los Centros de Estudiantes o por diversas agrupaciones juveniles dentro de las IES o vinculadas a ellas a través de organizaciones de la sociedad civil.

Desde los años '60, la pedagogía crítica de Freire y sus discípulos cuestionaron la producción y reproducción "bancaria" de los conocimientos en el sistema educativo formal, y el divorcio entre los saberes académicos y los saberes populares y los de los pueblos originarios (Freire, 1973; 1974; 1997; 2002; De Souza Santos, 2005).

En la "praxis" (reflexión+acción) de Freire no se separan teoría y práctica, saber riguroso y compromiso social, sino que

"la práctica de la revelación de la realidad constituye una unidad dinámica y dialéctica con la práctica de transformación de la realidad." (Freire, 2002:98-99)

Fuertemente vinculada al movimiento de Educación Popular surgido del pensamiento de Freire, Orlando Fals Borda promovió junto con otros pensadores la "investigación-acción participativa" (IAP) (Fals Borda, O. 1987; Ander Egg, 2003; Flores-Kastanis et. al, 2009), que impactó especialmente en la Educación Superior regional, e influenció movimientos similares en otras regiones, como el "engaged research" o investigación comprometida (Tandon y otros, 2016).

La pedagogía crítica y la IAP cuestionaban radicalmente el paradigma tradicional de la "torre de marfil", y planteaban la transformación de la realidad ya no como una misión marginal de las IES, sino como eje de la producción y trasmisión del conocimiento.

Es también a fines de la década del '60, y en la convergencia entre la tradición del "aprender haciendo" de John Dewey con el pensamiento de Freire que se formaliza en Estados Unidos el término "aprendizaje-servicio" ("service-learning"). Surgida en el contexto de los movimientos por los derechos civiles y la protesta juvenil en los campus norteamericanos, la propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio comienza lentamente a difundirse también en América Latina desde mediados de la década de 1970 (Freire y Horton 1991; Eberly, 1988).

Hacia fines del siglo XX se difunden con creciente rapidez conceptos epistemológicos y pedagógicos que -partiendo del enfoque sociocultural de Vigotsky- promueven la "cognición situada" y el "aprendizaje experiencial y situado" (Díaz Barriga Arceo, 2003). En algunas Universidades y políticas nacionales se comienza a introducir como criterio de evaluación de las investigaciones su relevancia o pertinencia social (UNESCO, 1998; Naidorf, Giordana y Horn, 2007; Vessuri, 2008; Garrocho Rangel y Segura Lazcano, 2012).

Se difunden también diversas propuestas didácticas que cuestionan la "cátedra" tradicional, y proponen reemplazar o enriquecer las lecciones magistrales y las clases discursivas con metodologías alternativas como el aprendizaje en base a problemas, el aprendizaje en base a proyectos, el estudio de casos y otros. La progresiva introducción de nuevas didácticas más centradas en los sujetos que aprenden y en vincular la teoría con la práctica no modifican en general los currículos disciplinarios, y no necesariamente implican un contacto directo con la realidad fuera de las aulas, pero sí comienza a cuestionar las didácticas tradicionales.

El desarrollo de pasantías abre también en muchos casos oportunidades para la participación de los estudiantes en organizaciones comunitarias y de la sociedad civil, involucrando sus saberes en la resolución de una amplia gama de problemáticas sociales y ambientales.

Todas estas nuevas alternativas pedagógicas mencionadas tienen en común que –a diferencia del modelo de la "torre de marfil"- buscan conectar la realidad social con la actividad académica, en la búsqueda de estrategias de investigación y docencia más relevantes y pertinentes para los contextos en los que se insertan las IES.

De hecho, en varios de nuestros países comenzaron a desarrollarse desde 1960, en el marco de la extensión, "experiencias que relacionaban la formación de grado con

las demandas de los sectores populares” (Enriquez y Martín, 2015:246). En muchos casos, esas experiencias innovadoras estaban directamente inspiradas en las nuevas corrientes de pensamiento y las innovaciones pedagógicas que se difundían, pero en muchos otros casos eran fruto de la iniciativa de docentes y estudiantes que simplemente le encontraban sentido a aplicar sus saberes a la resolución de problemas reales de su contexto.

De este período cabe destacar que la Universidad de Costa Rica estableció en 1975 como requisito para la graduación los proyectos de “trabajo comunal universitario”² (TCU). Desde entonces, la Universidad ofrece anualmente un listado de proyectos interdisciplinarios y por facultades, que permiten a los estudiantes contribuir con la comunidad y simultáneamente desarrollar una valiosa práctica en su campo profesional (González, 1998; Pérez Yglesias, 2011). Si bien no se denominó nunca “aprendizaje-servicio”, el TCU costarricense fue el primer programa institucional obligatorio en la región en establecer prácticas interdisciplinarias que articulan explícitamente aprendizaje y servicio, vinculando claramente la acción solidaria con los perfiles profesionales a formar (ver más adelante parte II, 4b).

En las décadas siguientes comienzan a multiplicarse en toda la región experiencias de cátedras y facultades que articulan más o menos formalmente prácticas solidarias con la enseñanza y la investigación. Surgen cursos que integran desde su diseño contenidos articulando las disciplinas con la investigación sobre problemáticas sociales específicas y con prácticas solidarias en comunidades vulnerables (ver más adelante 3.2.1). Esta tendencia comenzó a ser impulsada también desde la sociedad civil: organizaciones como “Opción Colombia”³ (fundada en 1991) o “Universidade Solidária”⁴ en Brasil (1995) convocan a las Universidades y les ofrecen espacios de práctica en comunidad en los cuales los estudiantes pueden desarrollar actividades socialmente significativas y al mismo tiempo relevantes para la formación de su perfil profesional.

A lo largo de la segunda mitad del siglo XX la misión de la “extensión” en las IES de la región fue ampliándose hasta abarcar una vasta y compleja variedad de actividades, programas e instituciones universitarias: actividades de divulgación científica, de servicio social y voluntariado, centros de atención de la salud, consultorios jurídicos, editoriales universitarias, actividades culturales y la venta de servicios de consultoría y otras. Por ello, para algunos autores la extensión

“no ha adquirido en el tiempo los atributos esenciales que la caractericen exhaustivamente respecto de la docencia y la investigación científica. Esto ha dado origen a un gran problema de gestión debido a que la ha transformado en un área de actividades compleja y abarcativa que intenta explicar un sinnúmero de cuestiones hacia el interior del sistema de educación superior sin anclar en ninguna de ellas.” (García y Galli, 2016:105)

En los últimos años incluso los propios docentes extensionistas consideran como problema la “debilidad conceptual” de la extensión y la falta de consensos para definirla. El debate está aún abierto entre la “extensión tradicional” -limitada al voluntariado y la divulgación, en paralelo a las áreas académicas- y quienes promueven una extensión que busca activamente articular la misión social con las misiones de docencia e investigación (Camilloni, 2010; García, 2010; Tommasino y Cano, 2016).

En parte como respuesta a esa “debilidad conceptual” del término de extensión, hacia fines del siglo XX se multiplicaron las aproximaciones conceptuales a la misión social de la Universidad. Junto a los términos tradicionales de extensión, proyección social, servicio social y vinculación con el medio se difunden otros conceptos. Algunas de las nuevas terminologías focalizan sólo en un aspecto de la misión social, como en el caso del “voluntariado” o la “investigación comprometida”. Otros conceptos que en las últimas décadas de alguna manera apuntan a abarcar toda la

2 <http://accionesocial.ucr.ac.cr/web/vas>

3 <https://es-la.facebook.com/Corporaci%C3%B3n-Opci%C3%B3n-Colombia-213061812120784/>

4 <http://www.uniso.org.br/>

misión social de las IES son los de “compromiso social” y “responsabilidad social”.

A partir de la década de 1990 se difunde el concepto de “Responsabilidad Social Universitaria” (RSU), que en la región encuentra muy diversas vertientes y matices, como la del argentino Bernardo Kliksberg (más cercana al concepto de RSE), la del franco-peruano François Valleays, la de la Red “Universidad Construye País” fundada por Mónica Jiménez en Chile y la de las Universidades jesuitas nucleadas en AUSJAL, entre muchos otros (Kliksberg, 2000; 2011; Vallaey, 2006; 2009; UCP, 2001; Jiménez, 2008; AUSJAL, <http://www.ausjal.org/responsabilidad-social-universitaria.html>).

Más allá de sus diversas perspectivas, todos estos autores coinciden en definir a la gestión institucional como un “cuarto pilar” que apunta a articular con sentido social las otras tres misiones, y promueven la importancia de evaluar el impacto de la gestión universitaria en sus entornos ambientales, sociales y políticos.

*“Es necesario entonces establecer un nuevo contrato social entre la universidad y la sociedad que supere los enfoques de proyección social voluntaria, a partir del uso de recursos residuales de la organización, para encaminarnos a una **gestión integral más compleja y exigente** (...).*

*No se trata de redimir las malas prácticas o la falta de conciencia con gasto de lo que llamamos “inversión social”, sino que se trata de establecer una **gerencia ética e inteligente** que involucre los distintos ámbitos de acción de la organización para servir al mundo y no sólo servirse de él.” (UCU, 2016:21-22)*

Por su parte, el concepto de “compromiso social universitario” (de Souza Santos, 2005; Rojas Mix, 2008; Cecchi et al., 2009) cobra vigor especialmente desde principios del milenio, luego de la crisis del modelo neoliberal en muchos de nuestros países, asociado a la denuncia de la grave brecha social pese al sostenido crecimiento económico y con mayor énfasis en la participación no sólo social sino también política de la Universidad.

“La UNESCO ha reiterado como uno de sus principios centrales el promover una “educación de calidad igual para todos”. Entendemos que ésta es la base del compromiso social de todas las universidades.

Para comprender el alcance de dicho principio en el marco de la Universidad argentina y latinoamericana, Rojas Mix, expresa que “...es preciso agregar a este principio al menos dos vectores: el de finalidad y el de identidad” (Rojas Mix, 2007). El autor expresa que “la finalidad de la universidad no es servir al capital privado, sino al bien público” (Rojas Mix, 2007). Se trata de formar un profesional-social, intelectualmente preparado para ejercer con eficiencia destrezas profesionales y conscientemente formado en sus deberes solidarios de ciudadano, de latinoamericano y de ser humano.” (Cecchi y otros, 2009:37)

Más allá de sus diferencias, tanto el concepto de “responsabilidad” como el de “compromiso” apuntan a generar una Educación Superior más involucrada éticamente con su contexto y con mayor integración entre las tres misiones.

En algunos países latinoamericanos ambos términos se utilizan como sinónimos o en forma complementaria. En otros –especialmente en Brasil, Argentina y Uruguay– son en muchas ocasiones objeto de debates enconados. El debate está instalado en el seno mismo de algunas IES en las que coexisten posiciones diversas frente a estos modelos. Las zonas grises abundan, y pueden encontrarse en una misma Universidad o Facultad cátedras que adoptan el paradigma del “compromiso” y otras que desarrollan programas de “RSU”. Incluso en la misma institución a veces conviven una Secretaría de Extensión con un área de “Responsabilidad Social Universitaria”.

A pesar de los debates conceptuales, en la práctica no todas las instituciones que abrazan una u otra conceptualización desarrollan las mismas políticas institucionales ni obtienen resultados semejantes en cuanto a su impacto social y ambiental.

Están todavía por desarrollarse mayor número de investigaciones y evaluaciones rigurosas sobre las prácticas institucionales asociadas a los modelos institucionales de la

extensión, la RSU y el compromiso universitario en la región. Si “al árbol se lo conoce por los frutos”, sería interesante poder comparar los impactos en la realidad local de instituciones que sostengan uno u otro paradigma. Mientras tanto, la escasez de investigaciones comparativas vuelve difícil avanzar seriamente en estos debates.

Sin poder abundar más en el marco de esta breve publicación, quisiéramos solamente señalar que el debate en sí mismo es expresión de un momento de cambio de paradigmas para la organización de la Educación Superior en América Latina y el mundo, un momento en el que aún están en construcción los consensos conceptuales y las concreciones institucionales en torno a muchas cuestiones críticas para la identidad de las IES, incluyendo el aspecto de su misión social.

La multiplicación de redes regionales de Universidades en torno a las diferentes conceptualizaciones de la misión social –como la Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria⁵, la Unión de Responsabilidad Social Latinoamericana⁶ (URSULA) y la Red Iberoamericana de Aprendizaje-servicio⁷ - son en sí mismas un signo auspicioso de la vitalidad de la cuestión en América Latina.

1.3. Nuevos paradigmas para la Educación Superior del Siglo XXI

Un siglo después de la Reforma, nuevos desafíos, nuevas tecnologías y nuevas pedagogías están obligando en todo el mundo a las IES a revisar desde distintas perspectivas el paradigma tradicional de los “tres pilares”, buscando nuevos paradigmas y modelos institucionales que superen la fragmentación de las misiones de docencia, investigación y extensión y permitan aproximaciones más articuladas y de mayor rigurosidad a la complejidad de las problemáticas y desafíos que plantean nuestras sociedades y las cuestiones ambientales globales.

“El compromiso social ya no es visto como un “tercer pilar”, sino más bien como una aproximación crítica a nuestras actividades de enseñanza e investigación” (Younger, 2009)

“... es a partir de la interacción con la sociedad que se genera el núcleo central de las agendas de investigación y es con los actores sociales -y no sólo sobre ellos— que se investiga.

Las múltiples formas de interacción con la sociedad son también oportunidades de aprendizaje particularmente significativas, porque ponen a docentes y estudiantes universitarios frente a problemas concretos y complejos, obligan a poner en juego múltiples conocimientos que, de otro modo, suelen quedar desarticulados en los procesos de enseñanza-transmisión.” (Kaplún, 2015:5)

Numerosos documentos suscritos por rectores de la región dan cuenta de este cambio de paradigma, en el que la misión social se pone explícitamente en vinculación con las actividades de docencia e investigación.

De acuerdo a la Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior América Latina (2008):

*“5. Las instituciones de Educación Superior (IES) deben avanzar en la configuración de una relación más activa con sus contextos. La calidad está vinculada a la pertinencia y la responsabilidad con el desarrollo sostenible de la sociedad. Ello exige impulsar un **modelo académico** caracterizado por la indagación de los problemas en sus contextos; la producción y transmisión del valor social de los conocimientos; el trabajo conjunto con las comunidades; una **investigación** científica, tecnológica, humanística y artística fundada en la definición explícita de problemas a atender, de solución fundamental para el desarrollo del país o la región y el bienestar de la población.” (CRES, 2008)*

5 http://www.uleu.org/uleu_wp/

6 <http://unionursula.org/>

7 <http://www.clayss.org.ar/redibero.html>

En junio de 2010, la Agenda de Guadalajara afirmó:

“1.3. Declarar el compromiso decidido de las universidades con la cohesión y la inclusión social, la diversidad biológica y el diálogo intercultural, las culturas de las sociedades originarias, la promoción del desarrollo económico y social, el progreso y el bienestar y en la resolución de los graves problemas de desigualdad, inequidad, pobreza, discriminación por razón de género y sostenibilidad de la sociedad actual en el ámbito iberoamericano.(...)”

*1.6. Manifestar su intención de fomentar esos valores en sus **programas formativos y de apoyar líneas de investigación conectadas con la realidad socioeconómica iberoamericana**” (Agenda de Guadalajara, 2010:4)*

En preparación a la III Conferencia Regional de Educación Superior (CRES-2018), celebrada en el marco del primer centenario de la Reforma Universitaria, el Foro de Rectores de Córdoba (Argentina) y otros firmantes acordaron en su Declaración final de abril de 2018:

“Convocamos a las universidades argentinas, de América Latina y el Caribe a asumir el compromiso de:

- promover entre los miembros de sus comunidades académicas un profundo sentido de responsabilidad social, lo que implica el compromiso con la formación integral y ética de personas, ciudadanos y profesionales capaces de abordar la complejidad del mundo actual orientando su acción a la búsqueda del bien común como elemento fundamental para el fortalecimiento de la democracia, la justicia y el desarrollo sustentable,*
- favorecer la inclusión de las problemáticas sociales de la región en las mallas curriculares y agendas de investigación, desde un abordaje reflexivo, riguroso y crítico, e incorporando*
- metodologías pedagógicas adecuadas y a través de la generación de experiencias vivenciales que favorezcan el contacto con la realidad social;*
- construir conocimientos y soluciones pertinentes a los desafíos que el contexto presenta a partir de la integración disciplinar y la conformación de comunidades de aprendizaje interactorales;*
- socializar los resultados de la producción de conocimiento a todos los sectores de la sociedad, como sustento de procesos de incidencia en la formulación y gestión de políticas públicas superadoras para la región;*
- promover el desarrollo de los sectores más desfavorecidos a partir de un mayor vínculo universidad-sociedad que favorezca la co construcción de alternativas transformadoras;*
- gestionar a las universidades como instituciones coherentes con los principios y prácticas del modelo de sociedad justa, incluyente, equitativa, sostenible y sustentable que se declama, a partir del estímulo de una cultura de transparencia y participación genuina;*
- promover instancias de evaluación y acreditación institucional que den cuenta no sólo de los resultados académicos alcanzados, sino de procesos de autorreflexión institucional que asuman los impactos generados por las universidades, en coherencia con la función y el compromiso social que les compete;*
- fortalecer redes universitarias que favorezcan procesos de incidencia de los principios y compromisos asumidos por esta declaración en las políticas de Educación Superior.” (Pre-CRES 2018)*

Como se intenta graficar en la figura 1, en este nuevo paradigma las tres misiones tradicionales se articulan con el “cuarto pilar” de la gestión institucional. La identi-

dad de las IES como instituciones educadoras es clara, pero sus fronteras institucionales ya no son cerradas, sino permeables a todas aquellas demandas sociales que tengan sentido en función de sus misiones primarias.

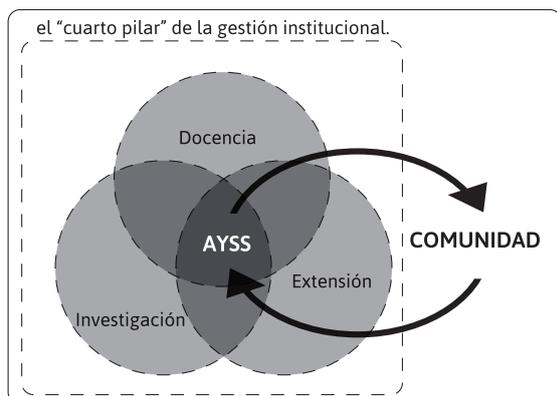


FIGURA 1: Un modelo superador: la integración de las misiones en la perspectiva del aprendizaje-servicio solidario (AYSS)

En este modelo superador, las IES se reconocen como “parte de” el conjunto de la comunidad⁸, ni aisladas ni dependientes de las demandas del “afuera”. La comunidad ya no es vista ni como destinataria pasiva ni sólo como cliente, sino como un territorio donde se aprende, se investiga, se construyen alianzas institucionales, y donde las iniciativas solidarias llevadas a cabo junto con la comunidad son para estudiantes y docentes también una forma de aprender y de investigar.

Se trata en definitiva de un modelo integrador, en el que las IES se articulan como actores protagónicos en un proceso de desarrollo local junto con otros, estableciendo redes en las que, desde su especificidad de institución educadora, colabora en la definición del perfil de desarrollo de ese territorio.

En este modelo las misiones se interconectan: la investigación se realiza orientada por las necesidades del territorio, la docencia se contextualiza y la extensión involucra a la investigación y a la docencia en un accionar participativo en redes territoriales. De este modo los futuros profesionales se forman participando activamente de la solución de las problemáticas comunitarias, participando de un proceso integrado con otros actores.

En la intersección de las tres misiones se encuentra el aprendizaje-servicio solidario (AYSS), proyectos en los que convergen las actividades solidarias características de la extensión con actividades intencionadamente planificadas de docencia y de investigación, como se verá en el siguiente capítulo.

En este nuevo paradigma, el vínculo con la comunidad no es sólo un movimiento de “extensión hacia afuera”, sino también un movimiento circular por el cual la IES se deja interpelar por la realidad, y las actividades desarrolladas en el territorio inciden en la generación de nuevas investigaciones, la inclusión de nuevos contenidos de aprendizaje pertinentes y a veces necesarias reformas curriculares.

En otros términos, entre aprendizaje y acción solidaria en el territorio se produce un “círculo virtuoso en el cual la aplicación de conocimientos académicos mejora la calidad del servicio ofrecido a la comunidad, y la acción comunitaria impacta en una mejor formación integral y estimula una nueva producción de conocimientos.” (EDUSOL, 2007:28).

⁸ Reconociendo la variedad de aproximaciones y teorías que diversos autores plantean en relación a los conceptos de territorio y de comunidad, seguiremos la práctica frecuente en las Ciencias Sociales de usar el término “territorio” como abarcativo de las escalas locales y regionales, y el de “comunidad” tanto para hacer referencia a la escala microsocial desde un abordaje territorial (barrial y/o vecinal), como en su sentido de “identidad compartida” tanto en lo territorial como en una comunidad de interés (Diéguez, 2000:83), como en el caso de la “comunidad educativa”.

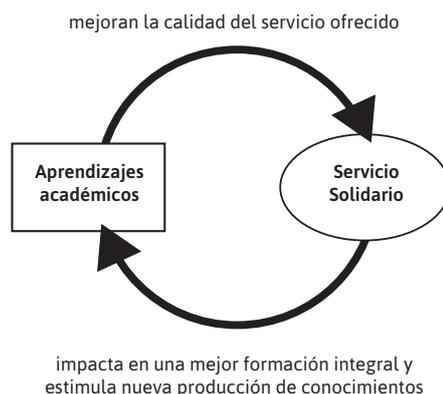


FIGURA 2: El “círculo virtuoso” del aprendizaje y el servicio solidario (EDUSOL, 2009:46).

Este movimiento dinámico y dialéctico entre el aprendizaje, la investigación y la intervención social tiene un fuerte impacto no sólo en el modo en que se gestiona la Universidad, sino también en el modo en que se produce el conocimiento.

Al involucrarse en la resolución de problemáticas reales de una comunidad específica, la Universidad trabaja con realidades complejas, que se resisten a ser abordadas sólo desde la mirada estrecha de una disciplina académica, y por eso los proyectos que articulan aprendizaje y compromiso social tarde o temprano se ven obligados a superar los compartimentos estancos de los Departamentos y de las disciplinas hiper-especializadas, y se abren a la interdisciplina, a la multidisciplina y a las disciplinas “híbridas”. (Herrero, 2002:32)

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

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

Esto impulsa no sólo “procesos de traducción de la investigación” (Bordoni, 2008), sino también el diálogo de saberes populares y originarios con los contenidos curriculares. Este diálogo –que en África tiene más de 50 años, y está fuertemente asociado a los procesos de descolonización de la Educación Superior- constituye una tendencia creciente también en América Latina (Muñoz y Wangoola, 2014). A través de este diálogo de saberes, las IES no sólo enseñan y “divulgan”, no sólo describen e investigan en el terreno, sino también contribuyen a descubrir, validar y generar nuevos aprendizajes a partir de los saberes populares y originarios (EDUSOL, 2005).

Como afirma Ramiro Muñoz:

“Los criterios de verdad y validez de los pueblos originarios son totalmente diferentes de los del mundo científico. Quisiera expresar este pensamiento a través de un aforismo del pueblo Nasa que dice: ‘La palabra sin la acción es vacía; la acción sin la palabra es ciega; la palabra y la acción fuera del espíritu de la comunidad es muerte’. (...) El criterio último de verdad y validez para la palabra y la acción está en la praxis de la comunidad. Lo que hace a una palabra o acción tanto válida como relevante es en qué medida construye a la comunidad. (...)”

La diversidad es la razón de ser de la Universidad; no sólo el conocimiento monocultural, sino el conocimiento, la posibilidad de ser un lugar de encuentro, de tener un diálogo sobre el conocimiento.”

Veremos a continuación cómo, en el marco de estas nuevas visiones de la Educación Superior, la pedagogía del aprendizaje-servicio puede contribuir a la integración de las misiones y a la articulación de la misión social con las misiones de docencia e investigación.

2. La pedagogía del aprendizaje-servicio solidario (AYSS)

*Recolectar ropa y alimentos para una población vulnerable es un **servicio solidario**.*

*Diseñar maquetas para la entrega es **aprendizaje**.*

*Estudiar la problemática socio-habitacional, diseñar los planos y contribuir a la construcción de viviendas dignas, es **aprendizaje-servicio solidario**.*

Miles de experiencias de AYSS desarrolladas hoy en todo el mundo son expresiones de este nuevo paradigma descrito en la sección anterior, y que podría parecer lejano y utópico, pero que ya está en práctica en numerosas IES de nuestra región y del mundo.

De hecho, las experiencias de AYSS que conjugan aprendizaje y compromiso social son parte de este modelo institucional que integra efectivamente las tres misiones de la Educación Superior, un modelo en el que la docencia, la investigación y la extensión están simultáneamente al servicio de la excelencia académica y de la responsabilidad/compromiso social universitario.

“Las propuestas de aprendizaje servicio (...) son propuestas que conviene situar en el marco de un modelo formativo de universidad que procura combinar aprendizaje académico y formación para una ciudadanía activa en tiempo real. Por ello son propuestas que deben integrarse en el conjunto de cambios orientados hacia un nuevo modelo de universidad que, además de procurar más calidad, incorpora entre sus dimensiones el ejercicio de la responsabilidad social. Nos referimos a un ejercicio de responsabilidad que no se limita a una correcta rendición de cuentas de los recursos recibidos de la sociedad ni al retorno a la sociedad en forma de prestación de servicios de parte de lo que ha recibido de ella. Nos referimos a un ejercicio de responsabilidad social por parte de la universidad de carácter ético. Es decir, un modelo de universidad que, además de preocuparse por la calidad, orienta su modelo formativo y su actividad docente, investigadora y de transferencia del conocimiento al logro de más inclusión social, a la formación de titulados que actúen desde perspectivas orientadas al logro del bien común y de una sociedad más justa y democrática.” (Martínez, 2008:16)

Los programas de aprendizaje-servicio pueden desarrollarse –y de hecho se desarrollan– en el marco de modelos institucionales muy diversos, tanto en el contexto de Universidades tradicionales tensionadas por los nuevos paradigmas como en IES muy jóvenes que ya han incorporado en el diseño fundacional prácticas en comunidad.

2.1 - Qué entendemos por “aprendizaje-servicio solidario”

El **aprendizaje-servicio** es una propuesta pedagógica innovadora que promueve actividades estudiantiles solidarias en las que los conocimientos se aplican a la resolución de problemáticas y necesidades concretas de la comunidad. Los proyectos de aprendizaje-servicio contribuyen simultáneamente al desarrollo local y a mejorar la calidad del aprendizaje académico, el desarrollo de competencias adecuadas para la inserción en el mundo del trabajo, la formación personal en valores, y para la participación ciudadana responsable.

En función de los consensos más generalizados en la región, entendemos como prácticas de “aprendizaje-servicio solidario” aquellas que reúnen simultáneamente al menos tres características:

- **Servicio solidario** destinado a atender en forma acotada y eficaz necesidades reales y sentidas con una comunidad, y no sólo para ella.

- **protagonizado activamente por los estudiantes desde el planeamiento a la evaluación,**
- **articulado intencionadamente con los contenidos de aprendizaje,** es decir involucrando los contenidos curriculares, reflexión sobre la práctica, desarrollo de competencias para la ciudadanía y el trabajo, e investigación vinculada a la práctica solidaria. (Tapia, 2000:26-27; Tzhoecoen, 2010).

Entre los centenares de definiciones presentes en la bibliografía especializada, podríamos señalar las siguientes:

“Actividades de aprendizaje comunitario planificadas (...) con la participación de la comunidad educativa y al servicio tanto de una demanda de la comunidad como del aprendizaje de los estudiantes que la realizan. Es una experiencia que permite a los estudiantes aplicar conceptos, procedimientos y habilidades provenientes de los aprendizajes formales de las diversas asignaturas, en su entorno cotidiano.” (Ministerio de Educación de Chile, 2006:15)

“Una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado donde los participantes aprenden al trabajar en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo.” (Centro Promotor del Aprendizaje-servicio de Cataluña 9)

“Una forma de educación basada en la experiencia en la cual los estudiantes se comprometen en actividades que atienden necesidades humanas y comunitarias, junto con oportunidades estructuradas de reflexión diseñadas para alcanzar los objetivos de aprendizaje deseados. El guión en «aprendizaje-servicio» simboliza reflexión y describe la relación simbiótica entre servicio y aprendizaje.” (Jacoby, 2015:1-2)

La propuesta del aprendizaje-servicio solidario puede entenderse simultáneamente como:

- **Experiencias, proyectos o programas institucionales** de servicio solidario protagonizados activamente por los estudiantes, y articulados intencionadamente con los contenidos de aprendizaje, que pueden desarrollarse en instituciones educativas de todos los niveles y modalidades, como en organizaciones sociales.
- **Una metodología de enseñanza y aprendizaje** que genera aprendizajes significativos, y permite el aprendizaje en base a problemas reales con el objetivo de ofrecer soluciones concretas, y optimizar el desarrollo de conocimientos, competencias y actitudes al motivar a los estudiantes a indagar e involucrarse en forma solidaria con el contexto social.
- **Una filosofía o pedagogía:**

“El aprendizaje-servicio, sin dejar de ser un programa, es también una filosofía. Es decir, una manera de entender el crecimiento humano, una manera de explicar la creación de vínculos sociales y un camino para construir comunidades humanas más justas y con una mejor convivencia.” (Puig et al., 2007:18)

“El aprendizaje-servicio es una manera de pensar la educación y la enseñanza (una filosofía) con las correspondientes herramientas y estrategias de enseñanza (una pedagogía) que requiere de los estudiantes aprender y desarrollarse a través de la activa participación en actividades de servicio para alcanzar objetivos definidos por organizaciones comunitarias...” (Osman y Petersen, 2013:7).

Es importante subrayar que en todas partes del mundo, las experiencias surgidas de las instituciones educativas han precedido a la reflexión teórica (Titlebaum y otros, 2004:4), y que el aprendizaje-servicio pareciera ser “la única reforma educativa que

9 <http://www.aprenentatgeservei.org/index.php?cm=02>

normalmente crece de abajo para arriba" (ME, 2000:121). Por dar sólo un ejemplo: más de 30 años antes de que en algunos colleges del Sur de Estados Unidos se acuñara el término "*service-learning*"¹⁰, el Servicio Social de las Universidades mexicanas ya estaba involucrando a miles de estudiantes de la Universidad Autónoma de México que aplicaban sus conocimientos al servicio de sus comunidades, aunque sus actividades no se denominaran "aprendizaje-servicio".

A su vez, hay una estrecha retroalimentación entre las prácticas reales de aprendizaje-servicio, surgidas espontánea o planificadamente, y la reflexión pedagógica sobre esas experiencias. La reflexión de los especialistas contribuye a dar marco teórico y metodológico a las prácticas, y la experiencia real de educadores y estudiantes alimenta ulteriores reflexiones e investigaciones, generando un positivo circuito de mutuo enriquecimiento entre teoría y práctica. Especialmente en los últimos 20 años se han multiplicado no sólo las investigaciones sobre aprendizaje-servicio en muy diversos contextos culturales, sino también las compilaciones de buenas prácticas que las alimentan ¹¹.

Las prácticas de aprendizaje-servicio pueden adquirir diversos nombres en diversos países y contextos: "servicio social curricular" o "servicio social titulación" en México, "Aprendizagem Solidária" en Brasil, "pasantías cívicas" en Holanda, "*Community engagement as scholarship*" en Sudáfrica y tantas otras.

En América Latina, si bien hay prácticas educativas solidarias desde hace siglos, sólo en los últimos años esta propuesta pedagógica ha comenzado a ser conocida y sistematizada con el nombre de "*aprendizaje-servicio*" o "*aprendizaje-servicio solidario*". En muchas obras en castellano se suele traducir literalmente la expresión inglesa original "*service-learning*" como "*aprendizaje-servicio*" (APS en España o A+S en Chile).

El concepto que empleamos en CLAYSS y se ha difundido en América Latina y otras regiones es el de "*aprendizaje-servicio solidario*", que enfatiza que no se trata sólo de "servicio" (un término que puede ser asociado con la beneficencia o la actividad individual), sino de una práctica efectivamente solidaria, orientada más al "hacer juntos" que al "hacer para", y a promover la participación colectiva por el bien común y a una ciudadanía activa que promueve derechos y asume responsabilidades (Tapia, 2003; Tapia y otros, 2015).

Podría decirse que en América Latina el desarrollo de la pedagogía del aprendizaje-servicio se ha nutrido de un intenso diálogo horizontal entre teoría y práctica, y que han sido sumamente variadas las influencias teóricas. Como ya se ha señalado (1.2.2), la pedagogía crítica de Freire fue un impulso fundamental en los orígenes del aprendizaje-servicio tanto en América Latina como en los Estados Unidos (Brown, 2001; Deans, 1999; Freire-Horton, 1991), así como la "investigación-acción" es otra influencia significativa en el origen de muchas prácticas.

En la región se han señalado también influencias teóricas y puntos de contacto 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 (PASO JOVEN, 2004). En los últimos años, las investigaciones y programas sobre educación para la prosocialidad han aportado un importante marco para el desarrollo de programas de aprendizaje-servicio en diversos niveles educativos (Roche Olivar, 1998; 2010; De Beni, 2000).

Múltiples estudios internacionales han documentado los impactos positivos de las prácticas de aprendizaje-servicio en la calidad educativa integral, tales como impactos en un mejor rendimiento académico, el pensamiento crítico, el desarrollo de habilidades, la motivación para investigar, el comportamiento prosocial y la formación para la ciudadanía (Brandeis University, 1999; Eyler&Giles, 1999; Furco, 2005, 2010). Estudios desarrollados en diversos países, incluyendo a Argentina y Chile, también

¹⁰ La mayoría de los autores coinciden en que el término "*service learning*" fue acuñado por los norteamericanos Robert Sigmon y William Ramsey entre 1966 y 1967 (Tittlebaum, 2004).

¹¹ Ver en el apéndice la bibliografía recomendada.

muestran impactos positivos en la inclusión de población escolar vulnerable, con una mejor asistencia, mayores niveles de retención y un mejor desempeño académico (González-EliceGUI, 2004; Eroles, 2007; EDUSOL, 2007; Ierullo, 2013).

Las actividades de aprendizaje-servicio no sólo permiten mejorar la calidad e inclusión educativa, sino que también empoderan a niños, adolescentes y jóvenes para ser protagonistas de mejoras significativas en la calidad de vida de sus comunidades, y desarrollar respuestas creativas y participativas a las problemáticas sociales y ambientales más urgentes, formando una ciudadanía activa y crítica desde muy temprana edad.

En la Educación Superior, un creciente número de estudios ha mostrado en los últimos años los efectos positivos de la inclusión de prácticas de aprendizaje-servicio. Entre otros impactos evaluados en los estudiantes, se advierte que las prácticas de aprendizaje-servicio les brindan oportunidades efectivas para conectar teoría y práctica, desarrolla el pensamiento crítico, mejora la capacidad para la resolución de problemas, les permite conocer en mayor profundidad los recursos disponibles en el contexto comunitario y de diversas instituciones (Eyler&Giles, 1999; Furco&Root, 2010; Jacoby, 2015). En el caso de la formación docente, las prácticas de aprendizaje-servicio ofrecen espacios diversos para la aplicación de las competencias propias del perfil profesional y de múltiples estrategias pedagógicas (Bernadowski, 2013; Cantalini-Williams, 2014). También en la región un creciente número de investigaciones evidencia el impacto del aprendizaje-servicio en el desarrollo de las competencias profesionales, así como en las vinculadas a la participación ciudadana (Tapia, 2006; Folgueiras Bertomeu y Martínez Vivot, 2009; Martínez Vivot y Folgueiras, 2012).

En numerosos casos se evidencia que las investigaciones vinculadas a problemáticas sociales desarrolladas en forma rigurosa permiten atender simultáneamente las demandas sociales y las de la carrera académica. En el relato de muchos docentes comprometidos, el cambio es significativo: estas actividades les permiten focalizar todas sus energías en una temática y una comunidad específica, ejerciendo su rol docente y de investigador en torno a la misma tarea, mientras que en la extensión tradicional solían estar abrumados debiendo realizar en paralelo sus tareas de investigación y docencia.

Son numerosos los testimonios recogidos sobre el impacto que las prácticas tienen en los propios docentes. Entre las más mencionadas está la construcción de nuevos sentidos para su tarea docente, la creación de vínculos menos estereotipados con los estudiantes y la satisfacción por los resultados obtenidos tanto desde el punto de vista académico como por los resultados alcanzados en las comunidades (EDUSOL, 2008).

El protagonismo de los estudiantes en prácticas bien planificadas de AYSS contribuye a ampliar las perspectivas también en cuanto a los ámbitos de ejercicio de la profesión. Son numerosos los testimonios de egresados que manifiestan que sus trayectorias profesionales y personales fueron marcadas por sus experiencias de AYSS. En palabras de los propios estudiantes:

“Estas prácticas en las que participamos nos permiten tener otra visión de la realidad. Adquirimos la experiencia que complementa la teoría que recibimos en nuestras aulas. Salimos de los libros y vamos a la práctica. Descubrimos que siempre se puede dialogar con otros, todos podemos hacer algo y transformar junto con los demás.”¹²

La pedagogía del **aprendizaje-servicio** propone en la Educación Superior la integración de la búsqueda de la excelencia académica con un compromiso social efectivo que deja de ser simplemente declamado o relegado a las periferias institucionales, para volverse contenido de enseñanza e investigación, y política crítica para la ges-

12 Declaración final de los participantes en experiencias ganadoras del “Premio Presidencial Prácticas Educativas Solidarias en Educación Superior 2010”. XIII Seminario Internacional de aprendizaje y servicio solidario, Buenos Aires, agosto 2010. Documento inédito del Programa Nacional Educación Solidaria, Ministerio de Educación, República Argentina, 2010.

tión institucional. De esa manera asume simultáneamente un rol dinámico al servicio de la transformación de la realidad social y su responsabilidad en la formación de profesionales capaces de ser protagonistas activos en esos procesos.

Tenemos que elegir activamente entre un aprendizaje-servicio como beneficencia y un aprendizaje-servicio como cambio social. (...) El cambio social está estrechamente alineado con un programa de justicia social cuyo fin es trabajar hacia una sociedad en la que individuos y grupos accedan a un trato equitativo y una justa participación en las oportunidades y beneficios de la sociedad.” (Osman y Petersen, 2013:9)

2.2. Puntos en común y diferencias entre las prácticas de aprendizaje-servicio y otras formas de voluntariado o intervención social en la ES.

Diversas herramientas han sido propuestas por varios autores para diferenciar prácticas de intervención comunitaria desarrolladas en ámbitos educativos con diversa intencionalidad formativa y social (Tapia, 2000, pp. 26-30).

Entre ellas puede resultar de utilidad recurrir a los “cuadrantes del aprendizaje y el servicio” (FIGURA 4). 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. Los “cuadrantes” son una suerte de mapa en el cual se pueden ubicar y sistematizar la compleja y diversa variedad de experiencias que los estudiantes de nuestra región realizan fuera de las aulas universitarias.



FIGURA 4: Los cuadrantes del aprendizaje y el servicio (Tapia, 2006:26)¹³

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 alimentos no perecederos no ofrece la misma calidad de servicio que el brindar asistencia técnica durante varios años para que una comunidad pueda generar emprendimientos productivos sustentables. 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 académicos formales con la actividad de servicio desarrollada. En función de

¹³ La versión original de los cuadrantes fue diseñada por el hoy disuelto “Service Learning Center 2000” de la Universidad de Stanford, California, en 1996. Fueron presentados por Wade Brynelson en el II Seminario Internacional “Educación y Servicio Comunitario” organizado en Buenos Aires en 1998, y publicadas por primera vez en español en: ME. Ministerio de Educación, 2000:26. Diversas adaptaciones en castellano pueden encontrarse en Tapia, 2000:28 y EDUSOL, 2015.

estos ejes quedan delimitados los cuadrantes, que permiten diferenciar cuatro tipos de experiencias educativas.

a) Intervenciones en la comunidad con intencionalidad prioritariamente académica

En este cuadrante agrupamos a los trabajos de campo, las prácticas pre-profesionales, las pasantías, las investigaciones en terreno, los programas de Aprendizaje en Base a Problemas (ABP), y demás actividades que involucran a los estudiantes con la realidad de su comunidad, pero considerada exclusivamente o prioritariamente como objeto de estudio.

Este tipo de actividades permiten aplicar y desarrollar conocimientos y habilidades en contextos reales, y apuntan al conocimiento de la realidad, pero no se proponen necesariamente transformarla, ni establecer vínculos solidarios con la o las comunidades implicadas. El principal destinatario de la actividad es el propio estudiante, y el foco está puesto en su adquisición de aprendizajes. La comunidad toma un lugar instrumental, ya sea como objeto de estudio o como lugar de aprendizaje.

Entendemos que prácticamente la totalidad de nuestras IES desarrollan una u otra variante de este tipo de experiencias, que sin duda son indispensables para vincular la teoría con la práctica, y para ofrecer a los estudiantes la posibilidad de investigar en terreno.

Es necesario reconocer que las organizaciones sociales y comunitarias a menudo son críticas de estas “salidas a terreno” que se agotan en el estudio y el diagnóstico, generando la percepción de que la Educación Superior “usa” a las organizaciones de base, a los informantes clave y a la población generalmente más vulnerable de nuestras sociedades como objeto de estudio, dejando poco o ningún aporte positivo concreto a la vida de esa comunidad una vez que los trabajos fueron evaluados y los “papers” fueron publicados.

La fortaleza de este tipo de acciones puede estar su impacto en la formación de algunas de las competencias o saberes requeridos para el desempeño profesional. El riesgo a evitar es la potencial manipulación de los vínculos comunitarios para provecho exclusivo de los objetivos académicos, y las resistencias que se pueden generar en las organizaciones comunitarias en relación a la Universidad, que eventualmente pueden dificultar el establecimiento de otras iniciativas de intervención social en esos contextos.

Otro tipo de prácticas con intencionalidad puramente académica es la de las pasantías en empresas, organismos públicos u organizaciones. Si bien las pasantías pueden redundar en una experiencia formativa para el estudiante y en contactos con futuros empleadores, no pocas veces son utilizadas por las empresas como una manera de obtener mano de obra sin costo para tareas de poca complejidad, sin brindar una formación sistemática, ni estimular la iniciativa personal o el pensamiento crítico. Este tipo de pasantías rara vez permiten la participación en la intervención en problemas sociales concretos, ya que su foco está puesto en establecer redes de contacto, y no se propone formar para la ciudadanía ni para el compromiso responsable con la realidad de nuestros países. Como se verá más adelante, las pasantías en organizaciones sociales, cuando están adecuadamente planificadas, pueden en cambio resultar un valioso aporte a la comunidad, además de un espacio de crecimiento personal y profesional para los estudiantes, además de contribuir a su conciencia sobre el valor social de su profesión y su formación para la ciudadanía.

b) Iniciativas solidarias asistemáticas:

Este tipo de iniciativas se definen por su intencionalidad solidaria, y por su escasa o nula articulación con el aprendizaje formal. El principal destinatario del proyecto es la comunidad beneficiada –aún cuando puede no darse un contacto directo con ésta-, y el énfasis está puesto en atender una necesidad, y no en generar intencionalmente una experiencia educativa.

Algunas de las más típicas iniciativas solidarias asistemáticas incluyen las “campa-

ñas de recolección” (de ropa, alimentos, etc.) y los festivales y otras actividades “a beneficio”.

Identificamos como actividades “asistemáticas” a aquellas que surgen como actividades ocasionales en respuesta a una emergencia (una inundación, un terremoto, una demanda puntual de una asociación local u otras), de escasa duración e intensidad, que atienden por lapsos de tiempo acotados a la necesidad planteada. De escasa estructuración y formalidad, suelen surgir espontáneamente de la iniciativa de uno o más docentes o estudiantes, pero se caracterizan por no estar planificadas institucionalmente.

Probablemente no exista ninguna institución educativa en América Latina donde no se hayan desarrollado alguna vez iniciativas de este tipo. La cultura solidaria propia de nuestros pueblos contribuye a que anualmente surjan –y desaparezcan– miles de estas iniciativas espontáneas, que usualmente no son documentadas ni por las estructuras institucionales ni por las investigaciones académicas.

Estas iniciativas asistemáticas pueden contribuir a formar en los estudiantes valores y actitudes auténticamente solidarios, y pueden ser también el punto de partida para una mayor concientización y la posterior participación en experiencias de mayor intensidad, duración y estructura. Sin embargo, en algunos casos pueden también correr el riesgo de identificar a la solidaridad con un impulso asistencialista improvisado y superficial, más emotivo que efectivo, y agotarse tras el entusiasmo inicial (sobre las diversas comprensiones del concepto de solidaridad, ver más adelante 2.4).

c) Extensión, voluntariado y servicio comunitario institucional sin articulación curricular:

Ubicamos en este cuadrante a las experiencias solidarias que son organizadas o sostenidas institucionalmente por la propia institución, y están orientadas a promover actividades de compromiso social y participación ciudadana de los estudiantes como una expresión de la misión institucional, pero que se desarrollan en paralelo o con poca articulación con las actividades académicas, o sin planificar contenidos formativos en vinculación con la actividad solidaria.

Incluiríamos aquí a las actividades sociales que no se vinculan con ningún programa académico o de investigación, y a los *programas de Extensión o de voluntariado estudiantil en los que no se planifican vinculaciones intencionadas con contenidos de formación o con el currículo académico.*

Entrarían dentro de esta categoría los voluntariados que se realizan en forma desvinculada del perfil profesional a formar. Sería, por ejemplo, el caso de los voluntariados en que los estudiantes de medicina pintan las paredes del centro comunitario, los futuros docentes hacen voluntariado hospitalario, y los estudiantes de Arquitectura y Ciencias Económicas dan apoyo escolar... Todas constituyen experiencias meritorias de voluntariado social, pero de alguna manera desperdician el potencial de conocimientos y competencias que esos mismos estudiantes podrían ofrecer de estar realizando actividades solidarias más vinculadas a sus estudios.

Al tratarse de acciones y programas sostenidos institucionalmente, y sustentables en el tiempo, en general este tipo de experiencias tienen impactos sumamente positivos en la vida de las comunidades atendidas.

Especialmente cuando son de alta intensidad, estos voluntariados suelen también resultar efectivos en la formación en valores, el desarrollo de actitudes prosociales (Roche, 1998) y la formación para la ciudadanía, y ejercer un profundo impacto en la trayectoria de vida de los estudiantes, aún cuando estos aspectos formativos no hayan sido planificados intencionadamente.

En los últimos años, un número creciente de IES ha comenzado a valorar más formalmente las prácticas solidarias en función de la formación para la ciudadanía activa y la responsabilidad social de los futuros profesionales, y han explicitado y fortalecido los aspectos de formación personal implícitos en cualquier voluntariado de calidad.

Desde la perspectiva del aprendizaje-servicio, la única debilidad que podría señalarse para este tipo de actividades es su escasa o nula articulación intencionada con respecto a las misiones de docencia e investigación. Al focalizar casi exclusivamente en las “poblaciones destinatarias”, este tipo de voluntariados suelen alimentar la concepción tradicional que distancia la producción de conocimiento del compromiso social, y descuida el enorme potencial formativo del trabajo en la comunidad, así como las oportunidades de investigación-acción que permitirían producir conocimiento con y para la comunidad.

d) Aprendizaje-servicio solidario:

En este último cuadrante ubicamos a las experiencias, prácticas y programas que ofrecen simultáneamente una alta calidad de servicio solidario y un alto grado de integración con los aprendizajes formales. Los identificamos como AYSS cuando la misma actividad tiene simultáneamente objetivos de compromiso social y objetivos de aprendizaje evaluables, y ofrece a los estudiantes oportunidades de poner en juego no sólo valores y actitudes solidarias, sino también conocimientos y competencias específicas vinculadas a su perfil profesional.

Los destinatarios de la práctica son simultáneamente la población atendida y los estudiantes, ya que ambos se benefician con el proyecto. El foco está puesto simultáneamente en la adquisición de aprendizajes y en el mejoramiento de las condiciones de vida de una comunidad concreta.

Incluimos en esta categoría a todas las formas de extensión, voluntariado, RSU y compromiso social que permiten a los estudiantes aplicar sus conocimientos y competencias específicas al servicio de la comunidad, y enriquecerse de esa experiencia para su formación personal y profesional. Incluimos también a las prácticas de servicio social obligatorias que se vinculan con la formación de los estudiantes, y a aquellas prácticas en comunidad que se realizan como parte de requerimientos de asignaturas o programas de investigación.

Entre algunas de las experiencias más habituales de aprendizaje-servicio en la Educación Superior, podríamos señalar a aquellas en que los estudiantes de:

- Ingeniería y Ciencias Económicas colaboran en la capacitación y asistencia técnica a microemprendedores;
- Arquitectura diseñan planos y colaboran en la construcción y refacción de viviendas y centros comunitarios;
- Institutos de Formación Docente colaboran con centros de apoyo escolar y escuelas en sectores vulnerables para contribuir a la inclusión educativa;
- Derecho ofrecen asistencia jurídica gratuita bajo supervisión docente;
- Ciencias Agronómicas capacitan y ofrecen asistencia técnica a pequeños productores rurales.

2.3 - Transiciones hacia el aprendizaje-servicio: diferentes caminos para desarrollar un proyecto.

Algunos proyectos de aprendizaje-servicio se planifican como tales desde el primer momento. Sin embargo, la experiencia muestra que en muchos casos las prácticas de aprendizaje-servicio se desarrollan a través de procesos no siempre intencionados de transición, partiendo de otro tipo de actividades hasta llegar a definir todos los rasgos programáticos del aprendizaje-servicio.

En la experiencia latinoamericana pueden encontrarse proyectos y programas hoy altamente institucionalizados, pero que surgieron gradualmente a partir de la tradición y cultura de la propia institución educativa u organización social. Retomando los cuadrantes del aprendizaje y el servicio, podríamos identificar cuatro grandes “transiciones” que se dan tanto a lo largo del eje del servicio solidario o del eje del aprendizaje integrado al servicio:

a) *Del aprendizaje al aprendizaje-servicio*: actividades educativas con escasa conexión con la realidad que comienzan a proyectarse hacia el afuera de la institución educativa con una intencionalidad solidaria. Para transformarse en aprendizaje-servicio deberían incorporar un objetivo solidario y desarrollar actividades con ese fin, de modo que los saberes se apliquen y enriquezcan en el contexto real de la acción al servicio de una necesidad social. Un excelente ejemplo es el desarrollado en la Facultad de Arquitectura y Diseño de la UBA. En las cátedras de Introducción al Conocimiento Proyectual I, los estudiantes hacían maquetas y proyectos de diseño para clientes ficticios, pero desde hace algunos años desarrollan su trabajo al servicio de organizaciones de la comunidad para las cuales se diseña, se construye y se produce, y donde se descubre, como comentó algún estudiante, que “el diseño no es solo para los ricos” (Frid y Marconi, 2006).

b) *De la investigación y el trabajo de campo al aprendizaje-servicio*: Esta transición apunta a vincular estudios sobre la realidad con actividades concretas para transformarla. Un ejemplo de este tipo de transición es el proyecto desarrollado en la Facultad de Ciencia Agropecuarias de la Universidad de Córdoba. El punto de partida fue una investigación orientada a solucionar una problemática ambiental: el agotamiento de la peperina, una hierba aromática nativa, por la excesiva extracción. Del trabajo en el laboratorio para generar un cultivo sustentable de la peperina, se pasó a generar un establecimiento modelo en Alta Gracia, en donde simultáneamente se llevó adelante la investigación, se trabajó con estudiantes que estaban preparando sus tesis, y se generó un polo de desarrollo regional en las sierras, capacitando a la población de zona y a potenciales micro emprendedores para que pudieran generar ingresos con la producción sustentable de peperina.

c) *De las iniciativas solidarias asistemáticas u ocasionales a un servicio solidario institucionalizado*: proyectos con escaso impacto en cuanto a su servicio solidario que van pasando de actividades excesivamente o exclusivamente asistencialistas a actividades con mayor impacto en la calidad de vida de los destinatarios o el desarrollo local.

Esta transición implica no sólo mejorar la calidad del servicio solidario ofrecido y pasar de las actividades ocasionales a programas sustentables, sino también hacer la transición desde actividades desarrolladas en paralelo a la vida académica hacia proyectos con clara intencionalidad pedagógica, articulando el servicio solidario con contenidos curriculares y/o prácticas pre-profesionales y ofreciendo marcos institucionales a iniciativas surgidas como voluntariados asistemáticos. En este proceso será importante:

- Valorar las iniciativas estudiantiles y acompañarlas desde los contenidos académicos.
- Poner en juego mecanismos institucionales para dar continuidad y sustentabilidad a las iniciativas individuales.
- Articular equipos docentes que puedan dar sustento académico a las acciones solidarias
- Desarrollar alianzas sustentables con los participantes comunitarios.

Algunas universidades comenzaron con una actividad solidaria tradicional, en paralelo a lo académico, y lo han ido articulando con los contenidos curriculares. Este fue, por ejemplo, el caso de la Facultad de Veterinaria de la UBA, donde un grupo de docentes y estudiantes venían trabajando en un proyecto de extensión en Los Piletones, en Villa Lugano con un consultorio veterinario gratuito, en donde se atiende a las mascotas del barrio, y se desarrolla un programa para disminuir la incidencia de las enfermedades transmitidas por animales, reducir la superpoblación de animales no deseables y difundir conductas saludables en vinculación con los animales de compañía. Al incorporar la perspectiva del AYSS, se sumó a la acción en el barrio actividades de aprendizaje y de reflexión planificadas por los docentes, así como programas de investigación que han incidido fuertemente en la calidad de la práctica (Martínez Vivot y Folgueiras Bertomeu, 2012).

d) *Del voluntariado institucional al aprendizaje-servicio*: las acciones solidarias ya sostenidas por la institución comienzan a articular intencionadamente con espacios curriculares, sistematizar las acciones del proyecto, establecer objetivos, evaluar logros, nivel de satisfacción e impacto, e integrar a los destinatarios como co-protagonistas del proyecto. Un ejemplo es la de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Católica de Córdoba, que a partir de actividades sociales voluntarias organizadas por la Pastoral Universitaria en barrios vulnerables de la periferia de la ciudad, desarrolló una asignatura, “Problemática socio-habitacional”, que incluye prácticas de los futuros arquitectos en la comunidad contribuyendo a mejorar viviendas o a colaborar incluso en la construcción de barrios enteros. Pese a que la cursada semestral exige dedicar las mañanas de los sábados a concurrir a barrios con déficit habitacionales para ofrecer soluciones para la mejora o construcción de viviendas, cuando la Facultad encaró una reforma curricular, fueron los propios estudiantes quienes pidieron que dejara de ser un curso optativo para convertirse en obligatorio (EDUSOL, 2006, 45-54; Gargantini, 2008).

Una vez que se generan experiencias que reúnen los rasgos programáticos del aprendizaje-servicio, estas pueden tener continuidad como experiencias vinculadas a una cátedra o departamento. En otros casos, a partir de experiencias sostenidas en el tiempo pueden generarse programas más complejos, o desarrollarse procesos de institucionalización de programas sustentables de aprendizaje-servicio, hasta que este se convierte en una de las formas características de enseñar, de aprender y de vincularse con la comunidad de una determinada institución educativa u organización social.

2.4 – Características programáticas del aprendizaje-servicio solidario

Como se señaló en la sección 2.1, más allá de la diversidad de definiciones y la dispersión de denominaciones que reciben las prácticas de AYSS en la Educación Superior, los consensos más difundidos en nuestra región apuntan a señalar tres características “programáticas” esenciales para definir a una práctica como de aprendizaje-servicio solidario: la acción efectivamente solidaria, el protagonismo estudiantil y la articulación intencionada en el proyecto de contenidos de aprendizaje (contenidos curriculares, reflexión sobre la práctica, desarrollo de competencias para la ciudadanía y el trabajo, investigación vinculada a la práctica solidaria).

En obras anteriores (Tapia, 2006; Tapia y otros, 2015) hemos profundizado las implicaciones que estas tres características esenciales tienen para el desarrollo de prácticas de AYSS de calidad, aquí simplemente señalaremos algunos conceptos fundamentales.

a) Solidaridad

Como la solidaridad está en el centro de la fundamentación ética de la propuesta del AYSS, consideramos necesario explicitar qué concepto de “solidaridad” se propone.

Cuando decimos “aprendizaje-servicio solidario”, por un lado estamos reconociendo los aspectos positivos que tiene el término “servicio”, pero también adjetivándolo de manera de que quede claro que nos referimos a un servicio solidario, en los términos más habitualmente comprendidos en América Latina como “solidaridad”, que implican necesariamente el trabajo mancomunado más que la acción individual, la conciencia del bien común y la perspectiva de derechos en lugar del activismo ingenuo.

Una de las principales diferencias entre la beneficencia o el activismo ingenuo y la acción solidaria transformadora es que esta última requiere ineludiblemente del uso de la inteligencia y del ejercicio de la empatía, el pensamiento crítico y también de los conocimientos necesarios para discernir cómo responder a las problemáticas sociales que la desafían. En este sentido, una solidaridad inteligente desarrollada desde la Educación Superior requiere indispensablemente de la articulación entre saberes académicos y voluntad solidaria.

Señalaremos rápidamente algunas características propias de la solidaridad como la comprendemos en los proyectos de AYSS.

- **Solidaridad, derechos y responsabilidades**

Una mirada de la solidaridad desde la perspectiva de los derechos humanos subraya el necesario discernimiento de los espacios de garantía y protección de derechos que son propios de la función indelegable de los Estados, y que no pueden –ni deben– ser asumidas desde los individuos, las organizaciones de la sociedad civil ni las instituciones educativas. Las IES sí pueden –y deberían– contribuir a visibilizarlos, sensibilizar sobre su necesidad y protección, y desarrollar prácticas que contribuyan a garantizar su efectivo cumplimiento.

Esta perspectiva debiera contribuir a superar miradas paternalistas o ingenuas sobre las poblaciones involucradas en los proyectos solidarios. Los proyectos de AYSS asumen que todas las personas, aún quienes se encuentran en situaciones más vulnerables, tienen derechos inalienables, entre ellos a que los consideremos sujetos capaces de tomar decisiones sobre su vida y la de su comunidad, de participar en primera persona de los esfuerzos por transformar la realidad, sensibilizar a sus comunidades y autoridades para mejorar las condiciones de vida de todos, y de hacerse responsables de sus organizaciones y comunidades. Por lo tanto, las IES y los estudiantes deben proponerse trabajar “con” los actores comunitarios y respetando sus derechos y pareceres, y no sólo desembarcar en el territorio para desarrollar planes previamente diseñados sin la participación de los miembros de la comunidad que se pretende atender.

Esta perspectiva también enfatiza la responsabilidad de los estudiantes, especialmente de aquellos que concurren a Universidades públicas sostenidas por el esfuerzo del conjunto de sus conciudadanos, de contribuir con sus saberes y capacidades a garantizar la vigencia de los derechos fundamentales para todos como estudiantes y como profesionales.

- **Solidaridad como encuentro**

“(...) la solidaridad como encuentro hace de los destinatarios de su acción los auténticos protagonistas y sujetos de su proceso de lucha por lo que es justo, por la resolución de sus problemas, por la consecución de su autonomía personal y colectiva” (Aranguren, 2007).

Esta perspectiva aplicada a los proyectos de AYSS implica contribuir a la reflexión de docentes y estudiantes sobre su rol no solo de “benefactores”, sino también y simultáneamente como “destinatarios” de la sabiduría de vida, de la experiencia y saberes de los aliados comunitarios y su carácter de “beneficiarios” en tanto que a lo largo del proyecto no sólo contribuyen con la realización de los objetivos sociales, sino que también aprenden en el terreno lo que no podrían haber aprendido sólo en las aulas.

- **Actitudes prosociales**

Desde la perspectiva de los estudios sobre empatía y actitudes prosociales, la solidaridad no es autosuficiente ni altruista (centrada en la propia satisfacción del dar) sino que se basa en la práctica de “actitudes prosociales colectivas y complejas”: entre otras, las de comprensión, escucha activa y profunda, ayuda física o verbal, aceptación, compromiso, respeto y empatía, que generan reciprocidad y socialidad, orientadas a producir un cambio social de mayor equidad y justicia para todos (Del Campo, 2012).

La prosocialidad pone el énfasis en el vínculo establecido entre los actores y busca evaluar objetivamente la efectiva satisfacción de la demanda atendida por parte del “receptor” y por la calidad del vínculo establecido entre ambos (Roche Olivari, R., 1999:19).

- **Una solidaridad “horizontal”**

Esta manera de entender la solidaridad desde el encuentro y el reconocimiento de

los derechos fundamentales puede ser definida como “solidaridad horizontal” (Baggio, 2006) y se diferencia claramente de visiones tradicionales o ingenuas de una solidaridad “vertical”.

La solidaridad “vertical” tiende a centrarse en actividades de beneficencia o asistencialismo. Parte de una visión conservadora de los “necesitados”, a quienes busca atender con un movimiento “descendente”, que puede identificarse con las actitudes paternalistas o clientelistas.

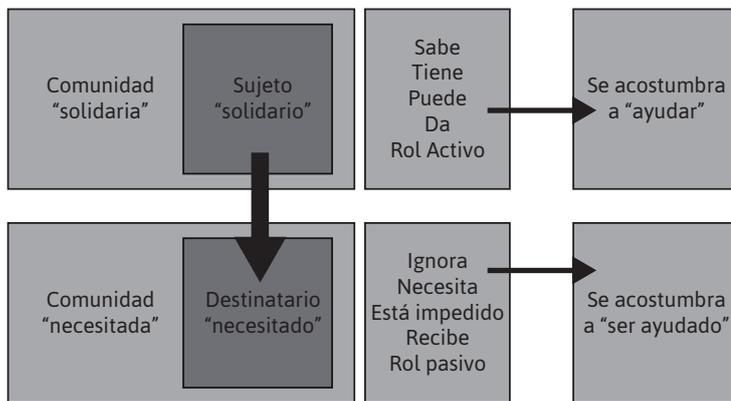


FIGURA 5: Solidaridad vertical

Desde esta perspectiva, las personas o comunidades “solidarias” se asumen como los sujetos activos, quienes tienen, pueden, saben, tienen qué dar, y son quienes desarrollan el rol activo en la acción solidaria.

Esta actitud coloca a las personas y comunidades a las que se atiende en el rol de destinatarios pasivos, en el lugar de los necesitados, los ignorantes, los impedidos, cuyo único rol es recibir lo que se les ofrezca y estar agradecidos. Este tipo de solidaridad vertical inmoviliza a los destinatarios en el rol de receptores pasivos, genera dependencia y reproduce el ciclo de la pobreza y la exclusión.

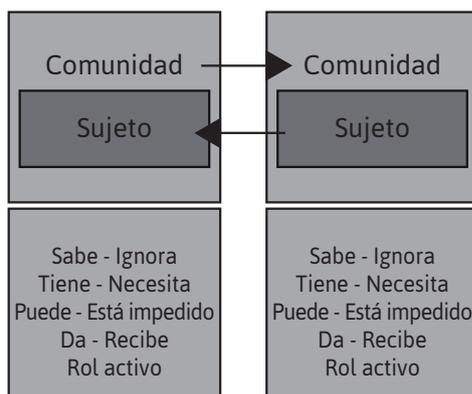


FIGURA 6: Solidaridad “horizontal”.

La propuesta del aprendizaje-servicio solidario apunta a superar el modelo verticalista, porque reconoce la dignidad de las personas y comunidades y las considera sujetos de derecho al generar un encuentro y un vínculo “horizontal”.

La solidaridad “horizontal” parte no sólo del reconocimiento y la valoración más profunda de la identidad y dignidad del otro, sino también de la aceptación realista de que aún en situaciones de gran diferencia de recursos económicos o culturales, todos tenemos algo que recibir y aprender de los demás, todos somos capaces de dar y recibir, y que incluso en situaciones de gran disparidad de conocimientos aca-

démicos siempre hay algo que ignoramos de la realidad y la cultura del otro, algo nuevo que nos puede enseñar.

Para ejercer la solidaridad “horizontal” es necesario desarrollar el pensamiento crítico, aprender a abordar causalidades y problemáticas múltiples y complejas, y plantearse simultáneamente en la reflexión las dimensiones personales, grupales, socio-económicas, ambientales y políticas de las actividades.

Asumir este modelo de solidaridad tiene consecuencias concretas a la hora de organizar un proyecto de aprendizaje-servicio porque implica dejar de darle a la comunidad lo que la institución educativa supone que la comunidad necesita, o lo que le viene bien dar, para establecer un trabajo colaborativo junto con los sujetos y organizaciones comunitarias existentes en el territorio, y con ellos desarrollar y evaluar los proyectos.

- **Una solidaridad multidimensional**

Es muy conocido el proverbio que dice: “Si le regalas a alguien un pescado, tendrá comida para un día. Si le enseñas a pescar, podrá comer toda su vida”. La frase encierra una gran sabiduría porque pone el acento en el protagonismo y el desarrollo de las capacidades de los excluidos, más que en la reiteración de las situaciones que pueden reforzar su dependencia.

Tan cierto como el proverbio es el comentario que un dirigente de una organización de base hizo sobre él: “a veces se necesita comer primero para tener fuerzas para levantar la caña de pescar, y si no se tiene a mano el mar o al menos una lagunita, por más que te enseñen a pescar no vas a tener dónde hacerlo...” (Tapia, 2015: 127).

Este comentario tan realista puede resultar útil para identificar tres elementos que simbolizan las dimensiones o tipologías posibles para el servicio solidario ofrecido por los proyectos de aprendizaje-servicio.

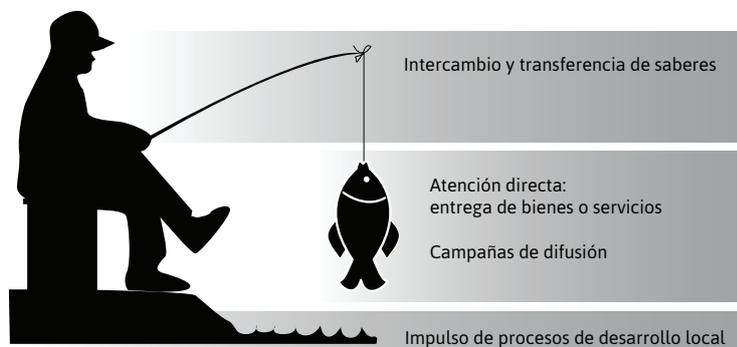


FIGURA 7: La caña, el pescado y la laguna: tres dimensiones de una solidaridad inteligente.

En esta metáfora, el pescado simboliza los bienes o servicios distribuidos en la atención directa a las emergencias, así como las campañas de difusión que en vez de bienes entregan información que puede o no ser relevante o apprehendida por la población destinataria.

La caña de pescar representa el intercambio y la transferencia de saberes que permitan a los sujetos hacerse cargo de sus propias problemáticas en forma autónoma. Finalmente, el mar o la laguna hacen referencia a los territorios o comunidades, al contexto ambiental, y a la necesidad de impulsar procesos de desarrollo local que contribuyan al bien común de toda una población.

En el cuadro 1 se presenta una posible tipología de proyectos de AYSS según el tipo de servicio solidario que desarrollan con la comunidad.

	Atención directa de necesidades sociales	Campañas de difusión/sensibilización	Intercambio/ transferencia de saberes	Motorización de procesos de desarrollo local
Clave de resolución del problema	Provisión de un bien y/o servicio por parte de la escuela para aportar al abordaje de una situación problemática. Se aplican saberes y destrezas para la atención de necesidades que expresa la población. Se interpreta al problema en tanto carencia.	Se apunta a sensibilizar a la población y/o a los gobiernos locales acerca de la importancia/ urgencia que demanda la atención de determinadas situaciones problemáticas. En este sentido, puede afirmarse que estos proyectos están dirigidos a instalar ciertas problemáticas de interés en la agenda pública local y en generar condiciones que permitan revertir las condiciones negativas producidas por las mismas en el mediano plazo.	Se apunta a que la población destinataria pueda apropiarse de saberes y competencias que le permitan atender de manera más efectiva problemáticas sociales. A tal fin resulta necesario un intercambio efectivo en el que el conocimiento científico entra en diálogo con el conocimiento práctico y busca facilitar el abordaje de determinados problemas y generar un mejor posicionamiento de los beneficiarios frente a los mismos.	Apunta al abordaje en conjunto con otros actores sociales de las problemáticas comunitarias. Se busca acompañar/ motorizar procesos que favorezcan el desarrollo social, económico, político, cultural y/o ambiental en una determinada localidad o región.
Alcance temporal	Permite la atención del problema en el corto/ mediano plazo.	Permite la atención del problema en el corto/ mediano plazo.	Permite la atención del problema en el mediano plazo.	Permite la atención del problema en el mediano/ largo plazo.
Rol de la comunidad	Tiende a ser pasivo.	Tiende a ser pasivo.	Tiende a ser activo, en tanto pueda generarse un verdadero diálogo entre saberes científicos y populares	Tiende a ser activo.
Impacto de la acción	Depende del bien y/o servicio provisto (durabilidad, efectividad, etc.) y del manejo que realicen los destinatarios a posteriori.	Depende de la calidad de la información brindada y de la aplicación que los sujetos realizan de la misma en función de sus necesidades y saberes. Frente a problemas invisibilizados acciones de este tipo favorecen su ingreso en la agenda pública.	Tiende a mejorar la posición de los destinatarios frente a las situaciones problemáticas. Favorece los procesos de emponderamiento de los sujetos y grupos sociales.	Tiende a generar condiciones de inclusión y desarrollo sostenido que impacta positivamente en la población. Favorece el fortalecimiento de personas y grupos a través de la consolidación de redes sociales.

	Atención directa de necesidades sociales	Campañas de difusión/sensibilización	Intercambio/transferencia de saberes	Motorización de procesos de desarrollo local
Principales desafíos	Generar diagnósticos en función de las necesidades comunitarias (y no desde lo que la escuela cree acerca de lo que se necesita). Generar situaciones de solidaridad horizontal (reconocimiento de la potencia del otro).	Generar diagnósticos en función de las necesidades comunitarias (y no desde lo que la escuela cree acerca de lo que se necesita). Generar situaciones de solidaridad horizontal (reconocimiento de la potencia del otro).	Generar verdaderas instancias de intercambio y diálogo entre los saberes científico y popular.	Dilucidar los aportes específicos que se pueden brindar desde la escuela (y desde el saber de los estudiantes) al abordaje de situaciones problemáticas, generando un diálogo con otros actores sociales con saberes y culturas institucionales distintas.
Ejemplos	Campañas de recolección de alimentos, ropa; elaboración de bienes (anteojos, dispositivos ortopédicos, material didáctico, etc.), maquinarias y equipamiento en función de necesidades comunitarias.	Campañas de prevención de enfermedades y promoción de la salud. Acciones de difusión sobre derechos de usuarios, mecanismos de reclamo, educación vial, sobre el cuidado del ambiente, del patrimonio histórico-cultural, etc.	Proyectos de capacitación laboral y de acompañamiento a emprendedores productivos, entre otros.	Proyectos vinculados al incentivo del turismo local, de fortalecimiento de los circuitos productivos locales, acciones con impacto en el medio ambiente y el entorno urbano, entre otros.

CUADRO 1: Tipología de los proyectos desde el punto de vista del servicio ofrecido (Basado en Ierullo, 2014)

b) Protagonismo estudiantil

El protagonismo de los estudiantes es una de las características constitutivas de un proyecto de aprendizaje-servicio solidario de calidad.

La mayoría de las legislaciones contemporáneas incluyen entre las misiones ineludibles del sistema educativo la de formar “ciudadanos participativos”, “protagonistas activos” de su aprendizaje y de la vida social y política. Sin embargo, la noción misma de “protagonismo” juvenil suele ser objetada por quienes siguen pensando la educación como un proceso centrado en el educador más que en el educando.

A menudo, las IES consideran que la formación para la ciudadanía es misión exclusiva de la educación básica. Sin embargo, desde la perspectiva de la educación permanente, y tomando en consideración el fenómeno de “extensión de la adolescencia” (que se verifica especialmente en los sectores urbanos mayoritarios en la Educación Superior) podría afirmarse que las prácticas de AYSS constituyen un espacio privilegiado de formación para la ciudadanía activa y para el desarrollo del sentido social de la propia actividad profesional.

Otro aspecto que normalmente es más tenido en consideración por las escuelas que por las IES es el de la motivación para permanecer en el trayecto educativo formal. Hoy las escuelas –aún las que atienden a los sectores más privilegiados- saben la

importancia de que los estudiantes le encuentren sentido al aprendizaje más allá de las calificaciones y acreditación. Esa preocupación está lentamente instalándose también en la Educación Superior, especialmente en instituciones con altos niveles de deserción. Sin embargo, muchas cátedras funcionan todavía sobre el presupuesto de que aprobar exámenes parciales y finales es motivación suficiente para que un joven estudiante universitario o terciario continúe con su carrera. No siempre se asume que el discurso tradicional que asociaba el éxito económico a la adquisición de un título universitario no es suficiente para la generación de los “millennials”, que saben que Steve Jobs y Bill Gates desertaron de la Universidad para poder desarrollar sus carreras.

Como se ha señalado, numerosos estudios muestran el impacto de las prácticas de aprendizaje-servicio en la motivación por investigar y adquirir nuevos conocimientos en los estudiantes de Educación Superior. El aumento de la motivación se relaciona directamente con el entusiasmo que se genera en los estudiantes cuando ven que lo que se está haciendo en el proyecto de AYSS es significativo para la comunidad, y valorado por ella. Numerosas evidencias muestran el impacto de los proyectos en la valoración de la propia carrera y de su potencial para incidir sobre la realidad por parte de los estudiantes.

El análisis de las mejores prácticas de AYSS muestra que un elemento clave es el liderazgo estudiantil. La creatividad de los jóvenes, su natural dinamismo, su habilidad para integrar las nuevas tecnologías en cualquier proyecto y – pese a los prejuicios que proliferan sobre la generación del milenio- su pasión por cambiar al mundo suelen ponerse de manifiesto de manera extraordinaria cuando el aula tradicional se abre a los problemas y desafíos de la realidad.

El protagonismo de los estudiantes debiera ponerse de manifiesto a lo largo de todo el itinerario de un proyecto de AYSS (ver más adelante, 2.5). En la perspectiva del aprendizaje-servicio, no basta con que los estudiantes estén en acción. Es necesario preguntarse si realmente están desarrollando una auténtica experiencia de compromiso personal y participación, y si efectivamente están aprendiendo y reflexionando sobre su práctica.

A menudo los docentes pueden considerar más práctico diseñar por sí mismos la totalidad del proyecto, y organizarlo para los estudiantes como un trabajo práctico más. Este procedimiento puede ser incluso eficiente en términos de resultados, pero difícilmente sea auténticamente educativo (ni efectivamente solidario si se excluye a la comunidad del planeamiento, por las razones expuestas en el punto anterior).

Si no se genera una auténtica apropiación del proyecto por parte de los estudiantes se desperdician algunas de las oportunidades de aprendizaje más significativas que ofrece el AYSS: la posibilidad de aprender a planificar, a gestionar, a resolver problemas reales y desafíos por sí mismo, de ejercer el pensamiento crítico, etc. Por otra parte, cuando los docentes intentan llevar adelante por sí solos todas las tareas que puede implicar un buen proyecto de intervención social, el proyecto puede convertirse en abrumador, generar desaliento y llevar eventualmente al fracaso.

Asumir en la práctica la “centralidad del sujeto que aprende” implica un alto grado de innovación con respecto a muchas de las prácticas docentes más habituales de la Educación Superior. A diferencia del modelo tradicional de docencia, en el AYSS el rol del profesor es más de acompañante que de catedrático. En lugar de impartir conocimientos adquiridos previamente, en el AYSS frecuentemente los docentes aprenden de la comunidad al mismo tiempo que sus estudiantes, e inician junto a ellos nuevas investigaciones pertinentes a las problemáticas planteadas por la comunidad.

Para algunos docentes, salir del área de seguridad del programa conocido, de los contenidos ya sabidos y de las experiencias de laboratorio ya probadas para incorporar las preguntas y temáticas planteadas por la realidad puede resultar excesivamente desafiante. Sin embargo, la experiencia muestra que es justamente la resolución de problemas reales lo que hace avanzar el conocimiento, desarrollar las competencias y en definitiva no sólo mejora la calidad académica sino que vuelve más relevante y pertinente el rol docente.

c) Articulación intencionada de contenidos de aprendizaje

El aprendizaje-servicio solidario entiende que el conocimiento es un bien social y una contribución a un mundo más democrático, justo y solidario; por lo tanto, no concibe los procesos de aprendizaje exclusivamente en función del crecimiento individual, sino también como parte del proceso más amplio de la construcción del bien común.

Desde esta visión del conocimiento se pueden articular clara e intencionadamente los aprendizajes académicos con la acción solidaria. Por eso, los proyectos de AYSS apuntan a identificar los conocimientos más pertinentes y relevantes para la resolución de problemas significativos en la realidad más allá de las paredes del aula.

La estrecha vinculación entre teoría y práctica y la frecuente necesidad de articulación de conocimientos multidisciplinares hacen que las prácticas de aprendizaje-servicio se alejen del enciclopedismo tradicional y se aproximen a paradigmas epistemológicos más acordes con los actuales desarrollos científicos (Herrero, 2002: 107). También permiten articular didácticas ya conocidas en la Educación Superior como el aprendizaje en base a problemas y los estudios de casos con prácticas de intervención en la comunidad usualmente asociadas a la extensión o el voluntariado.

Las experiencias de AYSS documentadas en América Latina en las dos últimas décadas muestran que estas permiten aplicar, en contextos reales, contenidos y competencias asociados a todas las disciplinas o áreas del conocimiento (ME, 2011: 33-35; CLAYSS 2014; 2016; 2017).

Es en este aspecto en el que más se pone de manifiesto la especificidad del rol docente en un proyecto de AYSS. Si los estudiantes y los socios comunitarios pueden ser los protagonistas prioritarios en los procesos de identificación de la problemática a abordar y en las acciones desarrolladas en el terreno, el protagonismo de los docentes es prioritario y esencial para la identificación de oportunidades de aprendizaje en las problemáticas sociales a abordar, en la planificación de las actividades de docencia a desarrollar en articulación con las acciones en terreno, en el diseño de actividades de reflexión y autoevaluación para los estudiantes, y en el acompañamiento pedagógico al conjunto del proyecto.

Como se verá en el capítulo 3, en los últimos años se han desarrollado diversas modalidades de articulación curricular de las prácticas de AYSS, que permiten desarrollarlas tanto desde una cátedra como en el conjunto de una IES.

2.5. Aproximación al planeamiento de los proyecto de aprendizaje-servicio.

Muchos proyectos de aprendizaje-servicio surgen espontáneamente, como fruto de la creatividad de docentes y estudiantes, sin que se haya necesariamente planificado un proyecto paso por paso. A menudo, proyectos bienintencionados fracasan justamente por falta de la necesaria planificación, o porque los docentes cargan sobre sí todas las tareas de planeamiento, seguimiento y evaluación. Como ya se ha señalado, esto puede generar situaciones de agobio y sobrecarga de trabajo que terminan desalentando la continuidad del proyecto o su multiplicación, pero sobre todo priva a los estudiantes del protagonismo que es propio de un auténtico proyecto de AYSS.

Concebimos el desarrollo de un proyecto como un "itinerario" a recorrer a lo largo camino que suele ser único y propio de cada experiencia particular, pero que simultáneamente puede ser muy universalmente reconocible en sus grandes etapas.

En la bibliografía especializada se ofrecen múltiples herramientas y sugerencias para diseñar intencionadamente y con rigurosidad los proyectos de aprendizaje-servicio. Entre las síntesis más recientes de estos recorridos, además de las producidas por CLAYSS y disponibles gratuitamente on line¹⁴ cabría mencionar el "Itinerario" publicado por el Ministerio de Educación de Argentina (EDUSOL, 2015), y las guías

14 http://www.clayss.org.ar/publicaciones-clayss_manuales.html.

desarrolladas por la Fundación Zerbikas ¹⁵.

A continuación presentaremos muy sintéticamente un posible “itinerario” ¹⁶ para el desarrollo de un proyecto de aprendizaje-servicio (Tapia, 2006; CLAYSS, 2016).

Partimos de la base que el desarrollo de un proyecto de aprendizaje-servicio implica múltiples aspectos operativos y de planeamiento. Muy esquemáticamente, todo proyecto de intervención social tiene cinco grandes momentos:

1. **Motivación:** un primer momento de reconocimiento de las inquietudes planteadas por los estudiantes o la comunidad, de motivación de todos los posibles actores y de acuerdo en desarrollar el proyecto;
2. **Diagnóstico:** un segundo momento de acercamiento a un recorte de la realidad, de reconocimiento y diagnóstico de problemas, emergencias, desafíos, en base a los cuales se realiza
3. **Diseño y planificación:** el planeamiento del proyecto involucra tanto los acuerdos con las organizaciones aliadas y los participantes comunitarios sobre los objetivos de la acción solidaria, como el planeamiento de los contenidos curriculares y actividades de aprendizaje y reflexión sobre la práctica que se articularán con la actividad en terreno;
4. **Ejecución del proyecto,** el tiempo de puesta en práctica de lo proyectado, con las necesarias adecuaciones a los inevitables imprevistos.
5. **Cierre:** el momento final de evaluación de lo actuado, de celebración de los logros y de eventual planteo de nuevas etapas y continuidades del proyecto.

Cada una de estas cinco etapas puede desarrollarse en forma más o menos compleja, y requerir más o menos pasos intermedios para ser completada, pero se desarrolla en forma secuencial.

En cambio, hay aspectos de un proyecto que no se dan en orden cronológico, un paso después del otro, sino que lo recorren transversalmente.

- **Reflexión:** en el marco de los proyectos de AYSS, se denomina reflexión a los procesos y actividades a través de los cuales los estudiantes y otros co-protagonistas del proyecto pueden pensar críticamente sus experiencias y apropiarse del sentido de las prácticas. Es uno de los elementos distintivos y centrales de la propuesta del aprendizaje-servicio, que lo diferencia del activismo ingenuo. Los espacios de reflexión permiten conectar la teoría con la práctica, los contenidos de aprendizaje formales con las experiencias en el terreno, tomar distancia de las propias prácticas y repensarlas críticamente, encarar cuestiones vinculadas o de funcionamiento grupal, y sobre las cuestiones socio-políticas y económicas en las que se enmarca la problemática abordada (ME, 2011:15).
- **Registro, sistematización y comunicación:**
 - El registro permite recuperar los contenidos y las acciones que se ponen en juego durante la ejecución de un proyecto. Registrar lo aprendido y actuado a lo largo del proyecto y no solo cuando éste está concluyendo, constituye un insumo invaluable tanto para los procesos de reflexión como para la adecuada comunicación y evaluación del proyecto.
 - La sistematización permite a los estudiantes jerarquizar y sistematizar la información reunida, recuperar toda la riqueza del proyecto y aportar a la construcción colectiva de aprendizajes. Esta actividad contribuye directamente a las actividades de reflexión y de evaluación. Además, los productos resultantes de la sistematización serán la base de la comunicación y difusión del proyecto dentro y desde la institución hacia la comunidad.
 - La comunicación resulta un elemento clave tanto en relación a los múltiples participantes involucrados en el proyecto, como para su visibilidad pública. Es un proceso permanente que implica generar buenos canales de comunicación entre los

15 <http://www.zerbikas.es/guias-practicas/>

16 Basado en EYC, 2000, y PASO JOVEN, 2004, http://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/PaSo_Joven_Completo.pdf

participantes del proyecto dentro de la institución y con la comunidad, para hacer circular la información, para convocar a la participación, para concientizar sobre las problemáticas en torno a las que se desarrolla el proyecto, para difundir las actividades y los logros. Implica también el desarrollo de aprendizajes específicos vinculados a los procesos de comunicación. A menudo la visibilidad de un proyecto, lograda gracias a una adecuada comunicación, facilita su sustentabilidad y continuidad.

- *Evaluación:* La evaluación procesual o de monitoreo es un aspecto central de un proyecto de aprendizaje-servicio, presta atención a lo vivido, analiza aciertos y errores, considera si las acciones se van desarrollando de acuerdo con lo previsto, si los objetivos se van cumpliendo. Es un proceso permanente, y las actividades específicas deberían estar incluidas en la planificación inicial. Las características propias del AYSS implican la evaluación tanto del cumplimiento de las metas fijadas para el servicio solidario, como el logro de los objetivos de aprendizaje planificados.

El gráfico nos muestra a las cinco grandes etapas recorridas transversalmente por tres procesos simultáneos, que involucran al conjunto del proyecto:

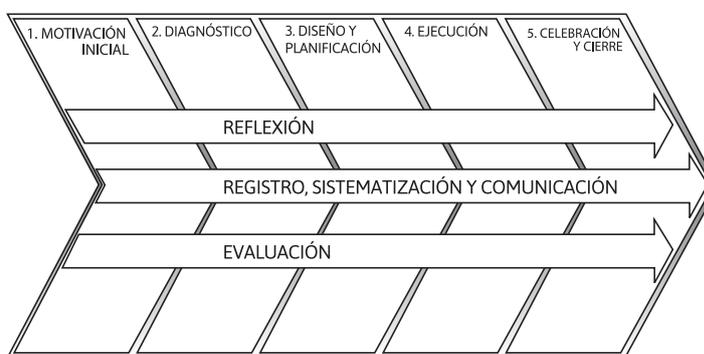


FIGURA 8: Un itinerario para los proyectos de aprendizaje-servicio (CLAYSS, 2016:23).

A continuación proponemos el esquema de un itinerario posible para el desarrollo de un proyecto de aprendizaje-servicio. Los tres procesos y las cinco etapas con sus componentes respectivos, se presentan sintéticamente en el siguiente cuadro.

ETAPA 1: MOTIVACIÓN
Motivación personal e institucional para desarrollar el proyecto. Conocimiento y comprensión del concepto de aprendizaje-servicio. Conciencia de la importancia del protagonismo juvenil.
ETAPA 2: DIAGNÓSTICO
Identificación de necesidades/problemas/desafíos junto con la comunidad destinataria. Análisis de la factibilidad de respuesta desde la institución educativa.
ETAPA 3: DISEÑO Y PLANIFICACIÓN DEL PROYECTO
Objetivos del servicio solidario y del aprendizaje . Destinatarios del servicio solidario. Actividades del servicio solidario. Contenidos y actividades del aprendizaje. Tiempos-Cronograma tentativo. Lugares de desarrollo del proyecto. Responsables y protagonistas. Recursos. Reflexión y evaluación del diseño y coherencia interna del proyecto.
ETAPA 4: EJECUCIÓN
Establecimiento de alianzas institucionales, obtención de recursos, formalización de acuerdos, convenios y alianzas. Implementación y gestión del proyecto solidario. y desarrollo simultáneo de los contenidos de aprendizaje asociados. Registro de lo actuado, reflexión y evaluación del proceso y logros intermedios. Ajustes, revisiones, nuevas implementaciones y alianzas.
ETAPA 5: CIERRE Y MULTIPLICACIÓN
Evaluación y sistematización finales. Celebración y reconocimiento de los protagonistas. Continuidad y multiplicación de proyectos de aprendizaje-servicio.
PROCESOS TRANSVERSALES Reflexión Registro, sistematización y comunicación Evaluación

CUADRO 2: Itinerario de un proyecto de aprendizaje-servicio

Para profundizar en cada una de las etapas y procesos del itinerario sugerimos la lectura de la bibliografía específica.¹⁷

¹⁷ Para profundizar en cada una de las etapas y procesos del itinerario sugerimos la lectura de la bibliografía específica

3. Diversas formas de inserción curricular de las prácticas de aprendizaje-servicio solidario (AYSS) en la Educación Superior

Como ya se ha señalado, una de las tendencias que actualmente está fortaleciéndose en la Educación Superior en todo el mundo es la de introducir actividades solidarias como parte de los trabajos prácticos, pasantías u otros espacios curriculares, como una forma de vinculación entre teoría y práctica, y también como una forma de práctica pre-profesional más vinculada a las realidades del territorio.

Las prácticas de aprendizaje-servicio pueden insertarse en el currículo académico de las más variadas carreras, y con muy diversas modalidades, para las que podrían ofrecerse diversos modos de sistematización (Jacoby, 2015). A los efectos de este trabajo, hemos considerado como “aprendizaje-servicio” no sólo a aquellos cursos o programas que se referencian explícitamente con la pedagogía del AYSS, sino a todas las prácticas que reúnen las tres características programáticas que el consenso académico identifica como “aprendizaje-servicio”.

En base a la información de la que disponemos, podría decirse que las modalidades más habituales de inclusión curricular del AYSS en la Educación Superior latinoamericana son las siguientes:

1. *Como parte de las actividades obligatorias o voluntarias de una asignatura:* se dicta la asignatura del modo tradicional, pero se introduce un trabajo práctico o actividad que implica participación solidaria con la comunidad.
2. *Como “Curso de Aprendizaje-servicio” obligatorio u optativo:* una temática social vinculada a la carrera, la pedagogía del aprendizaje-servicio, el concepto de Responsabilidad Social u otros afines son el contenido conceptual del curso, y la práctica de aprendizaje-servicio solidario el eje de su desarrollo.
3. *Como parte de las prácticas profesionales de una carrera:* en los espacios de práctica o pasantías se establecen actividades obligatorias u optativas a desarrollarse en contextos comunitarios.
4. *Como parte de programas institucionales multidisciplinares:* programas que convocan al conjunto de la IES, y en los que interactúan estudiantes y docentes de todas o la mayoría de las carreras. Pueden ser multidisciplinares o interdisciplinares.
5. *Requisitos nacionales o institucionales de servicio social para la graduación:* en varios países de la región se han establecido formas de servicio social o prácticas educativas solidarias reguladas desde el Estado. Si bien no siempre están diseñadas específicamente como proyectos de aprendizaje-servicio, pueden dar la posibilidad de articular la actividad en terreno con la formación profesional. En algunos casos, este tipo de requisitos se establecen en el conjunto de una institución, aunque no exista legislación nacional que obligue a ello.

En los cuatro primeros casos, se trata de prácticas que articulan simultáneamente docencia y extensión, y en general también investigación, y se caracterizan por estar formalmente incluidas en los planes de estudio. Otras alternativas de desarrollo de proyectos de AYSS que no son estrictamente “curriculares”, pero permiten el desarrollo de saberes propios del perfil profesional serían:

- *AYSS como parte de proyectos de investigación:* se ofrece institucionalmente la posibilidad de desarrollar tesinas o tesis de grado y posgrado vinculadas al trabajo de campo desarrollado por proyectos de aprendizaje-servicio solidario, se desarrollan investigaciones a demanda de socios comunitarios, o se utilizan los conocimientos producidos en el marco de proyectos de investigación para intervenir en el territorio con acciones solidarias. Este último es el caso de la investigación sobre las propiedades probióticas del kefir y sus beneficios para la salud infantil, y la consiguiente capacitación y desarrollo de programas alimentarios en comedores comunitarios desarrollada por la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional de La Plata (Carrá y otros, 2012; UNLP,

2006), o la como la ya mencionada investigación sobre cultivo sustentable de la peperina de la Universidad Nacional de Córdoba (EDUSOL, 2007:73-76).

- Como parte de proyectos de extensión o voluntariado: en algunos casos, se generan desde las áreas de extensión espacios académicos y de reflexión sobre la práctica, o vínculos intencionados entre las actividades voluntarias en terreno y las cátedras vinculadas a las temáticas abordadas, de manera de articular la vida académica con las tareas extensionistas. Un caso sería el ya mencionado proyecto de extensión de la Facultad de Veterinaria en Los Piletos, en el que los estudiantes voluntarios colaboran con el consultorio veterinario gratuito, y además participan de espacios programados de reflexión sobre la práctica en los que tienen oportunidad de revisar contenidos curriculares de diversas asignaturas vinculadas a las prácticas desarrolladas, así como reflexionar críticamente sobre sus prácticas, los vínculos establecidos con la comunidad y entre el grupo de trabajo (Martínez Vivot y Folgueiras Bertomeu, 2012).

Especialmente en instituciones donde todavía prevalecen estilos muy tradicionales o enciclopedistas en la docencia, los estudiantes suelen valorar lo que implican las prácticas de aprendizaje-servicio solidario para su formación profesional en cuanto al desarrollo de competencias tanto “blandas” como específicas de su quehacer profesional.

La experiencia y la investigación muestran que se ponen en juego las mismas competencias haciendo una maqueta para un comitente ficticio que para uno real, pero cuando el destinatario del trabajo es una persona o comunidad necesitada, la motivación de los estudiantes cambia completamente, y los aprendizajes se vuelven más significativos y también más pertinentes (Eyler y Giles, 1999; Frid y Marconi, 2006).

Simplemente a título de muestra de algunos de los testimonios recogidos, citaremos el de una estudiante de Ciencias Económicas de la Universidad de Mar del Plata, luego de cursar el Seminario obligatorio de Práctica Comunitaria, durante el cual tuvo que brindar asesoramiento y capacitación contable a una organización comunitaria.

“... aunque en un principio sentía que la Práctica Comunitaria era una ‘carga’ más a cumplir y que tenía una visión un tanto pesimista de lo que podría lograr, al finalizar la tarea en la Asociación me di cuenta que hay muchas cosas para hacer en la comunidad y que ésta está siempre dispuesta a recibir ayuda, por lo que no descarto que en un futuro durante mi carrera profesional pueda realizar alguna actividad de esta clase.” (Seltzer-Puglisi, 2009).

A continuación detallaremos cada una de las alternativas de inserción curricular señaladas. La clasificación se ofrece a los efectos de sistematizar una experiencia que puede ser mucho más compleja, ya que en prácticas de una cierta trayectoria pueden articularse simultáneamente varios formatos simultáneamente.

3.1. Actividades obligatorias o voluntarias en el marco de una asignatura

En muchas instituciones de Educación Superior, la primera –o la única- alternativa para la inserción curricular de una práctica de AYSS pasa por la decisión personal de uno o más docentes.

En numerosos casos, especialmente en las carreras no vinculadas a las Ciencias de la Educación, los docentes no conocen la pedagogía del aprendizaje-servicio ni han tenido contacto con la bibliografía especializada, pero “inventan” prácticas de aprendizaje-servicio en la búsqueda de dar sentido social a los contenidos de la asignatura, o en la búsqueda de generar un espacio de práctica contextualizada para los contenidos o competencias asociados con su disciplina.

A menudo estas iniciativas docentes han sido excepcionales en el contexto de IES con prácticas docentes muy tradicionales. En otros casos, las prácticas de AYSS surgen estimuladas por las propias políticas institucionales, que ofrecen formación docente en la pedagogía del AYSS u otras formas de aliento que contribuyen a que se desarrollen prácticas solidarias en el marco de diversas carreras y asignaturas.

Veremos a continuación algunos de los casos más frecuentes.

3.1.1. Actividades obligatorias en el marco de una asignatura.

Una de las formas más generalizadas de vincular prácticas comunitarias con contenidos disciplinares específicos es la de orientar hacia una finalidad social trabajos prácticos o tareas que los estudiantes deben realizar habitual y obligatoriamente para la asignatura.

Sea por creatividad personal o por conocimiento de la pedagogía, los docentes incluyen como trabajos prácticos o actividades a evaluar tareas vinculadas a necesidades sociales. Estas pueden consistir en generar productos o servicios para comunidades que lo necesitan, permitiendo simultáneamente poner en juego los conocimientos y competencias previstos en los programas académicos y ofrecer una contribución solidaria efectiva desde el propio perfil profesional.

Esta estrategia es seguramente una de las más sencillas de implementar, ya que requiere sólo de la iniciativa del docente a cargo, y el reemplazo de los anteriores “trabajos prácticos” –maquetas, observaciones o simulaciones sin contacto con la realidad fuera del aula- por la realización de tareas que cumplen los mismos objetivos, pero al servicio de contextos y destinatarios reales.

Las tareas solidarias que tienen lugar en asignaturas obligatorias parecen ser no sólo aceptadas sino valoradas por los estudiantes, pese a que en general éstas suponen invertir mayor esfuerzo que una trabajo práctico tradicional. De las evaluaciones formales e informales que conocemos, se advierte que los estudiantes valoran el sentido solidario de prácticas que hubieran debido realizar de todas maneras, y en muchos casos agradecen la oportunidad de exponerse a contextos sociales que no conocían, y haber podido experimentar -a veces por primera vez- su propia capacidad de contribuir al bien común.

Entre los muchos ejemplos posibles, podríamos citar algunos de los desarrollados más frecuentemente en la Educación Superior latinoamericana:

- Estudiantes de Ingeniería instalan calefactores y hornos solares en comunidades aisladas.
- Estudiantes del Profesorado de Enseñanza Primaria producen materiales didácticos para Centros de apoyo escolar en contextos desfavorecidos.
- Estudiantes de Historia colaboran con investigaciones y actividades de difusión para la puesta en valor del patrimonio histórico y recolectan y clasifican artefactos para el museo local.
- Estudiantes de Diseño industrial crean y producen juegos infantiles no tradicionales para Jardines maternos de escasos recursos;

Si bien lo más frecuente es que este tipo de prácticas surjan por iniciativa de los docentes o por pedido de los propios estudiantes, en algunos casos son alentadas intencionadamente desde las políticas generales de la Universidad. Por ejemplo, la Universidad Nacional del Litoral (Argentina), estableció en 2007 la posibilidad de que los docentes desarrollen “Proyectos de Extensión de Cátedra”, teniendo:

[...] como punto de partida el abordaje de una situación problemática a partir de la cual se buscan posibles soluciones para ser implementadas en acciones de transferencia que trasciendan la instancia de análisis y diagnóstico. Estas iniciativas se originan en el seno de cada asignatura, por interés de sus docentes, con el objetivo de integrar las acciones de extensión al proceso pedagógico, posibilitando el aprendizaje de contenidos específicos de los programas académicos, en situación de contexto real. (Universidad Nacional del Litoral, 2013).

Veremos a continuación en mayor detalle algunos ejemplos en diversas carreras y disciplinas.

- *Diseño de libros infantiles y cortometrajes animados para escuelas, hospitales pediátricos y centros comunitarios*¹⁸: En la Cátedra “Lenguaje Visual 3”, estudiantes avanzados de las carreras de Diseño de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina), debían entregar como trabajo práctico final un libro diseñado. Como es habitual en este campo, el texto era el latino “Lorem ipsum”, y ya que el libro entregado era ficticio, una vez calificado no servía más que para ser archivado en el portfolio individual.

Hace casi una década, la cátedra decidió que el tiempo, esfuerzo y recursos económicos que empleaban los estudiantes para producir un libro ficticio podía servir en cambio para generar muchos libros reales para niños que los necesitaran, y actualmente el trabajo práctico consiste en producir libros de cuentos infantiles y cortometrajes animados para entregar a escuelas, hospitales pediátricos y organizaciones comunitarias.

El trabajo práctico de aprendizaje-servicio ha enriquecido el contenido de la asignatura, que ahora incluye la participación de autores de literatura infantil que donan sus cuentos para el proyecto, y la de especialistas que orientan a los estudiantes en cuanto a los formatos y contenidos (por ejemplo, los médicos del pabellón oncológico pediátrico asesoraron a los estudiantes sobre los formatos más adecuados para niños que permanecen largas horas en cama). El trabajo práctico adquirió un sentido solidario y verdaderamente práctico, y a partir de allí mejoró notablemente la calidad de los trabajos presentados, aumentó la retención en el curso y también el número de estudiantes que desean ser ayudantes de la cátedra (EDUSOL, 2011:61-64).

- *Análisis de discurso al servicio de organizaciones sociales*¹⁹: En la Universidad Alberto Hurtado (Santiago de Chile), el programa de Lengua y Literatura incluye en el curso del 7° semestre un Seminario de análisis del discurso. La docente del Seminario, Claudia Escobar, decidió articular la cursada con un proyecto de aprendizaje-servicio. El programa introduce a los estudiantes en la disciplina del Análisis del Discurso, sus fundamentos teóricos, los conceptos relacionados y la metodología pertinente al área. Se pretende que los estudiantes sean capaces de reconocer e investigar desde una perspectiva lingüística, las relaciones del discurso con las prácticas sociales individuales y colectivas. En función de ello, se planteó como objetivo general ofrecer una investigación e informe sobre un área discursiva a tres organizaciones sociales que abordaran problemáticas relativas a condiciones de exclusión o injusticia social. Por ejemplo, la organización “Techo” (Fundación Un techo para Chile), estaba interesada en analizar cómo se estaba planteando desde el discurso de los entonces candidatos presidenciales chilenos y en las plataformas de gobierno las cuestiones de la vivienda y la pobreza. Un grupo de estudiantes realizó como trabajo final del Seminario una investigación que sirvió para que la organización pudiera actuar informadamente²⁰, y que fue publicada en el sitio web de Techo.
- *Diseño y fabricación de elementos terapéuticos para niños con capacidades diferentes*: En la carrera de Profesorado en Tecnología del Instituto Provincial de Educación Superior –Sede Río Gallegos – (Santa Cruz, Argentina), se desarrolló como trabajo práctico articulador en el último curso un programa de aprendizaje-servicio al que denominaron “Construir para mejorar el futuro”.

En lugar de producir maquetas u objetos sin otro destino que la práctica, los estudiantes eligieron como propuesta por su significatividad social la fabricación de elementos terapéuticos para niños con capacidades diferentes, que en ese momento eran requeridos por el URENID (Unidad de Rehabilitación del niño con discapacidad) de la ciudad de Río Gallegos. Los estudiantes entrevistaron a

18 <http://lenguajevisual3.blogspot.com.ar/>; http://www.clayss.org.ar/seminario/anteriores/15_sem_materiales_12/po-nencias_24/arteydiseño/BellasArtesUNLP.pdf

19 Entrevista a Prof. Claudia Escobar, UAH: <https://youtu.be/VE49Cb7nAJk>

20 Producción de los estudiantes para “TECHO” Chile <https://www.techo.org/paises/chile/wp-content/uploads/2014/07/Castro-Peralta-Pino-Pulgar-La-construcci%C3%B3n-de-los-signos-vivienda-y-pobreza-en-los-programas-de-gobierno-2014-2018.pdf>

médicos y especialistas en fisioterapia, y de acuerdo a sus recomendaciones diseñaron diversos implementos para que los niños atendidos pudieran desarrollar actividades terapéuticas más variadas y entretenidas. La práctica resultó sumamente eficaz para desarrollar todos los saberes y competencias previstos curricularmente (EDUSOL, 2006:69).

Cabe destacar que en todos los casos señalados, no fue necesario realizar cambios curriculares institucionales para incluir las prácticas de aprendizaje-servicio solidario, y que los temas, saberes y competencias previstos en los programas académicos se cumplieron a través de las prácticas de AYSS.

3.1.2. Actividades optativas o voluntarias en el marco de una asignatura.

3.1.2.1. Actividades optativas de AYSS en el marco de una asignatura obligatoria.

En numerosos casos documentados, se ofrece a los estudiantes como una opción de aprobación de un curso la participación en una actividad de aprendizaje-servicio solidario. En general, estas opciones son equivalentes o superiores en cuanto a la exigencia de tiempo y esfuerzo requerido para el desarrollo de otras actividades académicas más tradicionales, como la escritura de una monografía. La participación en la práctica de AYSS –incluyendo la reflexión y comunicación sistemática de la misma- es evaluada y calificada, y una vez que el estudiante opta por ella, el cumplimiento de la actividad se convierte en requisito para la aprobación de la cursada.

Este es el caso, por ejemplo, del proyecto “*Artistas en los barrios*”. La cátedra de Teoría de la Práctica Artística-Estética I es una asignatura común a las tres carreras de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina). La cátedra propone a los estudiantes la realización de un trabajo final grupal, optando por tres alternativas: la escritura de una monografía, la realización de un trabajo interdisciplinario, o un trabajo de extensión con formato de aprendizaje-servicio.

Esta última alternativa consiste en la presentación de un informe sobre el trabajo realizado en el marco del programa de extensión “*Artistas en los barrios*”, que a partir de alianzas con numerosas organizaciones comunitarias en la periferia de la ciudad, y de sus demandas específicas, ofrecen actividades artísticas y culturales. Durante la cursada se desarrollan estrategias metodológicas y herramientas conceptuales para que los estudiantes puedan actuar como gestores culturales, estén en condiciones de producir un discurso estético propio y transferirlo a una institución barrial interpretando necesidades comunitarias (Butler Tau y Mazarini, 2008; Caballero y Tabarozzi, 2008; EDUSOL, 2009b:61-62; CLAYSS, 2018).

3.1.2.2. Actividades de voluntariado en el marco de cursos obligatorios.

En ocasiones, los vínculos comunitarios y el espacio de actividad solidaria establecidos desde una disciplina ofrecen oportunidades de acción voluntaria también a estudiantes que no están cursando esa asignatura. En estos casos, los estudiantes que participan en forma obligatoria son evaluados formalmente por su desempeño, mientras que los voluntarios pueden recibir una evaluación adicional. En numerosos casos, estudiantes que han ya aprobado el curso siguen participando de la acción solidaria como voluntarios, incluso después de graduados.

Este es el caso del “*Consultorio de Caballos Carretoneros*”, una experiencia llevada a cabo por estudiantes de Medicina Veterinaria de la Universidad Católica de Temuco (Chile), que realizan exámenes clínicos a equinos pertenecientes a pequeños productores, en su mayoría de la etnia mapuche. Formalmente, la experiencia se encuentra inserta en el módulo de Diagnóstico Semiológico como una de las actividades integradoras obligatorias una vez al semestre y con carácter de voluntaria para los demás estudiantes participantes.

Con supervisión docente, los estudiantes prestan atención veterinaria semanal a equinos de “carretoneros” (“cartoneros”, “recicladores urbanos informales” o pequeños productores rurales que sólo pueden acceder a los mercados urbanos con vehículos de tracción a sangre) de la comuna de Padre Las Casas, IX región de la

Araucanía. Anualmente, se atiende a un total aproximado de 150 equinos.

Los estudiantes que cursan el módulo de Diagnóstico Semiológico (un promedio anual de 60 estudiantes del 5° semestre de la carrera), ponen en práctica conocimientos de este módulo y de Terapéutica I; además, durante su ejecución asisten estudiantes de último semestre del módulo de Práctica Social Integrada. Los estudiantes desarrollan una de las competencias específicas del área de Salud Animal y las competencias genéricas de expresión oral y escrita junto a la valoración y el respeto hacia la diversidad (CLAYSS, 2016:36; Becar y otros, 2017).

3.2. Cursos organizados en torno a proyectos de aprendizaje-servicio solidario

Esta alternativa incluye tanto a las cátedras que abordan desde sus contenidos conceptuales una temática social específica vinculada a la carrera e incluyen como eje un proyecto de AYSS, como a aquellas que tienen como contenido curricular conceptos vinculados a la pedagogía del aprendizaje-servicio, el concepto de Responsabilidad Social u otros afines, e incluyen también prácticas de AYSS como eje de su desarrollo.

Esta alternativa implica, además del compromiso personal de docentes y estudiantes de los casos anteriores, un mayor grado de involucramiento y decisión institucional, ya que conlleva la aprobación de contenidos curriculares específicos, y en muchos casos reformas curriculares que permitan la inclusión de cursos cuyo contenido es abordado prioritariamente en torno a problemáticas sociales vinculadas al perfil profesional.

3.2.1. Cursos disciplinares e interdisciplinares centrados en prácticas de aprendizaje-servicio en torno a temáticas sociales directamente vinculadas al perfil profesional a formar.

Tanto a nivel del conjunto de una Universidad o de alguna Facultad específica, en varios casos se ha incluido en el currículo asignaturas disciplinares o multidisciplinares que adoptan al aprendizaje-servicio como propuesta didáctica y como eje organizador de todos los contenidos curriculares. En estos casos se suele enfatizar la relevancia social de los contenidos disciplinares o multidisciplinares abordados, y todas las actividades prácticas se realizan en contextos comunitarios. En todos los casos, se focaliza en problemáticas sociales directamente vinculadas al campo de ejercicio de la carrera.

En numerosos casos, estos cursos forman parte del currículo de cursada obligatoria para una carrera o para diversas carreras dentro de una Facultad. Además de los ya mencionados para las carreras de Odontología y Arquitectura, podrían citarse algunos otros casos:

- *Seminario de Prácticas Comunitarias, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Mar del Plata, Argentina:* desde 2008, la Facultad estableció un Seminario de Prácticas Comunitarias como asignatura de cursada obligatoria para los estudiantes avanzados de las cuatro carreras (Contador Público y Licenciaturas en Administración, Economía y Turismo). El Seminario articula una práctica de aprendizaje-servicio que exige un mínimo de 30 horas de práctica en organizaciones comunitarias, con la cursada de un Seminario semanal en el que se desarrollan contenidos vinculados al contexto social y la práctica comunitaria, y desde el que se acompaña a los estudiantes en la planificación y ejecución de las actividades de servicio. Docentes de las cuatro carreras involucradas actúan como tutores, acompañando a los estudiantes en los aspectos de la práctica más estrictamente vinculados con los perfiles profesionales específicos. Entre las actividades desarrolladas por los futuros contadores, economistas y licenciados en administración y en turismo se puede mencionar el trabajo para la Asociación de los Bomberos Voluntarios de Pinamar: los estudiantes

organizaron la conciliación bancaria de las dos cuentas con las que trabaja la Institución, y colaboraron con el control de la Caja Diaria y en la elaboración del balance. Además, capacitaron al personal de la organización para continuar estas tareas. Los estudiantes de Turismo organizaron un circuito turístico adecuado para niños de escuelas primarias de la periferia rural de Mar del Plata que nunca habían conocido la playa (Seltzer-Puglisi, 2009).

- *Curso de ética profesional. Pedagogía de Educación de Párvulos y de Educación Diferencial, Universidad Católica de Temuco, Chile:* A partir de la elaboración de proyectos acotados al periodo del semestre, los estudiantes del curso de ética profesional apuntan a satisfacer necesidades acordadas con diferentes socios comunitarios. Estudiantes avanzados de la carrera acuerdan y desarrollan proyectos de apoyos lúdicos y educativos a aproximadamente 400 adultos mayores, niños y jóvenes con necesidades educativas especiales; desarrollan talleres de acompañamiento educativo, de desarrollo personal y laboral, de reciclaje y cuidado del medio ambiente, de desarrollo artístico, de música terapia y actividades lúdicas para niños y adolescentes en el marco de organizaciones comunitarias de la región. A través de la experiencia de aprendizaje-servicio, los estudiantes identifican y refuerzan conductas éticas profesionales responsables, así como la capacidad de argumentación para la resolución de dilemas éticos de su profesión. (CLAYSS, 2016:49)

Pueden también encontrarse en numerosos casos cursos optativos organizados en torno a actividades de aprendizaje-servicio solidario. En estos casos, los estudiantes que optan por el curso tienen claro desde el inicio que el mismo incluirá tiempos de trabajo en terreno con actores comunitarios. Estos cursos optativos pueden ser disciplinarios o interdisciplinarios, como veremos en los ejemplos a continuación:

- *“Seminario Interdisciplinario para la Urgencia Social” (SIUS)²¹* : Se cursa en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU) de la Universidad de Buenos Aires, y es un espacio electivo donde estudiantes avanzados de todas las carreras que se cursan en la FADU pueden desarrollar proyectos interdisciplinarios al servicio de organizaciones comunitarias. Entre las actividades desarrolladas en la asignatura al servicio de organizaciones comunitarias se cuentan el diseño y construcción de comedores comunitarios, la refacción y amoblamiento de locales para centros comunitarios, el diseño de folletería y exhibidores, la producción de videos institucionales, y la confección de uniformes para una “murga” comunitaria juvenil. El programa ha trabajado con alrededor de 15 organizaciones, llegando aproximadamente a 10.000 beneficiarios. Algunas de las obras se han concretado gracias a donaciones gestionadas por las organizaciones o por los propios estudiantes. Cuando no se puede acceder inmediatamente a los fondos, los estudiantes proveen a la organización de las carpetas técnicas para que puedan efectuar la solicitud de donaciones o de inversiones públicas (Frid y Marconi, 2006).
- *Producción de materiales para una Ludoteca:* Estudiantes de Pedagogía en Educación Diferencial de la Universidad Católica Silva Henríquez (Santiago de Chile) desarrollaron juegos didácticos destinados a la mejora de los aprendizajes de lenguaje y comunicación socioemocional de aproximadamente niños y niñas entre 4 y 16 años provenientes de sectores socialmente desfavorecido en el Centro abierto Santa Adriana, comuna de Lo Espejo. El grupo se conforma voluntariamente entre los cursantes de las materias finales de la carrera, bajo la supervisión y acompañamiento de sus docentes ²².
- *Gestión de espacios lúdicos en instituciones comunitarias:* El Instituto de Formación Docente N° 30 de Esperanza, Santa Fe (Argentina), desarrolló en las carreras de Profesorado de Nivel Inicial y Primario un proyecto voluntario para

²¹ <http://www.sius.com.ar/>

²² http://ww3.ucsh.cl/sala_prensa/noticias_detalle/1335/1/aprendizaje-servicio-una-metodologia-que-fomenta-el-desarrollo-social-y-profesional-de-los-jovenes-universitarios

estudiantes del último año de las carreras, para darles la oportunidad de contar con un espacio de práctica en comunidad. El proyecto “Yo aprendo, tú aprendes” planteó a los estudiantes el objetivo de generar espacios lúdico-creativos en instituciones comunitarias que trabajan en la promoción integral del niño y la familia provenientes de contextos sociales críticos, con el objeto de promover la alfabetización, desde una pedagogía lúdico-creativa y desde una pedagogía de la solidaridad. (EDUSOL, 2006:69)

En algunos casos, este tipo de cátedras centradas en una problemática social específica a la que se aborda desde lo teórico y desde el compromiso solidario de docentes y estudiantes, han generado verdaderas “especialidades” dentro de sus carreras, al desarrollar no sólo prácticas muy características, sino también investigaciones y contenidos muy específicos y pertinentes tanto para las problemáticas sociales abordadas como para la formación profesional.

Entre tantos ejemplos, podría mencionarse la Odontología social y comunitaria; en Arquitectura las cátedras que abordan temáticas como vivienda popular, autoconstrucción y problemáticas socio-habitacionales, hoy agrupadas en la Red ULACAV²³; en Veterinaria las muchas cátedras latinoamericanas que investigan y tratan equinos en contextos urbanos excluidos, y tantas otras (Mac-Leod, 1999; Naour Toloza, Robinson Emilio, 2003; EDUSOL, 2007b:87; Becar y otros, 2017;)

- En las carreras de *Odontología* de toda América Latina es frecuente encontrar prácticas comunitarias obligatorias, ya sea en el marco de requerimientos establecidos por la legislación nacional como en México, Colombia y Venezuela, o por decisión institucional de la Facultad (Bordoni, 2014; 2016; Williams, 2009; UCU, 2016).

Más allá de las diversidades nacionales, las prácticas sociales en Odontología involucran a los estudiantes en proyectos de prevención y atención primaria en distintos puntos de la carrera, en incluyen prácticas pre-profesionales aún de alta complejidad en contextos urbanos y rurales vulnerables. En la mayoría de los casos, estas prácticas no sólo generan un alto impacto en la salud de las poblaciones atendidas, sino que permite desarrollar investigaciones situadas y comprometidas con problemáticas muy específicas, como por ejemplo la desarrollada sobre tradiciones culturales y prácticas de cuidado bucal en poblaciones originarias de Colombia (Ochoa Acosta y otros, 2015).

“Para los grandes especialistas, (...) esto es como un trabajito, venimos a la escuelita, y todo es en diminutivo. En cambio para nosotros esto es lo importante, acá es donde estamos sembrando. No estamos curando, estamos enseñando a mantenerse sano, además curamos. Es mucho más trascendente. (...) Pero está entrando (...) Esto no es una odontología ni para pobres ni para el Tercer Mundo, es odontología científicamente de primera y hemos conseguido impactos en salud muy muy buenos.” (UCU, 2016).

Han surgido así cátedras y Congresos latinoamericanos de “Odontología social” u otras denominaciones semejantes. En algunas Universidades las prácticas de AYSS se incluyen también en estudios de posgrado y especializaciones, como la especialización en Periodoncia y Oseointegración de la Universidad Cooperativa de Colombia, que permite que sus egresados hagan una práctica social ²⁴. Han surgido también cursos de especialización orientados directamente al estudio y abordaje de las problemáticas sociales y de salud pública vinculadas a la salud bucal, como la “Especialización en Odontología Social y comunitaria” de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina).

- En las carreras de Arquitectura de muchos países latinoamericanos se desarrollan prácticas constructivas y de diseño al servicio de poblaciones con severos déficit habitacionales. En muchos casos, ese trabajo en terreno genera la necesidad de desarrollar investigaciones sobre materiales autóctonos, técnicas

23 Red Universitaria de Cátedras de Vivienda: <http://redulacav.org/>

24 <https://www.ucc.edu.co/bogota/sede/Paginas/facultad-odontologia.aspx>

constructivas específicas y otras temáticas vinculadas a la práctica, y en numerosos casos las investigaciones y las prácticas comunitarias han cristalizado en reformas curriculares que incluyen asignaturas específicas sobre la temática de la vivienda social, e incluyen proyectos de AYSS.

Este sería el caso, entre otros ²⁵, de las:

- *Cátedras obligatorias como las de la carrera de Arquitectura de la Universidad Veracruzana de México;* ²⁶ Planeamiento y Diseño Urbano I de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Federal de Pelotas (Brasil) y de la ya mencionada cátedra obligaría de Problemática Socio-habitacional²⁷ en la Facultad de Arquitectura de la Universidad Católica de Córdoba, Argentina (EDUSOL, 2006, 45-54; Gargantini, 2008).
- *Cátedras electivas como: “Práctica profesional en Hábitat Residencial” de la Universidad de Chile; Problemática de la Vivienda Popular* ²⁸ en la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Córdoba, que entre otras actividades ha contribuido al relevamiento de condiciones habitacionales para el acceso a un plan de vivienda nacional al servicio de un municipio rural (EDUSOL, 2007;82); el ya mencionado Seminario interdisciplinario SIUS de la Universidad de Buenos Aires, y otras.

3.2.2 - Cursos sobre aprendizaje-servicio, RSU y otros contenidos transversales a varias o todas las carreras de una institución.

En los últimos años, algunas instituciones de Educación Superior públicas y privadas han introducido cursos orientados a la formación humana y social de los estudiantes, especialmente en cuanto a los sentidos cívicos y sociales del ejercicio de su profesión. Esta oferta en algunos casos se suma y en otros reemplazan a los espacios de formación de la “ética profesional” que solían focalizarse en la filosofía y la ética individual, pero desde un punto de vista más discursivo que práctico.

En general, estas nuevas asignaturas son creadas por decisión institucional, tienen un enfoque multidisciplinar, y los docentes son seleccionados en función de su compromiso con la propuesta ética y pedagógica. La ventaja de estos cursos es que pueden atravesar la formación de todos los estudiantes de una Universidad. Las principales desventajas aparecen cuando la propuesta del aprendizaje-servicio puede quedar encapsulada en una sola asignatura en el trayecto de toda la carrera, y convertirse en una experiencia excepcional en el trayecto formativo, una asignatura “políticamente correcta” pero desarticulada del resto del currículo.

En los mejores casos, los cursos específicos de Aprendizaje-servicio, Responsabilidad Social, Compromiso o Vinculación comunitaria son parte de un trayecto formativo en el que los estudiantes también tienen otras oportunidades a lo largo de toda su carrera de aplicar sus conocimientos al servicio de la comunidad en el contexto de asignaturas tanto disciplinares como multidisciplinarias.

Entre los variados ejemplos que podrían citarse de esta tendencia, se podrían señalar los siguientes:

- *Formación Ética y Ciudadana en el TEC:* el Tecnológico de Monterrey tiene en su diseño curricular un componente de Formación Humanística y Ciudadana (FHC), común a todas las carreras del Tecnológico de Monterrey, formado de materias articuladas entre sí para promover una formación humanista que desarrolle en los alumnos: “*el pensamiento crítico, un sentido ético de la responsabilidad ante sí mismo, ante los demás, ante la diversidad cultural y ante el entorno natural, para la conformación de un mundo sostenible, a través del*

25 <http://redulacav.org/catedras-integrantes/>

26 http://redulacav.org/files/Entornos_sustentables.pdf/

27 <http://blog.ucc.edu.ar/ssh/>

28 <http://catedrappa.wixsite.com/habitatpopular>

desarrollo de habilidades y actitudes que permitan la construcción del conocimiento desde perspectivas múltiples.”²⁹. Entre otras asignaturas obligatorias, a lo largo de las carreras se cursan las de “Ética, persona y sociedad”, “Ciudadanía: Práctica política y social” y “Ética, profesión y ciudadanía”.

Además, desde el área de “Formación Social” se desarrolla una formación específica que acompaña la realización del “Servicio Social Comunitario” obligatorio. En el marco de todas estas asignaturas se vienen desarrollando desde su creación numerosas iniciativas de voluntariado y prácticas comunitarias. Especialmente desde que en 2006 el TEC incorporara al aprendizaje-servicio como estrategia didáctica, se han desarrollado numerosos programas que articulan formación ética y ciudadana y contenidos disciplinares con las actividades de compromiso social. Por citar apenas algunos de los centenares de proyectos desarrollados, mencionemos que en el Campus “Estado de México”, el Departamento de Formación Social articuló esfuerzos con la carrera de Arquitectura para realizar los planos y colaborar con la construcción de un centro adecuado para la Fundación CEDAC, que atiende a personas con Síndrome de Dawn. En el Campus de Querétaro, estudiantes de Industrias Alimentarias y Comercio Internacional apoyaron a un grupo de productores de la comunidad para la producción y comercialización de productos con leche de cabra (TEC, 2007).

- *Cursos de Responsabilidad Social Universitaria*: varias universidades han desarrollado cursos sobre RSU, en los que además de contenidos teóricos se estimula la realización de proyectos concretos dentro y fuera de la Universidad. Esta práctica está muy difundida en Chile, donde, por ejemplo, la Universidad de Concepción ha desarrollado un Programa de Estudios sobre la Responsabilidad Social. En el marco de los cursos, los estudiantes identifican necesidades, diseñan e implementan proyectos interdisciplinarios para atenderlas en relación a personas encarceladas, escolares con necesidades educativas especiales y otras poblaciones (Navarro Saldaña, 2009). En el caso de la Universidad de Valparaíso, estudiantes de los cursos de RSU de la Facultad de Ingeniería trabajaron junto con sus docentes con el Equipo de Reinserción de la cárcel de Valparaíso. Organizaron un curso de Microemprendimiento Empresarial destinado a personas encarceladas que estaban por cumplir con su condena, para facilitar su acceso a créditos para microemprendimientos, para los cuales el requisito de la capacitación es obligatorio (Tapia, Liliana, 2008).

3.3. Aprendizaje-servicio solidario en las prácticas pre-profesionales

En las últimas décadas se ha fortalecido la tendencia a multiplicar los espacios de prácticas profesionalizantes o pre-profesionales, y de incluirlos cada vez más tempranamente en el recorrido de las carreras, en vez de limitarlas al tradicional período de tiempo acotado al final de la trayectoria formativa. Se apunta crecientemente a generar verdaderas prácticas en terreno, saliendo de los espacios tradicionales de los talleres universitarios y los hospitales escuela hacia la realidad social, ya sea a través de los sistemas de pasantías en organizaciones sociales, o a través de prácticas comunitarias de aprendizaje-servicio solidario.

En algunos casos, las instituciones de Educación Superior o algunas cátedras ofrecen la posibilidad de participar en proyectos de aprendizaje-servicio como parte o en reemplazo de otro tipo de práctica tradicional. Por ejemplo, en algunos Institutos Superiores de formación docente, los estudiantes pueden reemplazar parte de las horas de prácticas en aula con actividades en el marco de proyectos de apoyo escolar en centros comunitarios, de tutorías a adolescentes en riesgo socio-educativo, o en programas de alfabetización.

En la evaluación de instituciones que llevan desarrollando este último tipo de opciones desde hace muchos años, las prácticas en comunidad no sólo ofrecen espacios

²⁹ http://www.itesm.edu/wps/portal?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/migration/ITESMv22/Tecnol_gico+de+Monterrey/Formaci_n+_tica%2C+ciudadana+y+human_stica/Programas+estrat_gicos/Formaci_n+Human_stica+y+Ciudadana+%28FHC%29

de desarrollo de competencias genéricas y específicas para el desarrollo profesional, sino que suelen ampliar los campos posibles de desarrollo profesional de los futuros graduados, incluyendo campos no tradicionales como los emergentes en la sociedad civil, por ejemplo, o la posibilidad de trabajar en territorios o localidades antes no considerados.

Veremos en primer lugar el caso de las prácticas o residencias docentes como espacio de desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio, y luego otras prácticas pre-profesionales en la Educación Superior que incluyen en forma optativa u obligatoria la participación en prácticas de aprendizaje-servicio.

3.3.1. Prácticas pre-profesionales solidarias.

Las experiencias documentadas muestran que es posible desarrollar prácticas pre-profesionales al servicio de la comunidad en las más diversas carreras. En algunos casos, estas prácticas se establecen de forma obligatoria en una Facultad o Departamento. En otros casos, el requerimiento de desarrollar una práctica en comunidad se establece como política de toda la IES. Veamos a continuación algunos ejemplos.

- **Medicina:** Pasantías en centros de salud rurales o de la periferia urbana: La Facultad de Medicina de la Universidad de Tucumán, Argentina, realizó en 1998 una reforma curricular estableciendo que -además de realizar la tradicional residencia en el hospital escuela- todos los estudiantes deberían desarrollar obligatoriamente seis meses de práctica en centros de salud rurales o de barrios periféricos. En el año 2001, en el marco de la crisis económica y social que sufría el país, tuvieron lugar en la provincia una serie de muertes infantiles por desnutrición que alertó sobre el impacto de la emergencia en la salud materno-infantil. En el marco de las prácticas en zonas urbanas marginales, se implementó entonces con los estudiantes del último año de Medicina el programa “BIN” de búsqueda, identificación, diagnóstico y tratamiento de la desnutrición infantil.

Teniendo en cuenta que a menudo las familias más pobres y menos educadas sólo recurrían al hospital cuando ya la situación era irreversible, los futuros médicos efectuaron visitas domiciliarias en la zona de influencia del centro de salud en el que realizaban su residencia, para identificar a los niños que sufrían de desnutrición. Bajo la supervisión de los profesores y con recursos provistos por el sistema de salud y por la propia Universidad, cada estudiante se hacía cargo de uno o más casos hasta que los niños salían de la situación de riesgo. En sus primeros dos años de desarrollo, el Programa BIN atendió a 380 niños en situación de riesgo grave por desnutrición, y logró salvar la vida de 375.

En el testimonio de los estudiantes, el nivel de investigación y rigor científico, y también de creatividad y empatía que se habían vistos obligados a poner en juego para poder salvar las vidas de los niños asistidos, había constituido la experiencia más rica de toda su trayecto universitario. Para muchos de los futuros médicos, la experiencia implicó descubrir una realidad local cercana físicamente pero que hasta entonces les había sido desconocida, y marcó un viraje profundo en su concepción sobre el ejercicio de la medicina (EDUSOL, 2006:11-18).

El sistema de pasantías periurbanas y rurales ha tenido continuidad, y generado numerosas investigaciones e intervenciones comunitarias, como la desarrollada en los últimos años en zonas rurales para la prevención del cáncer de próstata, que ha reducido significativamente la incidencia -superior a la media- que se presentaba en las poblaciones rurales por falta de diagnóstico temprano (Soria y otros, 2016).

- **Psicología:** Práctica pre-profesional en ámbito comunitario: a partir del establecimiento de prácticas pre-profesionales obligatorias en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, la Facultad ofrece varias opciones electivas por parte de los estudiantes. Entre ellas se ofrece, desde 1999, la Prá-

tica Profesional y de Investigación del Ámbito Comunitario “Familia y Enfermedad Crónica”. Los estudiantes de Psicología realizan sus prácticas brindando un servicio de acompañamiento y asesoramiento a enfermos crónicos y familiares cuidadores en hospitales de la Ciudad de Buenos Aires. Con apoyo docente, y la participación de estudiantes y graduados voluntarios, se organizan y coordinan grupos de apoyo a familiares y pacientes, que a través de un enfoque psico-educativo, promueven la comprensión de la enfermedad, el cuidado de la salud, la concientización sobre los derechos, y la creación y potenciación de redes sociales de apoyo, para fomentar el bienestar la calidad de vida de enfermos crónicos y de sus cuidadores familiares. También se asesora a organizaciones de la sociedad civil orientadas a diversas enfermedades crónicas. La complejidad y la variedad temática de los distintos grupos terapéuticos hacen necesarias múltiples articulaciones curriculares con contenidos y competencias de distintas materias de la carrera. Para la aprobación de las prácticas, los estudiantes deben presentar un trabajo final que es evaluado por la cátedra junto con los profesionales del hospital y los propios participantes en los grupos de apoyo.

Un aspecto interesante de esta y otras prácticas es que muchos estudiantes y graduados siguen colaborando en el proyecto como voluntarios, aún después de haber aprobado el curso.

La cátedra ha desarrollado un programa de investigación que ha permitido evaluar los resultados positivos de la práctica tanto en los enfermos crónicos atendidos -que en promedio sufren menos días de internación que los enfermos no acompañados por los grupos de apoyo- como en la formación profesional de los estudiantes y su desarrollo de competencias para el trabajo en contextos institucionales y para el establecimiento de relaciones positivas con los pacientes (EDUSOL, 2009b:9-16).

3.3.2. Aprendizaje-servicio solidario en la formación docente

Un número creciente de IES que ofrecen formación docente han comenzado a incluir en los últimos años no sólo la enseñanza teórica de la pedagogía, sino también prácticas de aprendizaje-servicio como parte de la formación de los futuros docentes. Desde el Instituto Nacional de Formación Docente de Singapur hasta la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, pasando por innumerables Universidades e Institutos de Formación Docente de América Latina, el aprendizaje-servicio se estudia y se practica en un número creciente de IES. Un estudio realizado en de 2003 en Estados Unidos estimaba que un 59% de las instituciones que acreditan para la docencia introducían a sus estudiantes en la metodología, y un 37% incluía prácticas obligatorias de aprendizaje-servicio en la formación (Anderson y Erickson, 2003).

Las prácticas de aprendizaje-servicio pueden incluir actividades tan variadas como tutorías y apoyo educativo en escuelas y centros comunitarios para poblaciones con altos niveles de riesgo socio-educativo; la organización de actividades de animación cultural, recreación y práctica deportiva; actividades de promoción de la lectura, alfabetización tecnológica, desarrollo de materiales didácticos para poblaciones con necesidades específicas, y muchas otras.

En algunos casos –como las tutorías o las actividades de apoyo escolar- estas actividades se desarrollan en tiempos extra-escolares, tanto en escuelas ubicadas en contextos vulnerables como en organizaciones comunitarias. En otros casos las prácticas se desarrollan exclusivamente en contextos comunitarios.

A partir de las evaluaciones institucionales y del análisis de los casos documentados, puede afirmarse que algunos de los principales beneficios de la inclusión de prácticas de aprendizaje-servicio solidario en la formación docente pueden incluir:

- *Una preparación efectiva para contribuir a la inclusión educativa:* en la mayoría de los países latinoamericanos, los docentes recién recibidos suelen obtener sus primeros trabajos en escuelas en contextos desfavorecidos, luego de haber realizado sus estudios y sus prácticas en instituciones que atienden a

los sectores con mayores recursos. El escaso conocimiento de los contextos con mayores vulnerabilidades socio-educativas y la falta de estrategias pedagógicas efectivas para desempeñarse en ellos, ciertamente no facilita que los nuevos docentes puedan contribuir eficazmente a la inclusión educativa.

Las prácticas en comunidad contribuyen a que los futuros docentes se familiaricen con los desafíos de estos contextos, puedan entablar vínculos positivos con niños y adolescentes que pueden ser discriminados en las escuelas, y experimenten en contextos menos estructurados que el aula estrategias de inclusión que luego podrán aplicar también en las instituciones educativas.

- *La ampliación de los horizontes de ejercicio profesional:* además de considerar el ejercicio de la docencia en instituciones de educación formal, las prácticas en comunidad permiten ampliar el perfil de desempeños posibles a los campos de la educación no formal, la formación en espacios de la sociedad civil y la animación socio-cultural.
- *Un aporte sostenible y cualificado a los esfuerzos de la sociedad civil:* en la mayoría de nuestros países, el esfuerzo del sistema educativo formal por incluir a los niños y adolescentes más vulnerables es acompañado por iniciativas más o menos sistemáticas desde organizaciones de base como centros comunitarios, barriales, etc., que generan espacios de acompañamiento educativo informal. A menudo, estos espacios –que tienen la ventaja de la cercanía física y el conocimiento de los códigos culturales del lugar- ofrecen apoyos voluntarios y con un alto nivel de dedicación y voluntarismo, pero no siempre cuentan con los recursos humanos y pedagógicos como para abordar las complejas necesidades educativas del entorno. La presencia de estudiantes de carreras docentes, con la supervisión de sus profesores, ha contribuido en numerosos casos a fortalecer desde lo cualitativo la oferta educativa en la comunidad, y a generar espacios de “mitad de camino” para reincluir en el sistema educativo formal a niños y adolescentes que habían sido excluidos.

A continuación se presentarán, en primer lugar, algunos casos en los que la práctica en contextos comunitarios o de educación no formal son obligatorios, y en segundo lugar algunas experiencias en que los estudiantes pueden optar por reemplazar parte de las horas de práctica en aula por prácticas en contextos comunitarios.

3.3.2.1 – Prácticas obligatorias de AYSS en la formación docente

Tradicionalmente, la práctica docente obligatoria al final de la carrera o “residencia docente” implica que el futuro profesional dicte un número determinado de clases en una institución educativa seleccionada, bajo supervisión de la cátedra y de las autoridades de la institución escolar. Esta práctica, sin duda indispensable, en el caso de numerosos institutos terciarios y Universidades, es complementada con otro tipo de prácticas, igualmente obligatorias, que ofrecen la posibilidad de desarrollar experiencias de docencia y de animación socio-cultural en contextos comunitarios.

A continuación se presentan los casos de un Instituto Superior de Formación Docente con varias carreras de magisterio, y un Instituto Superior de Formación de docentes de Educación Física, ambos de gestión estatal, en la región del litoral argentino.

a) Formación docente en prácticas de intervención socio-comunitaria para el apoyo escolar y la inclusión o reinserción, y Práctica y Residencia en Educación no Formal

El Instituto de Formación Docente “José Manuel Estrada” de Corrientes, Argentina, es una institución centenaria, que recibe estudiantes de toda la región litoral. En un contexto caracterizado por la pobreza, la inequidad y el desempleo, su proyecto institucional apuntó, a partir de 2002, a fortalecer los espacios de inclusión educativa. En este campo, se asumió como campo de estudio y de articulación la labor de las organizaciones sociales que desarrollan estrategias y prácticas exitosas de intervención educativa en el territorio de influencia³⁰.

En ese marco, desde el 2002 se formalizó el proyecto “Formación docente en práctica de intervención socio-comunitaria para el apoyo escolar”, apuntando a ampliar los tradicionales espacios de práctica áulica hacia prácticas de aprendizaje-servicio en espacios de apoyo escolar en escuelas primarias de la zona.

A partir de 2005 se amplía la mirada institucional sobre la educación no formal, y se inician múltiples proyectos de aprendizaje-servicio solidario enfocados hacia el apoyo escolar, la recuperación de alumnos, y acciones tendientes a la inclusión y reinserción en todos los niveles desarrollados en alianza con organizaciones comunitarias, provocando un impacto considerable y en continuo crecimiento en la formación de los futuros docentes y en la comunidad educativa.

Las prácticas docentes se desarrollan tanto en instituciones educativas como en organizaciones de la comunidad, y se han generado espacios de articulación y reflexión específicos sobre la inclusión educativa, como los organizados en conjunto con la Fundación CIAE.

Los espacios de práctica de la institución se fueron complejizado, generando en 2006 diversas modalidades de práctica y 14 sub-proyectos en las diversas carreras:

1. *Profesorado de Tecnología. Taller de juguetes para la reinserción educativa.* Los estudiantes realizan un diagnóstico de necesidades, y diseñan y construyen herramientas de trabajo y juguetes junto con 90 adolescentes del barrio Pirayuí, un 50% de los cuales no asisten a ninguna institución educativa, mientras que los restantes se encuentran en situación de riesgo socio-educativo. La actividad se realiza los sábados en la Escuela secundaria, como un espacio de inclusión y reinclusión educativa. Los juguetes producidos se ofrecieron en Navidad a un centenar de niños de los barrios Pirayuí y Yecohá. El proyecto revaloriza las prácticas no formales en la dimensión del rol docente, especialmente en su relación con los derechos del niño. La práctica mejora el perfil del egresado a través del desarrollo de estrategias significativas y contextualizadas, fortaleciendo la educación en valores.
2. *Profesorados de Psicología y Tecnología. Aprender Enseñando.* En el marco del Programa Nacional Aprender Enseñando, estudiantes avanzados de ambos profesorados desarrollan actividades de tutoría para 45 estudiantes en situación de riesgo socio-educativo de la Escuela de EGB3 y Polimodal “Iberá”.
3. *Profesorado de Psicología: Talleres de actualización docente y enriquecimiento institucional.* A demanda del Colegio nocturno Bartolomé Mitre, docentes y estudiantes del IFD ofrecen talleres sobre problemáticas socio-educativas consideradas por los docentes de la escuela nocturna relevantes para su reflexión y actualización, y para reducir los niveles de violencia en la institución. Los docentes del Profesorado capacitan a los estudiantes para el dictado de los talleres en la escuela nocturna, y monitorean y evalúan los mismos. Algunos de los temas tratados fueron orientación vocacional, educación en valores, relaciones vinculares y grupos sociales, y otros. El proyecto se inició en 2005 y continúa.
4. *Profesorado de Psicología. Taller “Aprender a estudiar”.* Taller sobre técnicas de estudio dictado por los estudiantes del último año de la carrera para alumnos ingresantes en los primeros años.
5. *Profesorado de Nivel Inicial: Actividades recreativas y de educación no-formal en el “Hogar Tía Amanda”.* el Hogar atiende a niños y niñas de muy escasos recursos. Las estudiantes organizan allí actividades recreativas y talleres sobre Derechos del Niño. Se recolecta material reciclable para la confección de juguetes que se distribuyen a los niños del Hogar. El proyecto propicia la estimulación del desarrollo intelectual de los niños que concurren al Hogar, así como el desarrollo de competencias que faciliten su integración en el grupo de pares. Las alumnas practicantes tienen ocasión de identificar dificultades de aprendizaje, y desarrollar producciones adecuadas a la población atendida.
6. *Profesorado de Nivel Inicial: Construcción de instrumentos musicales a partir de materiales reciclados.* Talleres musicales en jardines de infantes. El proyec-

to apunta a estimular el aprecio por la música en los niños de los jardines destinatarios. Como parte de sus prácticas, las estudiantes del Instituto construyen y ejecutan instrumentos, seleccionan piezas musicales a ejecutar en conjunto, organizan actividades musicales en los jardines, y contribuyen a la formación de bandas infantiles.

7. *Profesorado de Nivel Inicial: Actividades recreativas en la Cruz Roja.* Construcción de títeres y juegos didácticos, y desarrollo de actividades recreativas apuntando a la integración y nivelación educativa de niños en contexto de pobreza.
8. *Profesorado de Nivel Inicial: Actividades de integración y recuperación para niños con necesidades educativas diferentes.* En el espacio de Práctica y Residencia se realizan actividades de diagnóstico de dificultades de aprendizaje de los niños a cargo de las practicantes. Se trabajó con 42 niños que presentaban diferentes problemáticas. Se desarrollaron actividades de integración con las familias, consultas con especialistas, y las practicantes diseñaron e implementaron actividades específicas, que fueron ajustadas según las respuestas de los niños. Las practicantes presentaron informes finales con la información relevante, que fueron evaluados como parte de la práctica. La actividad permitió a las estudiantes tomar conciencia de las múltiples posibilidades de recuperación y fortalecimiento de la autoestima de niños a quienes se consideraba en situación de “fracaso escolar” antes de entrar en primer grado.
9. *Profesorado de Nivel Inicial: Apoyo a escuelas rurales.* Las estudiantes realizaron un diagnóstico de las necesidades de cuatro escuelas rurales de la zona, y realizaron tareas de pintura, refacción y decoración de las salas para propiciar un ambiente acogedor y saludable para los niños. También restauraron el mobiliario, donaron juguetes, útiles y juegos didácticos. Se organizaron charlas informativas sobre aprendizaje y salud, con actividades orientadas a fomentar la expresión oral y escrita de los niños. El trabajo fue evaluado a través de la presentación de un trabajo final en un Seminario integrador.
10. *Profesorado de Nivel Inicial: Biblioteca itinerante y promoción de la lectura en la Capilla San Martín de Porres.* Con donaciones se constituyó una Biblioteca itinerante con 44 libros de lectura, cuentos y poesía. La Biblioteca es llevada por las estudiantes a la Capilla San Martín de Porres, para acercar los libros a ámbitos no escolarizados, y desarrollaron recursos didácticos para promover la lectura y la alfabetización en sectores socioculturalmente desfavorecidos. Con los recursos de la biblioteca, los niños de la capilla participaron de la Maratón de lectura.
11. *Profesorado de Primaria: Diagnóstico de problemas de aprendizaje y diseño y ejecución de herramientas para atenderlos.* A demanda de dos escuelas primarias, los estudiantes del Instituto diseñan guías de observación y registro de clases, realizan entrevistas y observaciones, y diseñan y realizan actividades con los niños con problemas de aprendizaje aplicando las estrategias seleccionadas. El proyecto es monitoreado y evaluado por los docentes de las escuelas y el Instituto, y las conclusiones fueron volcados en el Seminario “Maestros y algo más”.
12. *Profesorado de Primaria: Recuperación de niños con dificultades de aprendizaje en situación de riesgo socio-educativo.* Se desarrollan prácticas de apoyo y recuperación en diversos ámbitos de educación formal y no formal: Biblioteca del Barrio Molina Punta; Comedor del Barrio Esperanza; Escuelas N° 430 “Prov. de Salta”; N° 5 “España”; N° 14 “Del Sesquicentenario” y N° 3 “Del Centenario”. El 90% de los niños con dificultades que participaron de las actividades promovieron el año escolar.
13. *Inclusión escolar de jóvenes en situación de encierro:* En el año 2006 se comenzó a realizar, por convenio con el Ministerio de Gobierno y Justicia de la Provincia, un nuevo proyecto de inclusión escolar para jóvenes en situación de encierro. El proyecto será monitoreado por autoridades y docentes del Instituto, y estudiantes avanzados actuarán como tutores de los jóvenes reincorporados escolarmente.

Estas prácticas docentes en espacios de educación formal y no formal permitieron a los estudiantes la integración de conocimientos y competencias desarrollados a lo largo de la carrera, fortalecer la capacidad de inclusión de los futuros docentes, y también su formación ética para la participación ciudadana activa. Estas prácticas ofrecieron una estrategia de capacitación específica para el trabajo en contextos de pobreza y en articulación con organizaciones de la sociedad civil. (EDUSOL, 2007:41-45)

b) "Residencia Pedagógica No Escolar" en la formación de docentes de Educación Física

El Instituto Superior de Educación Física Nro. 11 "Abanderado Mariano Grandoli" de Rosario (Santa Fe, Argentina)³¹ tiene una muy antigua tradición de actividades solidarias con la comunidad, desarrolladas en forma voluntaria por los estudiantes con sostén institucional, en su mayoría vinculadas a ofrecer actividades deportivas y de promoción de la salud física en organizaciones barriales y comunitarias.

Esta tradición de vinculación con organizaciones del territorio comenzó a sistematizarse en 1989, con la creación del Departamento de Extensión a la Comunidad (DEC), que sistematiza el relevamiento de necesidades y demandas de la comunidad. A partir de la escucha a las demandas de la comunidad (organizaciones vecinales, clubes, sindicatos, ONGs, y entidades gubernamentales municipales, provinciales y nacionales) anualmente se definen o re-definen los planes y programas, teniendo en cuenta, además de las demandas planteadas por la comunidad, las necesidades académicas de formación de los alumnos y las posibilidades de la institución.

El impacto positivo que esas actividades tuvieron tanto en la formación de los estudiantes como en las poblaciones atendidas, llevó a que desde el Instituto se propusiera un cambio curricular para todos los Institutos de Formación docente de Educación Física de la Provincia de Santa Fe, que se implementa desde el año 2004.

En el nuevo diseño curricular de la formación inicial del Profesor de Educación Física; el Trayecto de la Práctica integra la relación de los alumnos con la realidad escolar y no escolar desde 1er. año.

En el Trayecto de la Práctica Pedagógica los estudiantes se acercan, de distintas maneras, a las problemáticas de la comunidad: colaboran en el desarrollo de distintos eventos organizados por instituciones de Rosario y de localidades cercanas como promotores de actividades recreativas; participantes activos en la organización, control, arbitrajes y planillajes en torneos y/o encuentros deportivos, organizados por la provincia, las municipalidades, o instituciones intermedias ligadas al quehacer educativo y deportivo; auxiliares en campamentos educativos programados por escuelas que no cuentan con docentes de la especialidad o con número escaso para la puesta en práctica de la programación.

un sistema de prácticas docentes en comunidad, en las que ofrece espacios de Educación Física, deporte y promoción de la salud a poblaciones urbanas que no pueden acceder normalmente a estos beneficios. Proporcionan, por ejemplo, actividades físicas y recreativas a ancianos, discapacitados motores y niños en situación de riesgo.

En 4° año los alumnos realizan su Residencia en el ámbito escolar y no escolar. En el diseño curricular, el Taller IV tiene asignado 12 horas de cátedra semanales que se distribuyen en:

- 2 horas áulicas en la EPEF (Escuela del Profesorado de Educación Física).
- 6 horas en la Residencia Escolar (organizada en dos cuatrimestres –Inicial y Primaria/Secundaria).
- 4 horas en la Residencia no Escolar (organizadas anualmente y asignadas 2 horas a la infancia y adolescencia/2 horas a los alumnos y 3° Edad).

Los alumnos participan en el diseño, implementación, evaluación y re-diseño de los planes comunitarios para esta última residencia. Se aproximan a las organizaciones

31 www.isef11.com.ar/

comunitarias, realizan un diagnóstico de las necesidades y demandas, y se acuerdan las actividades a llevar a cabo. Los estudiantes organizan y participan en una gran variedad de actividades: Talleres de actividad física y danzas para la tercera edad organizado para un hogar geriátrico, apoyo para un curso de natación para niños con necesidades especiales, organización de campeonatos de fútbol infantil para una organización barrial, y muchas otras.

Los distintos planes comunitarios se enmarcan en los *Planes de Prácticas Solidarias Comunitarias*:

1. *Crecer Jugando*: con orientación deportivo-recreativa, organizado para diferentes grupos desde 4 a 16 años.
2. *Crecer Jugando en y con la Naturaleza*: propuestas de vida en la naturaleza, articuladas con formación para el cuidado del ambiente.
3. *Todos Iguales Todos Diferentes*: propuestas de Educación Física especial para diferentes capacidades y variadas problemáticas.
4. *Educación Física, Deporte y Comunidad*: propuestas deportivas y recreativas con sede en dos o más instituciones del barrio para promover su articulación a través de la Educación Física.
5. *Proyectando la Educación Física*: organización de pequeños eventos –con orientación en jornadas recreativas y encuentros deportivos-, y de grandes eventos como olimpiadas, maratones y otros que se propongan desde el nivel local, provincial o nacional con sede en Rosario.
6. *Fútbol Infantil*: propuesta de acompañamiento del fútbol infantil de diversas ligas, aportando tanto en la preparación física como en la integración recreativo-deportiva dentro de la institución.
7. *Escuelas Deportivas*: propuesta de enseñanza de diversos deportes, acorde con los variados intereses de los destinatarios y disponibilidades de instalaciones deportivas, para mayores de 8 años y fuera del marco del deporte federado.
8. *Seguir Jugando*: propuesta para la tercera edad desde la Educación Física con una orientación preventiva de salud y con fuerte sentido lúdico y comunitario.
9. *Demostraciones Gimnásticas*: propuesta para canalizar las cuantiosas demandas de presentaciones de esquemas diversos en festividades, aniversarios, eventos deportivos, etc., en instituciones intermedias y/u oficiales.

En la evaluación de la Práctica participan todos los diversos actores involucrados: estudiantes y docentes a cargo, y también las instituciones y personas participantes en las actividades.

Las autoridades del Instituto de Formación Docente consensuaron criterios e indicadores de evaluación del desempeño de los estudiantes que se aplican en todo el Trayecto de Práctica y en todas las salidas al campo, escolar y no escolar. En lo específico de la Residencia no escolar se han acordado y difundido criterios específicos. La evaluación de desempeño de cada alumno se registra en la Planilla de la Residencia No Escolar, para llevar a cabo un seguimiento.

A mitad de año se realiza un corte evaluativo integral que incluye el desempeño del alumno, el del docente y aspectos de la institución sede. Los actores que realizan evaluaciones son los alumnos, los docentes y las instituciones (con pertenencia de los destinatarios). A fin de año, se realiza la evaluación integral de cierre con las mismas planillas de corte evaluativo anterior y participación de todos los actores sociales.

Para la evaluación de los docentes también se han establecido indicadores para la evaluación de su desempeño, que se desarrolla a mitad y fin de año. Las instituciones, por su parte, son evaluadas en el diagnóstico inicial, para designarle el Plan; en el comienzo de actividades, en el corte evaluativo parcial, en el final, y cuando el desarrollo del Plan lo consideren necesario. (EDUSOL, 2006:19-32)

c) *Programa de formación de ayudantes de Cátedra en la Facultad de Veterinaria*

En la “Escuela de ayudantes” de la Cátedra de Bases Agrícolas (Facultad de Veterinaria de la Universidad de Buenos Aires) una parte del programa de formación incluye el trabajo en diferentes prácticas de aprendizaje-servicio solidario. En 20 años de proyecto se transcurrió por tres etapas diferentes (Volpe et al., 2012), incorporando progresivamente instancias voluntarias y obligatorias, trabajos prácticos e investigación:

- En la primera (1996-2004) los estudiantes universitarios, inscriptos voluntariamente en la escuela, realizaron experiencias referidas a las prácticas de muestreo en terreno, análisis de laboratorio, talleres sobre producción lechera para alumnos de escuelas rurales e investigación sobre calidad de leche y problemas ambientales (Herrero, 2002). Todas estas actividades habían sido parte de la formación habitual de la Escuela pero con esta modalidad se cambiaba hacia actividades de AYSS para estar directamente vinculado al problema de una comunidad en un territorio determinado.
- La segunda etapa (2006- 2012) comenzó con la incorporación de los estudiantes universitarios a un proyecto formal de Voluntariado Universitario de otra cátedra. En esta etapa la propuesta se realizó como trabajo para la aprobación final de la Escuela de ayudantes. Se realizó como una actividad de asistencia técnica a pequeños productores rurales dedicados a la producción de corderos que ya participaban del programa de Voluntariado Ovino de la Facultad. Los estudiantes, en forma individual, visitaban a los establecimientos y producían un informe diagnóstico de los problemas de alimentación (pasturas y otros recursos) y de salud (vinculados a la presencia de plantas tóxicas). Los estudiantes eran responsables de realizar el informe, una visita al productor para explicar sobre los problemas encontrados y donde además debían presentar material, diseñado por ellos (folletos, herbarios, informes cortos) para identificar problemas productivos vinculados a las especies vegetales. La evaluación de esta actividad permitió integrar los diferentes contenidos de la escuela de ayudantes.
- En la tercer etapa (2009-2015), los ayudantes que habían sido formados en la primer etapa, y que continuaron como docentes graduados, generaron actividades para la formación de nuevos ayudantes en la Escuela de ayudantes y desarrollaron y ejecutaron actividades para la formación de docentes y alumnos de escuelas rurales (Volpe y otros, 2012). Estos docentes llevaron adelante actividades con los nuevos ayudantes-alumnos en diferentes proyectos de Voluntariado de la FVET-UBA, organizando jornadas y talleres sobre los problemas ambientales de las comunidades. Además organizaron una nueva modalidad de trabajo integrador optativo para la promoción de la materia de Bases Agrícolas para la Producción Animal (2do. Año de carrera de Veterinaria) que continúa hasta la fecha (Gutiérrez y otros, 2009). Los estudiantes visitan pequeños productores y realizan una tarea similar a la de la Escuela de ayudantes. Luego exponen en la universidad los diagnósticos realizados en las visitas a campo y muestran el material producido para llevar a los productores. La visita de devolución a los establecimientos evaluados se realiza luego de las instancias de aprobación de la materia. Muchos de estos estudiantes se incorporan formalmente al proyecto de Voluntariado Ovino luego de esta experiencia.

3.3.2.2 – Prácticas optativas de AYSS en la residencia docente

En algunos casos, la posibilidad de realizar parte de las horas de residencia docente en un contexto comunitario se presenta no como una obligación, sino como una alternativa optativa.

Este es el caso de la “Residencia optativa en ámbito comunitario” del Departamento de Castellano, Literatura y Latín del Instituto Superior del Profesorado “Joaquín V. González” de la Ciudad de Buenos Aires, que estableció desde 1997 una alternativa opcional para el cumplimiento de las prácticas docentes de Residencia. Los estu-

diantes pueden optar por cumplir el 100% de la carga horaria de la Residencia en un aula frente a un curso, o realizar el 50% de la Residencia en un ámbito comunitario, como animadores y mediadores culturales en actividades de promoción de la lectura y la escritura.

Los estudiantes desarrollan sus prácticas estableciendo acuerdos con organizaciones barriales o comunitarias, a partir de los cuales desarrollan diversas actividades, como la coordinación de talleres de animación a la lectura y la escritura con niños, adolescentes y adultos, formando animadores culturales comunitarios y otras actividades acordadas. El proyecto, denominado “La Andariega, una mochila itinerante para buscar lectores”, incluye la oferta de una biblioteca circulante de literatura infantil, juvenil y para adultos, y se ha desarrollado tanto en organizaciones del Gran Buenos Aires como en otras localidades del interior del país.

La práctica en comunidad ha ampliado las competencias profesionales de los futuros docentes, brindándoles herramientas para trabajar no sólo en el ámbito de la educación formal, sino también en espacios culturales comunitarios y de educación no formal (EDUSOL, 2006:65; Viola y Rosano, 2004).

Un caso semejante es el de la asignatura de Práctica Docente en la Opción de Docencia Universitaria de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República (Uruguay). A partir del interés de los estudiantes o de demandas específicas de organizaciones de la comunidad se define lo que se denomina *Práctica de Educación no Formal*.

“La Práctica de Educación no Formal implica el que grupos interdisciplinarios de estudiantes tomen contacto con una parcela de la sociedad en que está inserta la Universidad (centros de barrio, museos, centros comunales, sindicatos, colectivos docentes de enseñanza primaria y/o secundaria, asociaciones culturales, escuelas primarias, escuelas nocturnas para adultos, instituciones de menores, ONG, cárceles, etc.).

Ese contacto puede darse a partir del interés de los universitarios por establecer contacto con ese lugar o, a la inversa, a partir de la solicitud de aquel grupo comunitario en relación a la intervención de la Práctica Docente junto a ella. Todo esto no se produce de forma aleatoria, ni casual ni espontáneamente, significa la necesidad de tener que pensar cómo lograr este movimiento de apertura dialéctica - la Universidad yendo hacia la comunidad, la comunidad viniendo hacia la Universidad-.

A partir de esos contactos, se configura un análisis de la situación, se delinear problemáticas presentes, se aísla un problema que se profundiza. Ello lleva a la elaboración y puesta en práctica de un Proyecto de Educación no Formal que incluye una Intervención Educativa acorde a la problemática planteada.” (Copello, 2010)

3.3.3. Pasantías en contextos comunitarios

Especialmente desde la década de los '90 se difundieron en la mayoría de las Universidades de la región sistemas de pasantías que apuntan a ofrecer experiencias de trabajo en el contexto de empresas. En un creciente número de casos los mismos marcos normativos que regulan las pasantías se utilizan para promover experiencias de trabajo solidario en el marco de organizaciones de la sociedad civil, o en programas de servicio a la comunidad. Estas pasantías, de acuerdo a la normativa de cada Universidad, pueden ser optativas, o formar parte del trayecto obligatorio de formación.

Algunas investigaciones han comenzado a mostrar que las pasantías realizadas en el marco de organizaciones de la sociedad civil –además de sumar el valor agregado de fortalecer la formación ética y para la ciudadanía activa- desarrollan las competencias para el mundo del trabajo en forma tanto o más eficaz que las realizados en empresas (Vogelgesang&Astin, 2000; Astin, 1998; 1999; Furco, 2005). Entendemos que

esto se verifica entre otras cosas porque las pasantías en comunidad suelen exigir de los estudiantes un alto grado de iniciativa y de desarrollo de su creatividad y capacidades comunicativas, y abren la posibilidad de poner en marcha ideas y programas innovadores, posibilidades que no siempre se dan al cubrir puestos pre-definidos en los escalones más bajos de la escalera corporativa.

En numerosas IES, los sistemas de pasantías en comunidad se desarrollan en el marco de convenios institucionales con ONGs y organizaciones comunitarias de base. En el caso de Ecuador, la Ley Orgánica de Educación Superior³² (2010) incluye dentro del régimen de prácticas pre-profesionales obligatorias al servicio de la comunidad la posibilidad de realizar pasantías en organizaciones comunitarias (art. 87).

Una alternativa original de pasantía es el caso de la cátedra de “Enfermedades transmisibles y tóxicas de los rumiantes” de la carrera de Veterinaria, en la Universidad Nacional de Río Cuarto (Córdoba, Argentina), que estableció un programa de Pasantías de estudiantes de Agronomía y Veterinaria en programas de desarrollo regional para pequeños productores rurales familiares y minifundistas. Las prácticas, que se desarrollan en comunidades rurales de diversos puntos del país, otorgan créditos para el plan de estudios, y ofrecen no sólo una valiosa práctica pre-profesional en terreno, sino también la posibilidad de que los estudiantes tomen contacto con contextos regionales diversos y con problemáticas a las que no suelen estar expuestos (EDUSOL, 2011:9-18).

3.4. AYSS en programas institucionales multidisciplinares.

En algunas IES donde las prácticas de AYSS se vienen desarrollando desde diversas carreras y disciplinas, en ocasiones las autoridades institucionales deciden focalizar las prácticas solidarias en un territorio o problemática determinada, generando programas institucionales de aprendizaje-servicio multidisciplinares o interdisciplinares.

Esta estrategia permite abordar en toda su complejidad y desde diversas aproximaciones disciplinares la problemática socio-económica y ambiental de una región o comunidad, permitiendo en general generar un mayor impacto en la vida de la comunidad con la que se trabaja, y una mayor visibilidad del involucramiento de estudiantes y docentes. Este tipo de programa ofrece a los estudiantes, además de realizar una contribución significativa a la comunidad con la que se colabora, la posibilidad de interactuar con docentes y estudiantes de otras carreras, y de participar en auténticas experiencias interdisciplinares.

Veremos a continuación sólo dos de los muchos casos existentes:

- *Programa Integral de Acción Comunitaria en Barrios Vulnerables (PIACBV)*: conducido desde la Secretaría de Extensión de la Universidad de Buenos Aires, está focalizado en los barrios con mayores niveles de pobreza y exclusión de la Ciudad de Buenos Aires.

*“se trata de un trabajo interdisciplinario, intersectorial y participativo (...), que se desarrolla en los Centros de Extensión Universitaria construidos y equipados por la UBA, que apunta a promover la integración e inclusión social, profundizar el desarrollo local y abrir los recursos en poder de la comunidad, contribuyendo así al mejoramiento de la calidad de vida de las personas. El Programa Integral de Acción Comunitaria en Barrios Vulnerables también permite superar los habituales problemas de dispersión de los recursos, centralizando las acciones en lugares específicos y coordinando las tareas de los diversos actores implicados, ya sean de la Universidad (proyectos y voluntariados) o de los territorios en los que interviene (organizaciones vecinales, comedores comunitarios y ONGs).”*³³

³² http://www.yachay.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/12/LEY-ORGANICA-DE-EDUCACION-SUPERIOR-ANEXO-a_1_2.pdf

³³ <http://www.uba.ar/extension/barrios>

En este programa convergen no sólo diferentes carreras, sino también diferentes modalidades de compromiso social dentro de la Universidad: a los barrios acuden grupos de estudiantes de programas de extensión, otros que participan en proyectos de Voluntariado universitario, que están cursando materias con prácticas sociales obligatorias (como en el caso de Odontología), asignaturas optativas de AYSS (como el SIUS de Arquitectura, Diseño y Urbanismo), prácticas obligatorias como las de Odontología y otras.

La Universidad ha financiado el establecimiento de centros y vehículos equipados para la atención primaria de la salud, en los que se desarrollan programas de odontología, oftalmología, nutrición, detección de riesgos cardiovasculares, detección y prevención de enfermedades de transmisión sexual, vacunación, etc. Se desarrolla un programa de alfabetización y apoyo escolar, talleres de diseños de indumentaria y micro emprendimientos, se sostiene un consultorio gratuito para la atención de mascotas y el control de enfermedades zoonóticas, y la varios consultorios jurídicos gratuitos entre otras actividades.

- *Proceso de Regionalización-Valle del Cauca, Universidad Javeriana de Cali (Colombia):* desde 2009, las autoridades jesuitas de América Latina decidieron configurar “polos regionales” en los que hacer converger la acción social de todas las instituciones de la Compañía de Jesús, incluidas sus Universidades. La Universidad Javeriana de Cali participa del programa orientado a la región rural del Valle del Cauca, junto con otras instituciones jesuitas, como el Instituto Mayor Campesino, el Servicio Jesuita a Refugiados, las escuelas “Fe y Alegría” y otros³⁴.

Entre los programas interdisciplinarios desarrollados en ese marco, se destaca el “Proyecto Garittea, del campo al campus”³⁵, un proyecto que apunta a colaborar con pequeños productores cafetaleros en el desarrollo de cultivos agroecológicos de alta calidad, el empoderamiento de los pequeños productores y sus organizaciones, y la disminución de los canales de intermediación a través de la construcción de canales de economía solidaria y comercio justo, entre ellos un negocio de café en el campus de la Universidad. El proyecto involucró a más de 400 estudiantes de 12 unidades académicas, junto a asociaciones regionales y nacionales de productores cafetaleros, el Instituto Mayor Campesino y otras instituciones.

En el marco del proyecto, los estudiantes desarrollaron diversas prácticas de AYSS: colaboraron en la capacitación de pequeños productores, y desarrollaron en grupos interdisciplinarios del diseño de un plan de negocios, el desarrollo de la marca y logotipo “Garittea”, el diseño de empaque, piezas de marketing y estrategias de comercialización. Una de las claves del proyecto fue el establecimiento dentro del campus de la Universidad en Cali de un “Café Garittea”, que permite que los productores lleguen directamente a los productores. El aporte desde la carrera de Ingeniería civil fue el diseño del edificio para el café, tomando como modelo la “Casa Alero”, una construcción sostenible hecha con materiales y estilo propio de la región, por la cual la Universidad había obtenido varios reconocimientos internacionales. Inaugurado en 2017, el Café Garittea es una empresa social en la que trabajan jóvenes de la periferia de Cali, y al mismo tiempo un “laboratorio vivo” para el modelo de economía solidaria que se está promoviendo en la región (Rosales y otros, 2016).

3.5. Requerimientos obligatorios de servicio social para la graduación.

Nos hemos referido anteriormente a prácticas comunitarias que son de alguna manera “obligatorias” al estar vinculadas a la aprobación de un curso que forma parte

³⁴ <http://www.uba.ar/extension/barrios>

³⁵ <http://www.jesuitas.co/21802.html> “Garittea”, en el lenguaje coloquial de la región, se refiere a la tarea habitual en la cultura cafetalera y campesina de llevar comida desde el hogar hasta las fincas donde jornalera el padre u otros miembros de la familia. La marca “Garittea” recoge el sentido de ir del campo a la casa y viceversa sin intermediaciones.

del currículum. Este tipo de requerimientos, como se ha visto, son establecidos desde la propia cátedra o por decisiones institucionales.

En este apartado, en cambio, nos referiremos en primer lugar a los requisitos impuestos por legislaciones nacionales, que establecen la necesidad de realizar un determinado número de horas de servicio a la comunidad como requerimiento obligatorio previo a la graduación para todas las instituciones educativas de un país, y en segundo lugar a los requisitos de ese tipo establecidos como política para toda una Universidad.

3.5.1 - Requerimientos obligatorios de servicio social para la graduación en las políticas nacionales

El más antiguo de los requisitos de este tipo a nivel mundial es el Servicio Social mexicano, establecido -como ya se ha señalado- como requisito constitucional en 1917.

Especialmente a partir de 1960, países de otras regiones del mundo también establecieron requisitos obligatorios de servicio social para los estudiantes de Educación Superior. Uno de los más masivos y de mayor continuidad es el *National Service Scheme (NSS)* de la India³⁶. Fundado en 1969, en ocasión del centenario de Gandhi, y dependiente del Ministerio de Juventud y Deportes, el NSS incorpora por dos años a jóvenes universitarios. Durante este período se organizan campamentos intensivos de trabajo, generalmente en áreas rurales, y se les requiere 120 horas de servicio distribuidas a lo largo del año en sus localidades de origen. El NSS financia parcialmente los viáticos de los jóvenes participantes, y sostiene 14 centros de capacitación y coordinación en distintas regiones de la India. Si bien el foco del programa apunta al servicio comunitario, muchas de las experiencias desarrolladas pueden ser consideradas de aprendizaje-servicio. Iniciado en colaboración con 37 Universidades, en este momento el NSS trabaja con 175 Universidades y 7.500 institutos terciarios, y ha comenzado a expandirse hacia las escuelas medias (IANYS, 2002).

Esta articulación entre aprendizaje y servicio se verifica también en varios de los cuerpos de Servicio Juvenil surgidos en África en la década del '70 (Tapia, 2000; IANYS, 2002; Obadare, 2005), especialmente en el Tirelo Setshaba (Servicio Nacional) establecido en Botswana de 1980 a 2000 para los estudiantes del último año de la escuela media, y en el de Ghana para estudiantes universitarios (Eberly, 1992; IANYS, 2002).

En este momento son nueve los estados latinoamericanos que cuentan con legislación que establece requerimientos de servicio social obligatorio para la graduación en la Educación Superior, la educación secundaria o ambas: México (1917), Panamá (1946), Costa Rica (1975), República Dominicana (1988), El Salvador (1990), Colombia (1994), Nicaragua (1996), Venezuela (1999) y Ecuador (2010)³⁷.

En el único caso en que estas prácticas se explicita que deben ser de "aprendizaje-servicio" es en la legislación de Venezuela, si bien la normativa costarricense de hecho lo implica. No todas, pero sí un gran número de las prácticas de servicio obligatorio que se desarrollan en cumplimiento de estos mandatos legales resultan de hecho prácticas de aprendizaje-servicio, por lo que puede resultar significativo analizar tres de los modelos más representativos de este tipo de requerimiento hoy en vigencia en América Latina.

a) El Servicio Social mexicano:

En el marco de la Revolución Mexicana, la Constitución de 1917 estableció en su artículo 5° el requerimiento de un "servicio social obligatorio" a ser prestado por los profesionales. En sus inicios fue aplicado especialmente a los estudiantes de Medicina, pero en 1945 fue reglamentado, estableciendo el cumplimiento por parte de

36 <http://nss.nic.in/>

37 En el anexo 1 se presenta una síntesis de las normativas regionales sobre servicio juvenil y aprendizaje-servicio

todos los estudiantes de Educación Superior de entre 100 y 300 horas de “Servicio Social”, como requerimiento obligatorio previo a la graduación, requisito aún en vigencia (Gortari Pedroza, 2005).

Cada institución de Educación Superior debe reglamentar internamente el cumplimiento de este requisito, y a lo largo de los años se han desarrollado formatos extremadamente variados para este fin. En algunos casos, el cumplimiento del Servicio Social se ha burocratizado en forma extrema, y en otros no llega a fiscalizarse el efectivo cumplimiento de una tarea social relevante. Durante las primeras décadas de implementación del requisito, una gran proporción de los estudiantes cumplían sus horas de servicio en el marco de oficinas del Estado, cubriendo tareas de apoyo al empleo público no siempre relevantes ni vinculadas a los perfiles profesionales en formación.

Hoy muchas instituciones cuentan con áreas de gestión específicas que ofrecen alternativas institucionales para el cumplimiento del requerimiento, y supervisan su realización, buscando en algunos casos ofrecer oportunidades de servicio vinculadas a las diversas carreras. Normalmente, es el estudiante individualmente quien debe elegir dónde realizará su servicio, y en los casos en que la institución no ofrece suficientes lugares donde poder hacerlo, pesa sobre cada estudiante el encontrar la organización o ámbito estatal en donde realizar sus horas de servicio. Esto vuelve difícil para los organismos de acreditación controlar si efectivamente las horas de servicio fueron realizadas, y mucho más evaluar el real impacto de las prácticas.

En general, y al como lo afirmara el propio gobierno mexicano, los programas de Servicio Social “se encuentran débilmente articulados con los objetivos de los programas educativos” (SEP, 2006). Sin embargo, y especialmente en los últimos años, se han multiplicado las alternativas ofrecidas a los estudiantes para cumplir con sus horas de servicio en el contexto de proyectos significativos para el desarrollo local, tanto en alianza con municipios como con organizaciones sociales.

El “Servicio Social Titulación”, una modalidad implementada en la UNAM y otras universidades mexicanas, permite que las horas del Servicio Social se cumplan en el desarrollo de trabajos de tesis que investiguen cuestiones relevantes para organizaciones de la comunidad o municipios. Luego de aprobada la tesis, los resultados son compartidos con las instituciones solicitantes.

Con sus luces y sus sombras, entendemos que el Servicio Social mexicano ha sido durante más de un siglo un modelo de referencia para muchas universidades latinoamericanas. Los sistemas universitarios de Colombia, Nicaragua, El Salvador, así como la educación secundaria de la República Dominicana, han tomado como referencia este modelo de obligatoriedad y lo han implementado con diversa intensidad y alcance.

b) El Trabajo Comunal Universitario (TCU) de la Universidad de Costa Rica:

El TCU³⁸ fue establecido en marzo de 1975, en continuidad con una tradición institucional de abordaje de problemáticas comunitarias que venía desde la década de 1950. De acuerdo a la normativa, para obtener el grado de Bachillerato y Licenciatura se debe realizar 300 horas de trabajo comunal y 150 horas para un diplomado o profesorado. De estas horas, el 80% deben realizarse en trabajo directo con la comunidad, mientras que las restantes pueden emplearse en inducción, diagnóstico y preparación de materiales.

A diferencia del Servicio Social mexicano, el Trabajo Comunal Universitario costarricense estuvo desde sus orígenes claramente orientado hacia la aplicación de los conocimientos y competencias específicos propios de cada carrera, en el marco de proyectos interdisciplinarios. Otra diferencia es que es la propia Universidad la que ofrece una variedad de programas interdisciplinarios entre los que los estudiantes deben optar para cumplir con sus horas de servicio (González, 1998).

38 <http://accionesocial.ucr.ac.cr/trabajo-comunal>

Como parte del proceso preparatorio a la realización del TCU, los estudiantes deben cursar dos espacios curriculares comunes a todas las carreras, los “Seminarios de Realidad Nacional”, que acompañan la práctica comunitaria con lecturas y espacios formativos.

En 2005, al cumplir sus primeros 30 años de vida, el balance del TCU incluía la realización de 512 proyectos desarrollados, más de 14 millones de horas de trabajo estudiantil en comunidades rurales y urbanas de todo el país y el aporte de conocimientos de alrededor de 200 docentes y 3.000 alumnos cada año.

Entre los centenares de proyectos desarrollados hasta la fecha, se podría destacar:

- el programa interdisciplinario de atención primaria para la salud oral que cubre las zonas de Grecia, Palmares y San Ramón, que ha permitido reducir casi a cero el número de caries en niños escolares en algunas de las localidades;
- el Banco de datos de tradiciones orales y artes verbales, que en forma interdisciplinaria ha estructurado actividades de promoción cultural en torno a las tradiciones costarricenses en colaboración con una decena de organizaciones sociales que atienden a poblaciones vulnerables. El proyecto apunta simultáneamente a la promoción del turismo histórico y ecológico, y a la realización de investigaciones y tesis por parte de los estudiantes sobre el patrimonio cultural costarricense.
- los programas de protección de la biodiversidad y el medio ambiente, tanto en zonas costeras como en las montañas; de promoción y acompañamiento a pequeños productores y emprendedores, de acompañamiento educativo en zonas rurales y muchos otros.³⁹

c) *El Servicio Comunitario Estudiantil de Venezuela:*

La “Ley de servicio comunitario del estudiante de educación superior” (SCEES) fue sancionada el 29 de agosto de 2005. Como el Servicio Social mexicano, la ley reglamenta un mandato constitucional: el artículo 135 de la Constitución venezolana de 1988 establece: “*quienes aspiren al ejercicio cualquier profesión tienen el deber de prestar servicio a la comunidad, durante el tiempo, lugar y condiciones que determine la ley*”⁴⁰.

El proyecto original fue presentado por un diputado de la oposición, en base a una tesis de grado elaborada por una estudiante de la Universidad de Carabobo, y fue sancionada con apoyo unánime del gobierno y la oposición. La ley recoge una larga tradición extensionista de las universidades venezolanas, y fue la primera normativa en la región en establecer explícitamente que los proyectos obligatorios a realizar en la comunidad deben ser de *aprendizaje-servicio* (art. 7).

En base a las disposiciones de la ley, todas las instituciones de educación superior de Venezuela debían establecer su reglamento para el Servicio Comunitario Estudiantil, requisito que para 2008 había sido cumplido por alrededor de un 60% de las instituciones (Toledo Lara, 2008). Más allá de algunas diferencias menores, en general la estructura del SCEES incluye la participación de los estudiantes en un Seminario introductorio, y el cumplimiento de 120 horas de servicio en proyectos de aprendizaje-servicio propuestos por la Universidad.

Pese a su breve vida, el Servicio Comunitario venezolano ha ya impactado fuertemente en la vida universitaria, y ha generado un importante número de proyectos. Sólo en la Universidad Central de Venezuela (UCV), en el primer año de implementación del Servicio Comunitario (2009) lo realizaron 16.276 estudiantes en torno a más de 300 proyectos de todas las Facultades (González Rodríguez, 2009).

39 http://accionesocial.ucr.ac.cr/galeria?body_value&field_tax_secciones_tid=4&type=1&field_tax_tematicas_tid=All

40 Gaceta Oficial N° 38.272 del 14 de septiembre de 2005, http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/comision_curricular/Docu/SC/Ley_SC.pdf

d) *Otras políticas de promoción del aprendizaje-servicio solidario*

En otros países latinoamericanos que no cuentan con requisitos obligatorios de servicio social o aprendizaje-servicio, existen sin embargo otras normativas que alientan y favorecen el desarrollo de prácticas de aprendizaje-servicio en la Educación Superior (Ochoa, 2010; Tapia y Ochoa, 2015).

Veamos tres casos característicos:

- **Argentina:** Desde 1997 se vienen desarrollando con continuidad políticas de promoción del aprendizaje-servicio a nivel nacional, primero desde el Programa Nacional “Escuela y Comunidad” (2000-2001) y desde 2003 por el Programa Nacional Educación Solidaria ⁴¹. Se establecieron diversos reconocimientos y subsidios nacionales para buenas prácticas de aprendizaje-servicio, como el Premio Presidencial “Escuelas Solidarias” (establecido en 2000, y continúa), así como el “Premio Presidencial Prácticas Solidarias en Educación Superior” (2004-2010) y el Programa Nacional de Voluntariado Universitario (2006-2014), que han contribuido al registro, visibilidad y sostenimiento de las prácticas de aprendizaje-servicio solidario.

La Ley de Educación Nacional (2006) garantiza que todos los establecimientos educativos puedan desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio (art. 123, i), y los acuerdos del Consejo Federal de Educación para la nueva educación secundaria obligatoria incluyen la recomendación de incluir al menos una vez en el trayecto de secundario una actividad obligatoria de aprendizaje-servicio, los “Proyectos sociocomunitarios solidarios” (ME, 2011).

- **Brasil:** Con una larga tradición de actividades solidarias vinculadas a la Educación Superior, y organizaciones de la sociedad civil que contribuyen a articular Universidades y trabajo comunitario, como UNISOL (*Universidade Solidaria*) , ⁴² hasta muy recientemente las políticas educativas promovían más el voluntariado y la extensión tradicionales que la inserción curricular de prácticas en comunidad.

Sin embargo, en 2012 el Consejo Nacional de Educación estableció la obligatoriedad de la Educación Ambiental para todos los niveles educativos, promoviendo el “establecimiento de diálogo y alianzas con la comunidad, apuntando a la producción de conocimientos sobre las condiciones y alternativas socio-ambientales locales y regionales y a la intervención para la mejora de la calidad de vida y de la convivencia saludable.” (Art. 22,1).

A partir de este requerimiento, algunas instituciones de Educación Superior han comenzado a interesarse por la pedagogía del aprendizaje-servicio como una estrategia para el desarrollo de proyectos de educación ambiental con incidencia en la comunidad.

En 2014 se reunió por primera vez en San Pablo un grupo promotor de la Red Brasileira de aprendizaje solidario, con participación de Universidades y organizaciones de la sociedad civil de diversas regiones del país.

- **Chile:** Entre 2002 y 2010, el Ministerio de Educación de Chile contó con un programa de promoción del aprendizaje-servicio para la Educación Secundaria, y convocó al Premio Bicentenario “Escuelas Solidarias”.

Por su parte, el Ministerio de Educación Superior ha entregado en los últimos años varios subsidios concursables a Universidades que desarrollan proyectos de aprendizaje-servicio como parte de sus programas de innovación pedagógica.

En este momento un alto porcentaje de las Universidades chilenas más reconocidas, tanto públicas como privadas, forman parte de la “Red Nacional de Aprendizaje-servicio” (REASE)⁴³.

41 www.me.gov.ar/edusol; <http://portales.educacion.gov.ar/dnps/educacion-solidaria/>

42 <http://www.unisol.org.br/>

43 <https://reasechile.wordpress.com/>

3.5.2. Requerimientos obligatorios de servicio social para la graduación en las políticas institucionales

En toda América Latina y el Caribe, un número creciente de Universidades, en uso de su autonomía, han establecido en los últimos años requisitos de prácticas sociales obligatorias para la graduación en todas sus carreras, aún cuando las legislaciones nacionales no las obligan a ello.

Veremos a continuación el caso de Argentina, donde en los últimos 20 años se han establecido requisitos obligatorios de diversas formas de servicio comunitario en siete Universidades públicas. A la fecha son las siguientes: Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS, 1995⁴⁴); la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC, 2009⁴⁵); Universidad de Buenos Aires (UBA, 2010); Universidad de Mar del Plata (UN-MdP, 2011); Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam, 2011⁴⁶); Universidad de Avellaneda (UNDAV, 2013⁴⁷); la Universidad de Río Negro (UNRN) y Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO, 2017⁴⁸).

En el caso de las Universidades más antiguas, estos requisitos se han introducido a través de reformas curriculares o de resoluciones específicas de los Consejos Superiores. En muchas de las Universidades de más reciente fundación, en cambio, han sido establecidos desde la creación misma de la Universidad. Este es el caso de varias Universidades Nacionales en el conurbano bonaerense (UNGS, UNDAV) y en el caso de la UNRN.

Las prácticas obligatorias presentan diversas denominaciones (Prácticas Comunitarias, Prácticas Educativas Sociales, Trabajo Social Comunitario y otras), diversas modalidades de cumplimiento (algunas implican la cursada de un determinado espacio curricular que involucra trabajo en terreno, otras la realización de actividades solidarias con diversas cargas horarias), y se establecen criterios diversos en cuanto a los destinatarios de las prácticas (Enriquez y Martín, 2015:253).

No todas presentan una aplicación uniforme de los requisitos de obligatoriedad. En algunas Universidades las prácticas están claramente institucionalizadas desde hace años. En otras están en plena etapa de desarrollo y su aplicación es despareja en diferentes Facultades, y en otras todavía no están claramente reglamentadas, su aplicación ha sido diferida o está en proceso.

Nos detendremos a continuación en las diversas modalidades de cumplimiento de este requisito:

- *Asignaturas obligatorias con contenido social*, como en el caso de los “Laboratorios intermenciones” de la Universidad Nacional de Gral. Sarmiento, asignaturas obligatorias interdisciplinarias en las que los estudiantes abordan con investigación e intervenciones solidarias diversas problemáticas del conurbano bonaerense. En el marco de esos laboratorios se desarrolla investigación pertinente a problemáticas específicas del conurbano, a menudo en respuesta a demandas desde la sociedad civil, y se desarrollan intervenciones directas de los estudiantes en el territorio, constituyendo prácticas de aprendizaje-servicio, como en el caso del Laboratorio de diagnóstico ambiental (PWC-CLAYSS, 2009) y el Laboratorio Intermenciones “Redes sociales y condiciones de vida”⁴⁹ (Abramovich y otras, 2012, 2016; EDUSOL, 2006).

44 Se toma como fecha de inicio el inicio de la actividad académica de la UNGS, fundada en 1993. Los Laboratorios Intermenciones formaron parte desde el inicio del currículo compartido por las carreras de grado.

45 Res.C.S. N° 322/09 <https://www.unrc.edu.ar/unrc/uniysoc/psociocom.php>

46 Res.297/11. Fernández, Seeber y Bongianino (2012). <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ext/article/view/1036>

47 Resol. n. 12/13.

48 OCS 75/17 <http://www.uncuyo.edu.ar/articulacionsocial/la-uncuyo-promueve-las-practicas-sociales-educativas>

49 <http://observatorioconurbano.ungs.edu.ar/?p=4304> http://www.clayss.org.ar/seminario/anteriores/15_sem_materiales_12/ponencias_24/fournier.pdf

- *Cursos de aprendizaje-servicio*: es el caso de la Universidad Nacional de Mar del Plata, que acordó en 2011⁵⁰ establecer en toda la Universidad el Seminario obligatorio de Práctica Comunitaria, ya en curso desde hace una década en la Facultad de Ciencias Económicas, como se mencionara en el punto 3.2.1 (Seltzer-Puglisi, 2009; Libera y otros, 2011).
- *Requerimiento de horas de práctica social para la graduación*:
 - La Universidad Nacional de Río Cuarto fue la primera en Argentina en establecer este tipo de requisito en 2009, requiriendo “*la inserción curricular de módulos dentro de las asignaturas, seminarios, talleres o espacios de prácticas profesionales ya existentes*”. Se promueve que los módulos de Prácticas Socio-Comunitarias generen proyectos interdisciplinarios, y que “*estas prácticas enmarcadas en las concepciones de aprendizaje-servicio y responsabilidad social universitaria permitan al estudiante construir capacidades para actuar en contextos comunitarios reales, integrando y usando conocimientos y procedimientos de las disciplinas y actitudes o valores de solidaridad y compromiso social.*” (UNRC, 2007)
 - La Universidad de Buenos Aires estableció en 2010 la obligatoriedad de realizar un mínimo de 42 horas de Prácticas Educativas Solidarias como requisito para la graduación. Estas se definen como “un medio adecuado para colaborar con los profesores en la integración de la investigación y la enseñanza” y como “*propuestas pedagógicas que privilegian tanto la adquisición del conocimiento como el beneficio concreto en el campo social atendiendo las necesidades curriculares y de la comunidad siendo por ello actividades de aprendizaje y servicio.*”⁵¹ (UBA, 2010)

Aún en fase de implementación, el Reglamento para las Prácticas aprobado por el Consejo Superior establece una amplia gama de posibilidades para la realización de las PSE:

“Las Prácticas Sociales Educativas podrán insertarse académicamente de los siguientes modos:

- a) Como parte de los contenidos que se abordan en instancias de trabajos de campo o espacios similares, cuando se presenten fundamentos que sustenten su afinidad con el ejercicio de prácticas sociales.
- b) Como parte de un proyecto de extensión UBANEX pertinente.
- c) Como parte de otros programas y actividades desarrolladas por institutos o centros dependientes de las Unidades Académicas y/o el Rectorado.
- d) Como parte de las actividades desarrolladas a través de convenios con instituciones pljblicas y organizaciones de la sociedad civil.
- e) Como parte de propuestas que desarrollen diferentes equipos constituidos de cátedra, departamentos e institutos.
- f) Como parte de proyectos de voluntariado de organismos públicos” (UBA, 2011)

50 OCS 1747/11 en sesión n° 045 del 1° de Diciembre de 2011.

51 Resolución Consejo Superior 520/10

Conclusiones

A partir de la multiplicidad de alternativas planteadas, puede concluirse que las prácticas de aprendizaje-servicio pueden desarrollarse en la Educación Superior adaptándose a muy diversos contextos institucionales, con mayor o menor grado de formalización a nivel institucional.

Si bien la iniciativa y compromiso de docentes y estudiantes es en todos los casos el factor clave para el inicio y desarrollo de las prácticas de aprendizaje-servicio solidario, la continuidad y sustentabilidad de esas prácticas suele depender de su inclusión formal en los currículos y del grado de apoyo con que cuenten por parte de las políticas institucionales y nacionales.

Más allá de la tradición centenaria de compromiso social de nuestras instituciones de Educación Superior, y de los muchos avances efectuados en las últimas décadas, seguramente quedan aún numerosos desafíos pendientes.

Una buena síntesis puede ser la expresada por los Rectores de América Latina y el Caribe en la Declaración de Belo Horizonte de 2007, en la que se llama a:

“Promover un salto cualitativo en el compromiso social de las Universidades, estimulando la producción de cambios estratégicos, tales como:

- *Del voluntariado y la filantropía, al compromiso ético con la justicia social y el ejercicio de derechos.*
- *De la acción coyuntural, dispersa y episódica, a las líneas programáticas de largo alcance.*
- *De la realización de actividades de compromiso social por áreas de bajo nivel jerárquico de las instituciones, a su incorporación en las propias misiones institucionales.*
- *De la acción aislada y sectorial, a las sinergias en función de proyectos de país.*
- *De la extensión como servicio de transferencia, a los encuentros sociales, el diálogo de saberes, la construcción de conocimiento pertinente, la participación en proyectos sociales no excluyentes.”*

Referencias

Nota: Todos los sitios web, salvo indicación contraria, fueron consultados en junio de 2018.

- Abramovich, Ana Luz; Da Representação, Natalia y Fournier, Marisa (Coordinadoras)** (2012) *Aprender haciendo con otros*. Los Polvorines, Universidad de General Sarmiento.
- Abramovich, A. L., Da Representação, N. y Fournier, M.** (2016). *Una experiencia de formación universitaria en relación con organizaciones sociales. Reflexiones sobre la práctica docente*. En: Revista +E versión digital, (6), pp. 404-409. Santa Fe, Argentina, Ediciones UNL.
- Agenda de Guadalajara** (2010). *II Encuentro Internacional de Rectores de Universia. Documento de conclusiones*. Agenda de Guadalajara 2010. Guadalajara. http://www.universia.net/files/NET/Agenda_Guadalajara.pdf
- Ander-Egg, Ezequiel** (2003). *Repensando la Investigación-Acción Participativa*. Buenos Aires, Grupo editorial Lumen Humanitas.
- Anderson, Jeffrey B. & Erickson Joseph A.** (2003). *Service-learning in preservice teacher education*. In: Academic Exchange Quarterly. Summer 2003, 111 y ss. <https://www.questia.com/library/journal/1G1-107489392/service-learning-in-preservice-teacher-education>
- Astin, A. & Sax, L.** (1998). *How undergraduates are affected by service participation*. Journal of College Student Development, 39 (3), 259-63.
- Astin, A. W., Sax, L. J., & Avalos, J.** (1999). *The long-term effects of volunteerism during the undergraduate years*. The Review of Higher Education, 21(2), 187-202.
- Aranguren, L.** (1997) *Ser solidario, más que una moda*. En: Suplemento de Cáritas N° 231. Cáritas España, Madrid.
- Baggio, Antonio M., comp.** (2006). *El principio olvidado: la fraternidad*. En la Política y el Derecho. Buenos Aires, Ciudad Nueva.
- Becar, G.; Mora, C.; Saldivia, A y Velasco, M.** *Aplicación de la metodología de aprendizaje y servicio en Medicina veterinaria: Consultorio de caballos carretoneros en la comuna de Padre Las Casas* (2017). Facultad de Recursos Naturales, Escuela de Medicina Veterinaria. Ponencia presentada en el XVI° Congreso Nacional y X° Congreso Internacional de Investigadores en Educación, Osorno, Chile, 12 y 13 de enero de 2017.
- Bernadowski, Carianne; Perry, Ronald; Del Greco, Robert** (2013). *Improving Preservice Teachers' Self-Efficacy through Service Learning: Lessons Learned*. International Journal of Instruction, vol. 6, 2, Jul 2013:67-86. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED544043.pdf>
- Bertín Ramírez, Gloria Inés** (2000). *El servicio social en México*. En: Maldonado Pérez, Ma. de la Cruz; Hoyo García de Alba, Luis E.; Martínez de la Torre, Edilberto. (Compiladores). *El Servicio Social: Institución para el Desarrollo Municipal*. Colección Documentos, ANUIES, México. http://www.anui.es.mx/servicios/d_estrategicos/libros/lib50/43.htm
- Bordoni, Noemí** (2003). *La práctica social curricular. Experiencia en Odontología Preventiva y Comunitaria de la F.O.U.B.A. 1985-2002*. En: Instituto de Investigaciones Administrativas. Facultad de Ciencias Económicas. UBA. *Un espacio complementario entre la universidad y la Sociedad. Aprendizajes y desafíos en experiencias llevadas a cabo en Argentina y Canadá*. Buenos Aires, No. 40 CEST, Enero-Marzo.
- Bordoni, Noemí** (2008). *De la investigación a las políticas en Odontología Pediátrica Texto de la conferencia pronunciada en la Reunión de la Asociación Argentina de Odontología para Niños (octubre 2008)*. En: Actualizaciones Odontológicas, 47. Buenos Aires, Gador. <http://www.gador.com.ar/iyd/fao/fao47.pdf>
- Bordoni, Noemí** (2014). *Universidad-Sociedad. Análisis de un proceso de vinculación*. Ponencia presentada en el 17vo. Seminario Internacional de Aprendizaje y servicio solidario. Buenos Aires. http://www.clayss.org.ar/seminario/anteriores/17_sem_materles_14/29_1300-Sesion9_BORDONI.pdf
- Bordoni, N.** (2016). *Inclusión curricular de la extensión en el campo de la salud: la vinculación de la universidad con la sociedad desde una nueva perspectiva*. En Revista +E versión digital, (6), pp. 50-63. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

Brown, Danika M. (2001). *Pulling it Together: A Method for Developing Service-Learning and Community Partnerships Based in Critical Pedagogy*. National Service Fellow Research.

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

Butler Tau, Gabriela P.; Mazzarini, Nazarena (comp.). (2008). *Artistas de los barrios: gestores culturales y nuestra identidad*. Universidad Nacional de la Plata. Facultad de Bellas Artes. Cátedra de Teoría de la Práctica Artística / Estética 1, La Plata.

Caballero, Mónica y Tabarozzi, Marcos (2008). *Práctica artística y educación solidaria*. En: *Nexo. Revista de la Secretaría de Extensión y vinculación con el medio productivo*. N° 2. La Plata, Universidad Nacional de La Plata: 28-31. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/51849/Documento_completo.pdf?sequence=1

Camilloni, Alicia (2010). *Calidad académica e integración social. Ponencia en el IV Congreso Nacional de Extensión Universitaria*. Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo, 10 de noviembre de 2010. http://www.uncu.edu.ar/extension/upload/Alicia_Camilloni.pdf

Cantalini-Williams, Maria; Cooper, Lesley; Grierson, Arlene; Maynes, Nancy; Rich, Sharon; Tessaro, Mary Lynn; Brewer, Courtney Anne; Tedesco, Stephen; Wideman-Johnston, Taunya (2014). *Innovative practicum models in teacher education: the benefits, challenges and implementation implications of peer mentorship, service learning and international practicum experiences*. Toronto, Ontario, Higher Education Quality Council of Ontario, http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/Formatted_Nipissing%20Summary%20Teaching%20and%20Learning.pdf

Carrá, M.; Merino, L; Marín, V.; Benigni, L. León, A.; De Antoni, G.L. (2012) *Proyecto "Kefir un alimento Probiótico a Costo Cero": desafíos planteados por la experiencia comunitaria*. Ponencia presentada en el 5° Congreso de Extensión Universitaria, UNC. En: *Revista EXT. Difusión y discusión de experiencias y teorías sobre Extensión Universitaria*, Vol. 3, N° 2. Córdoba, UNC. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ext/article/view/1584>

Cecchi, Néstor Horacio; Lakonich, Juan José; Pérez, Dora Alicia y Rotstein, Andrés (2009). *El Compromiso Social de la Universidad Latinoamericana en el Siglo XXI. Entre el debate y la acción*. IEC-CO-NADU, Buenos Aires.

CLAYSS (Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario). Enrique M. Ochoa (comp.), (2014). *Universidades solidarias. Programa de apoyo y fortalecimiento de proyectos de aprendizaje-servicio solidario para universidades de América Latina*. Buenos Aires, Ediciones CLAYSS. http://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/UniversidadesSolidarias.pdf

CLAYSS. Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (2016). *Manual para docentes y estudiantes solidarios. Edición Latinoamericana*. Buenos Aires, CLAYSS.

CLAYSS (Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario). Enrique M. Ochoa (comp.), (2016). *Universidades solidarias. Programa de apoyo y fortalecimiento de proyectos de aprendizaje-servicio solidario para universidades de América Latina*. Vol. 2. Buenos Aires, Ediciones CLAYSS. http://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/UniversidadesSolidarias_2.pdf

CLAYSS (Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario). Enrique M. Ochoa (comp.), (2017). *Universidades solidarias. Programa de apoyo y fortalecimiento de proyectos de aprendizaje-servicio solidario para universidades de América Latina*. Vol. 3. Buenos Aires, Ediciones CLAYSS. http://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/UniversidadesSolidarias_3.pdf

Copello, María Inés (2010). *Práctica docente extramuros universitarios: medios digitales facilitando el proceso reflexivo-dialógico*. En: *Tendencias Pedagógicas*, N° 16/2010. Madrid, UNAM, pp. 131-156 <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/viewFile/1947/2058>

CRES (2008). *Conferencia Regional de Educación Superior América Latina. Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe*. Cartagena de Indias, Colombia, 4 al 6 de junio de 2008. <https://www.oei.es/historico/salactsi/cres.htm>

CVU. Centro del Voluntariado del Uruguay (2007). *Proyecto aprendiendo juntos*. Juan Pablo Balbi-Nahir Chamorro-Sergio Márquez (ed.). *Aprendizaje-Servicio Solidario: una propuesta pedagógica*. Montevideo, CVU.

D'Andrea, R. E., Zubiría, A.; Sastre Vázquez, P. (2014) *Reseña histórica de la extensión universitaria*. En: *III Jornadas de Extensión de MERCOSUR. UNICEN-UPF. Tandil, 11 y 12 de abril de 2014*. <http://extension.unicen.edu.ar/jem/completas/188.pdf>

Deans, Thomas (1999). *Service-Learning in Two Keys: Paulo Freire's Critical Pedagogy in Relation to John Dewey's Pragmatism*. In: Michigan Journal of Community Service Learning, v. 6, Fall 1999, pp. 15-29.

De Beni, Michele (2000). *Educare all'altruismo*. Programma operativo per la scuola di base. Trento, Erickson.

De Souza Santos, Boaventura (2005), *La Universidad en el Siglo XXI*. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad, México, UNAM.

Del Campo, Graciela (2012). *¿De qué solidaridad hablamos cuando decimos aprendizaje-servicio solidario?* En: Herrero, M. A. y Tapia, M. N. Actas de la II Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje-Servicio. CLAYSS-Red Iberoamericana de Aprendizaje-servicio. Buenos Aires, 22 de agosto de 2012, pp. 11-14 http://www.clayss.org/06_investigacion/jornadas/Libro_IJIA-S_COMPLETO.pdf

Díaz Barriga Arceo, Frida (2003). *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo*. En: Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (2). <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>

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

Eberly, D. J. (1988) *National Service: A Promise to Keep*. Rochester, NY: John Alden Books.

Eberly, D. J. (ed.) (1992) *National Youth Service: A Global Perspective*. I Global Conference on National Service, Racine, WI, 18-21 June 1992. National Service Secretariat, Washington, DC,

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

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

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

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

EDUSOL (2008). *Programa Nacional Educación Solidaria. Unidad de Programas Especiales. Ministerio de Educación. Aprendizaje-servicio en la Educación Superior. Una mirada analítica desde los protagonistas*. República Argentina. http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/95046/2008_as_edu_sup.pdf?sequence=1

EDUSOL (2009). MINISTERIO DE EDUCACION. *Programa Nacional Educación Solidaria. Excelencia académica y solidaridad*. Actas del 11o. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario". República Argentina, septiembre 2009.

EDUSOL (2009b). *Programa Nacional Educación Solidaria. Ministerio de Educación. Experiencias ganadoras del Premio Presidencial "Prácticas Educativas Solidarias en Educación Superior" 2008*. República Argentina, septiembre 2009.

EDUSOL (2011). *Programa Nacional Educación Solidaria. Ministerio de Educación. Experiencias ganadoras del Premio Presidencial "Prácticas Educativas Solidarias en Educación Superior 2010"*. República Argentina.

EDUSOL (2015). *Programa Nacional Educación Solidaria. Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas. Ministerio de Educación de la República Argentina. Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio*. Buenos Aires, Ministerio de Educación.

Enriquez, Pedro Gregorio; Martín, Marisol (2015). *Formación universitaria y práctica comunitaria: la curricularización de las prácticas comunitarias en Universidades argentinas*. En: Roteiro, Joaçaba, v. 40, n. 2, p. 245-272, jul./dez. <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/5928>

Eroles, Daniela (2007). *Visibilidad y reconocimiento de la solidaridad estudiantil en Chile. Premio Bicentenario Escuela Solidaria*. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.

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

Fals Borda, O. 1987. *Investigación Participativa*. Montevideo. Ediciones de la Banda Oriental.

Fernández, M. E.; Seeber, G. A.; Bongianino, R. H. (2012). *Programa de Prácticas Comunitarias en las carreras de grado de la Universidad Nacional de La Pampa*. En: Revista de Extensión de la UNC. Vol. 4, Núm. 2 Río Cuarto, UNC. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ext/article/view/1036>

Flores-Kastanis, Eduardo, Montoya-Vargas, Juny, & Suárez, Daniel H. (2009). *Investigación-acción participativa en la educación latinoamericana: un mapa de otra parte del mundo*. En: Revista mexicana de investigación educativa, 14(40), 289-308. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000100013&lng=es&tlng=es

Foro de Rectores de Córdoba (2018). *Declaración Pre-CRES 2018. Compromiso social de la Educación Superior*. Córdoba, 12 de abril. https://www.uccor.edu.ar/archivos/documentos/Institucional/2018/CRES_2018/Declaracion-final-Pre-CRES-2018-FIRMADA.pdf

Frid, Juan y Marconi, Estela (2006). *Universidad y urgencia social*. Buenos Aires, UBA.

Freire, Paulo (1973). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Freire, Paulo (1974). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Freire, Paulo (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Freire, Paulo (2002). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Freire, Paulo & Horton, Myles (1991). *We Make the Road by Walking: Conversations on Education and Social Change*. Temple University Press.

Furco, A. (2002). *Institutionalizing service-learning in higher education*. In: *Journal of Public Affairs. New Directions for Higher Education*. Volume 2001, Issue 114, January 2002. John Wiley & Sons Ltd. 6:39-47.

Furco, A. (2005) *Impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio*. En: Programa Nacional Educación Solidaria. Unidad de Programas Especiales. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. *Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos*. Actas del 7mo. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario". República Argentina, pp. 19-26.

Furco, Andrew (2010). *The community as a resource for learning: an analysis of academic service-learning in primary and secondary education*. In: Hanna Dumont, David Instance & Francisco Benavides (Ed.) *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice*. OECD, Organisation for Economic Co-operation and Development. Centre for Educational Research and Innovation. Paris.

Furco, Andrew & Root, Susan (2010). *Research Demonstrates the Value of Service Learning*. In: Phi Delta Kappan, February 1, 2010. Phi Delta Kappa International, USA.

Folgueiras Bertomeu, Pilar y Martínez Vivot, Marcela (2009). *El desarrollo de competencias en la universidad a través del Aprendizaje y Servicio Solidario*. En: Revista Interamericana de Educación para la Democracia (RIED).

García, Oscar (2010). *La Extensión Universitaria y su impacto curricular*. Ponencia en el IV Congreso Nacional de Extensión Universitaria. Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo, 10 de noviembre de 2010. http://www.uncu.edu.ar/extension/upload/Oscar_Garc%C3%ADa.pdf

García, O. y Galli, G. (2016). *El aprendizaje y servicio como realización de la extensión universitaria. El caso de las Prácticas Sociales Educativas en la Universidad de Buenos Aires*. En Revista +E versión digital, (6), pp. 104-111. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

García Garrido, José Luis (1999). *La universidad en el siglo XXI*. Madrid, UNED.

Gargantini, Daniela (comp.) (2008). *La responsabilidad social universitaria en la Universidad Católica de Córdoba. Una opción de gestión. Acciones emprendidas 2005-2007*. Córdoba, Editorial de la UCC.

Garrocho Rangel, Carlos; Segura Lazcano, Gustavo A. (2012). *La pertinencia social y la investigación científica en la universidad pública mexicana*. En: Ciencia Ergo Sum, vol. 19, núm. 1, marzo-junio 2012, Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México, pp. 24-34. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10422917003>

González, A. y EliceGUI, P. *El impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio en la calidad educativa. Reflexiones en torno a ocho experiencias.* En: Programa Nacional Educación Solidaria. Unidad de Programas Especiales. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Aprendizaje y servicio solidario. Actas del 5to. y 6to. Seminario Internacional "Aprendizaje y servicio solidario", República Argentina, pp.188-206.

González, Joaquín V. (1909). *Inauguración de las Conferencias de Extensión Universitaria, La Plata, 1907.* En: Universidad Nacional de La Plata. Extensión universitaria: conferencias de 1907 y 1908. La Plata, Talleres Gráficos Christmann y Crespo.

González, María de los Ángeles (1998). *La experiencia de Costa Rica desde la Universidad Nacional.* En: Ministerio de Cultura y Educación. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. *El servicio a la comunidad como aprendizaje escolar.* Actas del 1° Seminario Internacional "Educación y servicio comunitario", República Argentina.

González Rodríguez, Lorena (2009). "El Servicio Comunitario: La Excelencia Académica de la UCV". Ponencia presentada en el 12vo. Seminario Internacional de Aprendizaje y servicio solidario. Buenos Aires, 20 y 21 de agosto de 2009.

Gortari Pedroza, Ana de (2005). *El Servicio Social Mexicano: diseño y construcción de modelos.* En: Programa Nacional Educación Solidaria. Unidad de Programas Especiales. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. *Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos.* Actas del 7mo. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario". República Argentina.

GUNI. Global University Network for Innovation (2014). *Edited by GUNI, Budd Hall and Rajesh Tandon. Higher Education in the World Report 5: Knowledge, Engagement and Higher Education: Contributing to Social Change.* New York, Palgrave MacMillan.

Gutiérrez, G.; Sardi, G.M.I.; Volpe, S.; Coppola, M.; Herrero, M. A. (2009). *Actividad integradora de Aprendizaje-Servicio en el ámbito rural, un acercamiento temprano a la práctica profesional veterinaria.* En: Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria. Universidad de Buenos Aires. Libro de Actas, pp. 474-475

Herrero, M.A. (2002). *El "problema del agua". Un desafío para incorporar nuevas herramientas pedagógicas al aula Universitaria.* Trabajo de Tesina para acceder a la especialidad en docencia universitaria. Facultad de Ciencias Veterinarias. Universidad de Buenos Aires, agosto 2002.

IANYS, International Association for National Youth Service. *Actas de la 6° Conferencia Global de la Asociación Internacional de Servicio Juvenil.* Buenos Aires, Argentina, 2002.

Ierullo, Martín (2014). *Informe de Evaluación del Programa de apoyo a escuelas solidarias Natura-CLAYSS "Creer Para Ver" 2013.* Buenos Aires, CLAYSS. http://www.clayss.org/06_investigacion/descargas/Informe%202013.pdf

Ighina, Domingo (2012). *La brasa bajo la ceniza: la fraternidad en la historia del pensamiento latinoamericano.* Buenos Aires, Ciudad Nueva.

Jacoby, Barbara (2015). *Service-learning Essentials. Questions, Answers, and Lessons Learned.* San Francisco, Jossey Bass.

Jiménez, Mónica (2008). *¿Cómo medir la percepción de la responsabilidad social en los diversos estamentos de la universidad?: una experiencia concreta.* En ESS Educación Superior y Sociedad. Nueva Época. Año 13, Número 2, Septiembre 2008, El movimiento de responsabilidad social de la universidad: una comprensión novedosa de la misión universitaria. Caracas, IESALC-UNESCO, pp. 139-162.

Kaplún, Gabriel (2013). *La integralidad como movimiento instituyente en la universidad.* En: InterCambios, n° 1, marzo. Universidad de la República Uruguay.

Kliksberg, Bernardo (Comp). (2000). *Capital Social y Cultura. Claves estratégicas del desarrollo.* México, Fondo de Cultura Económica.

Kliksberg, Bernardo (2011). *Emprendedores Sociales. Los que hacen la diferencia.* Buenos Aires, Temas.

Latorre Uriza, Catalina; Bermúdez de Caicedo, Clemencia y Botía López, Mónica Andrea (2009). *Las prácticas sociales desde la Carrera de Odontología.* En: Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo-Vol. 11 N° 2. Bogotá, julio-diciembre de 2009, pág. 93-105.

Libera, María Eugenia; Zaballa, Esteban; Cecchi, Néstor; Puglisi, Sebastián y Governatori, Virginia. *Prácticas Profesionales Comunitarias, como requisito curricular obligatorio.* Ponencia presentada en el XI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria "Integración extensión, docencia e investigación para la inclusión y cohesión social". Santa Fe, Argentina, 22 al 25 de Noviembre de 2011. <https://www.unl.edu.ar/iberoextension/dvd/archivos/ponencias/mesa2/practicas-profesionales-comu.pdf>

Mac-Leod Silva, Christian Alex (1999) *Estudio de los equinos carretoneros atendidos en un policlínico de terreno en Valdivia, caracterizando aspectos de hipometría, patologías, alimentación, cascos y herrajes.* Tesis de Grado presentada como parte de los requisitos para optar al Grado de Licenciado en Medicina Veterinaria. Universidad Austral de Chile. Facultad de Ciencias Veterinarias. Instituto de Zootecnia. Valdivia.

Martínez Martín, Miquel (comp.) (2008). *Aprendizaje Servicio y Responsabilidad Social de las Universidades.* Barcelona, Octaedro.

Martínez Vivot, M. y Folgueiras Bertomeu, P. (2012) *Competencias genéricas y específicas adquiridas por estudiantes de Veterinaria en un proyecto de aprendizaje-servicio.* En: Herrero, M. A. y Tapia, M. N. Actas de la II Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje-Servicio. Buenos Aires, CLAYSS-Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio, 22 de agosto de 2012

ME (2000) *Programa Nacional Escuela y Comunidad. Secretaría de Educación Básica. Ministerio de Educación de la Nación.* La Solidaridad como aprendizaje. Actas del 2° Seminario Internacional "Educación y Servicio Comunitario". República Argentina.

ME. Ministerio de Educación (2011). *Orientaciones para el desarrollo institucional de propuestas de enseñanza sociocomunitarias solidarias.* Serie de documentos de apoyo para la escuela secundaria, República Argentina.

Medina, María Mercedes; Coscarelli, Nélica; Tomas, Leandro Juan; Seara, Sergio Eduardo; Saporitti, Fernando. *Enseñanza basada en la problemática social como base de la prevención odontológica.* Ponencia presentada en las VI Jornadas de Extensión del Mercosur 2018. Tandil, UNICEN.

http://extension.unicen.edu.ar/intranet/formularios/jem/jem_ponencias_listado_mesas_2018.php?mesa=49

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

Muñoz, Manuel Ramiro & Wangoola, Paul (2014). *Enlarging the conception of knowledge: the dialogue between ancient knowledge and sciences.* In: GUNI. Global University Network for Innovation. Edited by GUNI, Budd Hall and Rajesh Tandon. Higher Education in the World Report 5: Knowledge, Engagement and Higher Education: Contributing to Social Change. New York, Palgrave MacMillan, pp. 65-68.

Naidorf, Judith; Giordana, Patricia y Horn, Mauricio (2007). *La pertinencia social de la Universidad como categoría equívoca.* En: Nómadas. No. 27. Octubre 2007. Universidad Central, Bogotá, Colombia, pág. 22-33. <http://www.redalyc.org/html/1051/105116595003/>

Naour Toloza, Robinson Emilio (2003). *Elaboración de una guía de consejos prácticos para el manejo de los caballos carretoneros de Valdivia.* Memoria de Título presentada como parte de los requisitos para optar al título de médico veterinario. Valdivia, Universidad Austral de Chile. Facultad de Ciencias Veterinarias-Instituto de Zootecnia.

Navarro Saldaña, Gracia (2009). *Aprendizaje y servicio; una estrategia metodológica para la formación de profesionales socialmente responsables.* Ponencia presentada en el 12vo. Seminario Internacional de Aprendizaje y servicio solidario. Buenos Aires, 20 y 21 de agosto de 2009.

Obadare, Ebenezer (2005) *Statism, Youth and Civic Imagination: A Critical Study of the National Youth Service Corps (NYSC) Programme in Nigeria.* SD Report. Global Service Institute, Center for Social Development, George Brown School of Social Work, Washington University, St. Louis, Mo., USA.

Ochoa, Enrique (2010). *Aprendizaje-servicio en América Latina: apuntes sobre pasado y presente.* En: Tzhoeco, Revista científica, N° 5. Número especial dedicado al aprendizaje-servicio, editado por Universidad Señor de Sipán USS Chiclayo-Perú, Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario CLAYSS Buenos Aires-Argentina, Organización de Estados Iberoamericanos OEI Oficina Regional Buenos Aires-Argentina. Universidad Señor de Sipán, Chiclayo, Perú, pp. 108-125. <http://www.clayss.org.ar/archivos/TZHOECOEN-5.pdf>

Ochoa Acosta, Emilia María; Patiño Gutiérrez, Karoll; Pérez Suescun, Carlos Andrés; Lambraño Escobar, Leidy Fernanda y Sierra Caro, Eliana (2015). *Tradiciones culturales y prácticas de cuidado bucal en los indígenas zenúes*, en *Sucre, Colombia*. En: *Revista Nacional de Odontología*, Vol. 11, Núm. 20. Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/od/article/view/765>

Odontología Social. REVISTA DE LA F.O.R. (2007). Vol. 1; N° 1. Facultad de Odontología. Universidad Nacional de Rosario.

Osman, Ruksana-Petersen, Nadine (Editors), (2013). *Service-learning in South Africa*. Oxford University Press, Cape Town.

PASO JOVEN (2004). *Participación Solidaria para América Latina. Manual de formación de formadores en aprendizaje-servicio y servicio juvenil*. BID-SES-CLAYSS-ALIANZA ONG-CEBOFIL. http://www.clayss.org/04_publicaciones/PaSo_Joven_Completo.pdf

Pérez Yglesias, María (2011) *Universidad de Costa Rica y acción social: Una gestión comprometida y estratégica*. Ponencia presentada en la Conferencia mundial de líderes de la Red Talloires, Universidad Autónoma de Madrid, 14-16 de junio 2011.

PRE-CRES 2018. Foro de Rectores de Córdoba. Declaración final pre CRES 2018. Córdoba, 2018. https://www.uccor.edu.ar/archivos/documentos/Institucional/2018/CRES_2018/Declaracion-final-Pre-CRES-2018-FIRMADA.pdf

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

PWC-CLAYSS (2009). *Premio PriceWaterhouseCoopers a la Educación. Quinta Edición-Año 2008*. Emprendimientos universitarios de aprendizaje y servicio solidario en alianza con organizaciones comunitarias. "La Universidad al servicio del desarrollo local". Buenos Aires, PWC. http://www.clayss.org/04_publicaciones/preedu-libro5.pdf

RHEL, Revista Historia de la Educación Latinoamericana (2005). Año/vol. 7. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Turja, Colombia.

Roche Olivar, Roberto (1998). *Psicología y educación para la prosocialidad*. Buenos Aires, Ciudad Nueva.

Roche Olivar, Roberto (2010). *Prosocialidad: nuevos desafíos. Métodos y pautas para la optimización creativa del entorno*. Buenos Aires, Ciudad Nueva.

Rojas Mix, Miguel Antonio (2008). En *ESS Educación Superior y Sociedad*. Nueva Época. Año 13, Número 2, Septiembre 2008, El movimiento de responsabilidad social de la universidad: una comprensión novedosa de la misión universitaria. Caracas, IESALC-UNESCO, pp. 175-190.

Rosales, Elingth Simoné; Mora, Claudia Lucía; Mora, Florencia; Morales, Rocío & Bermúdez, Diego Giovanni (2016). *Caso Garittea, del campo al campus: Creación del diseño de la identidad visual de una organización a través del trabajo colaborativo entre comunidades campesinas y la academia*. En: IFDP 16 - Systems & Design: Beyond Processes and Thinking. Universitat Politècnica de València, España, pp- 347-360.

Rubio, Laura y Escofet, Anna (coord.) (2017). *Aprendizaje-servicio (ApS): claves para su desarrollo en la Universidad*. Barcelona, Octaedro-ICE.

Seltzer, Sabrina y Puglisi, Sebastián (2009). *Prácticas Comunitarias como requisito curricular*. Ponencia presentada en el Simposio "El Aprendizaje y Servicio Solidario en la Educación Superior". Congreso Internacional de Pedagogía, Buenos Aires, UBA, 7 al 9 de septiembre 2009.

SEP (2006). *Secretaría de Educación Pública. Reglas de Operación del Programa Beca de Apoyo a la Práctica Intensiva y al Servicio Social para estudiantes de séptimo y octavo semestres de escuelas normales públicas*. Diario Oficial, Martes 11 de abril de 2006, México.

Soria, G.; Guber, R. Tefaha, L. y Romero, C. (2016). *Aprendizaje-servicio: una experiencia rural de promoción de la salud con varones adultos en Tucumán (Argentina)*. En: *Revista +E versión digital*, (6), pp. 278-285. Santa Fe, Argentina, Ediciones UNL. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/Extension/article/viewFile/.../9307>

Tandon, Rajesh; Hall, Budd; Lepore, Walter and Wafa Singh (editors). (2016). *Knowledge and Engagement. Building Capacity for the Next Generation of Community Based Researchers*. UNESCO Chair in Community Based Research and Social Responsibility in Higher Education, University of Victoria-Unitwin-PRIA. http://unescochair-cbrsr.org/pdf/resource/Knowledge%20&%20Engagement_26-09-16_pdf%20ver-mail.pdf

TAPIA, Liliana (2008). *Proyecto "Aprender a Emprender": Experiencia piloto en la aplicación de la Metodología Aprendizaje-Servicio*. Ponencia presentada en el panel "Aprendizaje-servicio en la Educación Superior". EN: MINISTERIO DE EDUCACION. Unidad de Programas Especiales. Programa Nacional Educación Solidaria. Cumpliendo una década. Actas del 10o. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario". República Argentina.

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

Tapia, María Nieves. "Servicio" y "Solidaridad" en español: Una cuestión terminológica o un problema conceptual (2003). En: H. Perold, M. Sherraden, and S. Stroud (Eds), *Servicio Cívico y Voluntariado. El Servicio Cívico y el Voluntariado en el Siglo XXI (Service Enquiry en Español)*, Primera Edición, Johannesburg: Global Service Institute, USA-Volunteer and Service Enquiry Southern Africa.

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

Tapia, María Nieves (2009). *Aprendizaje-servicio y calidad educativa*. En: *Programa Nacional Educación Solidaria. Ministerio de Educación. Excelencia académica y solidaridad*. Actas del 11o. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario". República Argentina, septiembre 2009, pp. 37-67. http://www.clayss.org.ar/seminario/anteriores/actas/2009_actas_11.pdf

Tapia, M. N. y Ochoa, E. (2015). *Legislación y normativa latinoamericana sobre servicio comunitario estudiantil y aprendizaje-servicio*. En: CLAYSS-Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio. Actas de la III Jornada de investigadores sobre aprendizaje-servicio. Buenos Aires, 26 de agosto de 2015, pp. 91-96. http://www.clayss.org/3jornada/Libro_IIIJIA-S.pdf

Tapia, María Nieves; Bridi, Gerardo; Maidana, María Paula y Rial, Sergio (2015). *El compromiso social como pedagogía. Aprendizaje y solidaridad en la escuela*. Bogotá, CELAM.

TEC (2007) TECNOLÓGICO DE MONTERREY. Dirección de Formación Social. Más allá del Servicio Social Comunitario. Año 6, Número 10. Marzo de 2007.

TEDESCO, Juan Carlos (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

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

Toledo Lara, Gustavo (2008). *El Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior: más allá de su impacto, retos y fortalezas*. Ponencia presentada en las III Jornadas de Extensión de la Universidad Central de Venezuela. Caracas, 10 de marzo de 2008.

Tommasino, Humberto; Cano, Agustín (2016). *Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias*. En: *Universidades*, núm. 67, enero-marzo 2016, pp. 7-24. México, Distrito Federal, Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.

Tzhoecoen (2010), *Revista científica*, N° 5. Número especial dedicado al aprendizaje-servicio, editado por Universidad Señor de Sipán USS Chiclayo-Perú, Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario CLAYSS Buenos Aires-Argentina, Organización de Estados Iberoamericanos OEI Oficina Regional Buenos Aires-Argentina. Universidad Señor de Sipán, Chiclayo, Perú.

UCP-Universidad Construye País (2001). *Asumiendo el país: Responsabilidad Social Universitaria*. 13-14 de junio de 2001. Proyecto Universidad: Construye País. Corporación Participa-AVINA. Santiago de Chile, 2001.

UNESCO (1998). *Informe mundial sobre la educación 1998: los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación*. Madrid, UNESCO.

UNL (2007). *Universidad Nacional del Litoral. Resol. n. 274/07. Incorporación de las prácticas de extensión a las carreras de grado*. Santa Fe, UNL.

UNLP (2006). *Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Ciencias Exactas. Formulario de presentación al Premio Presidencial "Prácticas Educativas Solidarias en Educación Superior" 2006. "Kefir, un alimento probiótico a costo cero para comedores comunitarios"*. En: Programa Nacional Educación Solidaria, Ministerio de Educación de la República Argentina. Carpeta para el jurado. Mimeo inédito.

UNRC (2009). *Universidad Nacional de Río Cuarto. Resolución 322/09. Incorporación de las prácticas sociocomunitarias al currículo*. Río Cuarto, UNRC.

UCU (2016). *Universidad Católica del Uruguay. Es urgente lo importante. Reflexiones para el trabajo de la Universidad en la comunidad. Memoria de Extensión Universitaria 2014/2015. Extensión y Servicio a la Comunidad*. Vicerrectoría del Medio Universitario Universidad Católica del Uruguay. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay.

Vallaes, François y Carrizo, Luis (2006) *Responsabilidad Social Universitaria-Marco conceptual, Antecedentes y Herramientas*. Red Ética y Desarrollo, BID.

Vallaes, François, De La Cruz, Cristina y Sasia, Pedro M. (2009). *Responsabilidad social universitaria: manual de primeros pasos*. México, BID-McGraw Hill Interamericana.

Vessuri, Hebe (2008). *De la pertinencia social a la sociedad del conocimiento*. En: Tünnermann Bernheim, Carlos (Editor). *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*. Colombia, Pontificia Universidad Javeriana Colombia-IESALC-UNESCO, Capítulo X, pp. 459-478.

Viola, María Cecilia y Rosano, Nicolás (2004). *Formación de animadores comunitarios de lectura*. En: *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 25, N° 1. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n1/25_01_Viola.pdf

Vogelgesang, L. & Astin, A.W. (2000). *Comparing the effects of service-learning and community service*. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 7, 25-34.

VolpE, S.; Sardi, G.M.; Gutiérrez, G.; Herrero, M.A. (2012). *Experiencias de aprendizaje-servicio para la formación temprana del docente universitario en: Herrero, M. A. y Tapia, M. N. (comp.) Actas de la II Jornada de investigadores en aprendizaje-servicio*. CLAYSS-Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio. Buenos Aires, 22 de agosto de 2012. Pag. 183-186, http://www.clayss.org.ar/06_investigacion/jornadas/jornadas.htm

Williams, Eduardo (h.) (2009). *Cátedras de Odontología social IV. Ponencia presentada en el Simposio "El Aprendizaje y Servicio Solidario en la Educación Superior"*. Congreso Internacional de Pedagogía, Buenos Aires, UBA, 7 al 9 de septiembre 2009.

Younger, Paul (2009). *Developing an institutional engagement strategy for a research-intensive civic university in the UK*. Presentation at Campus Engage International Conference. Dublin, 4th-5th June 2009. PPT, Slide 22.

Anexo 1: Enlaces de interés y bibliografía.

A) RECURSOS EN LA WEB

1 - Bibliotecas virtuales sobre aprendizaje-servicio

- CLAYSS, Centro Latinoamericano de aprendizaje y servicio solidario http://www.clayss.org/04_publicaciones/clayss.htm
- Programa Nacional Educación Solidaria, Ministerio de Educación, Argentina <http://www.me.gov.ar/edusol/publicaciones.html>
- Fundación Zerbikas (Euskadi, España): <http://www.zerbikas.es/es/biblioteca.html>
- National Service-learning Clearing House (EEUU) <http://www.servicelearning.org>
- International Center for Service-Learning in Teacher Education (ICSLTE) <https://sites.google.com/site/icslteelearning/resources>

2 – Sitios de organizaciones y redes de aprendizaje-servicio

- CLAYSS www.clayss.org
- Red Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio <http://www.clayss.org.ar/redibero.html>
- Programa Nacional Educación Solidaria, Ministerio de Educación (Argentina): <https://www.argentina.gob.ar/educacion/gestioneducativa/educacion-solidaria>
- Red Nacional de aprendizaje-servicio de Chile: <https://reasechile.wordpress.com/>
- Red Española de Aprendizaje-servicio: <http://aprendizajeservicio.net/>
- Red Universitaria de Aprendizaje-servicio de España: <http://redapsuniversitaria.wixsite.com/apsuniversidad>

En inglés:

- Asia Engage (Red de universidades comprometidas del Sudeste asiático): <http://asiaengage.org/v2/>
- Campus Compact (Red de instituciones de Educación Superior de compromiso universitario y aprendizaje-servicio de EE.UU.): <http://compact.org/>
- Red Talloires (Red mundial de Universidades comprometidas): <http://talloires-network.tufts.edu/>
- SAHECEF (Foro Sudafricano de Compromiso Comunitario de la Educación Superior): <http://www.sahecef.ac.za/>

B) BIBLIOGRAFÍA

1 - Manuales breves:

- CLAYSS: Manual para docentes y estudiantes solidarios, Buenos Aires, 2013.
http://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/manual_docentes_LATAM.pdf
- Fundación Zerbikas. Guías prácticas.
<http://www.zerbikas.es/guias-practicas/>
- Ministerio de Educación (Argentina). DNPS, Programa Nacional Educación Solidaria. Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, 2015.
<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/edusol-itinerario-y-herramientas-edicion-2014-5901e6a68e7dd.pdf>

2 – Revistas académicas internacionales con referato:

- RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio. Solidaridad, ciudadanía y educación. <http://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS>
- Gateways: International Journal of Community Research and Engagement. <http://epress.lib.uts.edu.au/journals/index.php/ijcre>
- Journal of Community Engagement and Higher Education. <https://discovery.indstate.edu/jcehe/index.php/joce>
- The International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement. <http://journals.sfu.ca/iarslce/index.php/journal/>

3 - Actas de los Seminarios Internacionales de aprendizaje-servicio (desarrollados anualmente en Buenos Aires, Argentina, desde 1997)

- Publicadas por el Ministerio de Educación de Argentina (1997-2009): <http://www.clayss.org.ar/seminario/actas.html>
- Actas, presentaciones y videos (2011 y siguientes):
<http://www.clayss.org.ar/seminario/index.html>
- Actas de las Jornadas de Investigadores (2012 y siguientes): <http://www.clayss.org.ar/JIAS/index.html>

4 - Recopilaciones de experiencias latinoamericanas de aprendizaje-servicio solidario en la Educación Superior:

- CLAYSS. Universidades solidarias. Vol. 1-3. http://www.clayss.org.ar/publicaciones-clayss_experiencias.html
- CLAYSS-PWC: Experiencias ganadoras del Premio a la Educación PWC: Experiencias de aprendizaje y servicio solidario para la preservación y promoción del cuidado del medio ambiente. http://www.clayss.org/04_publicaciones/pre-edu-libro6.pdf
- Programa Nacional Educación Solidaria. Ministerio de Educación (Argentina). Recopilación de experiencias ganadoras del Premio Presidencial “Escuelas Solidarias”.

Anexo 2: Legislación y normativa latinoamericana sobre servicio comunitario estudiantil y aprendizaje-servicio: una cronología tentativa.⁵²

Año	País	Normativa
1907	Argentina	El 19 de agosto se sanciona la Ley de nacionalización de la Universidad de La Plata, que incluye formalmente en su estructura la "extensión", <i>"de tal manera que lo que hasta ahora había sido (en las Universidades anglosajonas) una labor voluntaria, espontánea... aquí se erigía resueltamente en una función permanente"</i> ¹ .
1917	México	La Constitución Nacional, en su Art. 5 ² , establece la obligatoriedad de los "servicios sociales profesionales", fundamento del Servicio Social Universitario.
1918	Argentina	Decreto del Poder Ejecutivo Nacional del 11 de abril, establece la intervención de la Universidad de Córdoba, solicitada por el movimiento reformista estudiantil. El movimiento de Reforma universitaria postula a la docencia, la investigación y la extensión como las tres misiones de la Universidad autónoma, libre y gratuita ³ .
1945	México	Reglamentación del Servicio Social para la graduación universitaria ⁴ .
1946	Panamá	Ley 47 de 1946, Orgánica de Educación, establece como requisito para el otorgamiento del título el Servicio Social Estudiantil en V y VI años de la Educación Media, de los centros oficiales y particulares del país ⁵ .
1975	Costa Rica	El Trabajo Comunal Universitario (TCU), requisito de graduación en la Universidad de Costa Rica ⁶ (Reglamentado en 1981) ⁷
1988	República Dominicana	Ordenanza N° 488, requisito obligatorio de 60 horas de servicio para los estudiantes secundarios. ⁸
1990	El Salvador	Ley General de Educación 917, establece en el artículo 26 el Servicio Social Estudiantil obligatorio ⁹ (Reglamentada en 1994) ¹⁰

52 Versión revisada y actualizada de la cronología presentada en: TAPIA, M. N. y OCHOA, E. (2015). Legislación y normativa latinoamericana sobre servicio comunitario estudiantil y aprendizaje-servicio. En: CLAYSS-Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio. Actas de la III Jornada de investigadores sobre aprendizaje-servicio. Buenos Aires, 26 de agosto de 2015, pp. 91-96. http://www.clayss.org/3jornada/Libro_IIIJIA-S.pdf

Año	País	Normativa
1994	Colombia	La Ley General de Educación (art. 97) establece el Servicio social obligatorio para los estudiantes de educación media. Los temas y objetivos del servicio social estudiantil son definidos en el marco del proyecto educativo de cada institución educativa. Reglamentada en 1996, se establece que los "proyectos pedagógicos del servicio" deberán articularse con los aprendizajes académicos. ¹¹
1995	Panamá	Ley 34, modifica La Ley Orgánica de Educación de 1941. Promueve el desarrollo de actividades al servicio de la comunidad.
1996	Nicaragua	Ley 217: Ley General del Medio Ambiente y los Recursos Naturales, Art. 36, "Servicio Ecológico": establece la realización de 60 Horas de Servicio Ecológico como requisito de graduación en la Educación Media.
1997	Argentina	Los Contenidos Básicos para la Educación Polimodal (secundaria no obligatoria) incluyen entre las propuestas curriculares a los "Proyectos de investigación e intervención socio-comunitaria" (ME, 1997).
	Costa Rica	Ley N° 7739 (2 de diciembre de 1997) establece el Servicio comunal obligatorio para los estudiantes secundarios por 8 horas mensuales. ¹²
1998	Brasil	Las Directrices Curriculares para la Educación Básica señalan: "Ao valorizar a experiência extra-escolar dos alunos e propor a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais , a LDB é consequente com os arts. 205 e 206 da Constituição Federal, que baseiam o fim maior da educação no pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". ¹³
	Panamá	Resuelto No.1003 (31 de agosto de 1998) del Ministerio de Educación establece el Servicio Social Estudiantil para la educación media con una duración mínima de 80 horas. ¹⁴ Reglamentado por Resuelto del Ministerio de Educación No. 163 (18 de febrero de 1999).
1999	Venezuela	Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación (Gaceta Oficial N° 36.787 de fecha 15 de septiembre de 1999. Decreto N° 313 Hugo Chávez Frías Presidente de la República) Art. 27. La reglamentación de la Ley Orgánica de Educación establece que "además de los requisitos legales establecidos para la obtención del título de bachiller o de técnico medio, se deberá exigir a cada alumno su participación en una actividad que beneficie al respectivo plantel o a la comunidad."

Año	País	Normativa
2000	Argentina	Por decreto del Poder Ejecutivo Nacional N° 377/2000 se crea el "Premio Presidencial Escuelas Solidarias". El Ministerio de Educación establece el "Programa Nacional Escuela y Comunidad" para promover el aprendizaje-servicio en las instituciones educativas.
	Panamá	Resuelto No. 1846 Ministerio de Educación (8 de noviembre de 2000). Flexibiliza el Servicio Social Estudiantil a 40 horas.
2001	Costa Rica	Decreto 29631-MEP (11 de julio de 2001). Se extiende el Trabajo Comunal Universitario a las Universidades privadas ¹⁵ .
2002	Brasil	La Resolución de la Secretaría de Educación de San Pablo 143, de 29/8/2002 establece el Programa Estadual "Jovem Voluntário-Escola Solidária" y reglamenta la inclusión del trabajo voluntario en el legajo escolar ¹⁶ .
	Costa Rica	Decreto 30226-MEP (1° abril de 2002) reglamenta el Servicio Comunal Estudiantil ¹⁷
	Chile	El Ministerio de Educación establece una línea de trabajo sobre aprendizaje-servicio en el marco del programa "Liceo para Todos", así como un concurso de reconocimientos a las mejores prácticas. ¹⁸
2003	Argentina	Se establece por Resolución Ministerial 42-43/03 el Programa Nacional Educación Solidaria, para promover el aprendizaje-servicio en el conjunto del sistema educativo.
	Brasil	Se lanza el "Sello Escuela Solidaria", que convoca a todas las escuelas del país a autoevaluar y certificar sus prácticas solidarias. Coordinado por Faça Parte en alianza con el Ministerio de Educación federal, el Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação), Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), UNESCO, UNICEF y OEI. Hasta 2011 el Sello reconoció a 23.688 escuelas de todos los Estados brasileiros ¹⁹ .
2004	Panamá	Ley No. 46 (9 de agosto de 2004) crea el Patronato del Servicio Social Nacional (voluntario) para los estudiantes de Educación Superior y otras personas. Reglamentado Decreto Ejecutivo No. 444 (1 de septiembre de 2008) ²⁰
	El Salvador	Decreto No. 468 de Educación Superior del 14 de octubre de 2004 establece el Servicio Social como requisito para la graduación (art. 19) ²¹

Año	País	Normativa
2005	Venezuela	Ley de servicio comunitario del estudiante de Educación Superior. Establece la obligatoriedad de la realización de proyectos de aprendizaje-servicio de 120 horas de duración como requisito para la graduación.
2006	Argentina	La Ley de Educación Nacional promueve el desarrollo de proyectos educativos solidarios y de aprendizaje-servicio en el marco del Proyecto Educativo Institucional (art. 32 y 123) ²² .
	Chile	El Ministerio de Educación y la Comisión del Bicentenario de Chile lanzan el Premio Bicentenario "Escuelas Solidarias" ²³ .
2007	Argentina	Resolución del Consejo Federal de Educación N°17/07: incorpora al calendario escolar el día 8 de octubre como el "Día Nacional del Estudiante Solidario" ²⁴ y autoriza a las jurisdicciones a generar un comprobante que acredite las actividades solidarias con objetivos educativos desarrolladas por estudiantes y docentes ²⁵ .
	Colombia	Artículo 33 de la Ley 1164 establece Servicio Social Obligatorio para los egresados de los programas de educación superior del área de la salud.
	Panamá	Nueva Reglamentación del Servicio Social Estudiantil para la educación media ²⁶ .
	Uruguay	El Ministerio de Educación convoca y entrega el Premio Nacional "Educación Solidaria" ²⁷ .
2008	Ecuador	Se convoca al "Premio Presidencial Escuelas Solidarias" ²⁹ .
2009	Argentina	Resolución Consejo Federal de Educación N°93/09 (17 de diciembre de 2009) incluye en las orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria el desarrollo de proyectos sociocomunitarios solidarios.
	Ecuador	El Plan Decenal establece en el Ministerio de Educación el Programa "Escuelas Solidarias". Se entrega el "Premio Presidencial Escuelas Solidarias" ³⁰ .
2010	Colombia	Resolución 1058 de 2010 reglamenta el Servicio Social Obligatorio para estudiantes de Educación Superior en las áreas de salud.

Año	País	Normativa
	Ecuador	La Ley orgánica de Educación Superior en el art. 87 establece como requisito previo a la graduación el “acreditar servicios a la comunidad mediante prácticas o pasantías preprofesionales, debidamente monitoreadas, en los campos de su especialidad”. En el art. 88 se explicita que “se propenderá a beneficiar a sectores rurales y marginados de la población (...) o a prestar servicios en centros de atención gratuita.”
2011	Argentina	El Ministerio de Educación nacional publica las “Orientaciones para el desarrollo institucional de propuestas de enseñanza sociocomunitarias solidarias” para la educación secundaria obligatoria ³² .
2012	Brasil	Resolución N° 2 del Consejo Nacional de Educación establece obligatoriedad de la Educación Ambiental para todos los niveles educativos, promoviendo “establecimiento de diálogo e parceria com a comunidade, visando à produção de conhecimentos sobre condições e alternativas socioambientais locais e regionais e à intervenção para a qualificação da vida e da convivência saudável.” ³³ (Art. 22,1)
2014	Uruguay	El Ministerio de Educación y la ANEP convocan junto con CLAYSS y la Asociación “El Chajá” al Concurso “Escuelas Solidarias” ³⁴ .
	Colombia	Resolución 2358 reglamenta Servicio Social Obligatorio (SSO) ³⁵
2016	Colombia	Resolución 06357 reglamenta Servicio Social Obligatorio (SSO) ³⁶

Referencias de la cronología

1. González, Joaquín V. Inauguración de las Conferencias de Extensión Universitaria, La Plata, 1907. En: Universidad Nacional de La Plata. Extensión universitaria: conferencias de 1907 y 1908. La Plata, Talleres Gráficos Christmann y Crespo, 1909.
2. <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/6.htm?s=>
3. <http://www.lanuevodercho.com.ar/Políticas/IdRef/Reforma-Cao2.htm>; http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:SVzVVGcb3r8J:publicaciones.ffyh.unc.edu.ar/index.php/6encuentro/article/view/193/245+%22Reforma+universitaria%22%2Bdecreto%2BYrigoyen%2B1918&hl=es&gl=ar&pid=bl&srcid=ADGEE5i7vwN9jnerG67f7aYkiER4Jnm-pORqdtDiPMcbK0PzpmBILypdsAokqS-7C5oWasO1_Zltwo3sKzsdZc3evEm4158t7as82UEnQQdqe3O5wrqVELYqZ-soic_5w0kwuvvgBAV-z9&sig=AHIEtbSEFilh6aB6pTB3lhQWCQxsJVZP1g
4. "Ley reglamentaria del artículo 5 constitucional, relativo al ejercicio de las profesiones en el distrito federal", 26 de mayo de 1945, Capítulo VII, Del servicio social de estudiantes y profesionistas, Artículo 52.
5. Resuelto No. 1846 Ministerio de Educación (8 de noviembre de 2000) iptlaspalmas.weebly.com/uploads/1/2/7/9/12795050/marco_marco_juridico.pdf, p. 392.
6. González, María. La experiencia de Costa Rica desde la Universidad Nacional. En: MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. El servicio a la comunidad como aprendizaje escolar. Actas del 1° Seminario Internacional "Educación y servicio comunitario", República Argentina, 1998. <http://www.clayss.org.ar/seminario/actas.html> Ver también Arévalo Villalobos, Josué. Relación Seminarios de Realidad Nacional-Trabajo Comunal Universitario. Una propuesta de articulación. <http://setimocongreso.ucr.ac.cr/sites/default/files/ponencias/qa-7.pdf>
7. Reglamento del Trabajo Comunal Universitario. Aprobado en la sesión del Consejo Universitario 2855-08, el 13/12/1981. Publicado en La Gaceta Universitaria 96, Año VI, 06/04/1982, http://www.cu.ucr.ac.cr/normativ/trabajo_comunal.pdf
8. <http://www.educando.edu.do/Educando/Administracion/Recursos/Articulos/Ordenanza+60+horas.htm>
9. http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/El%20Salvador/El_Salvador_ley_educacion.pdf
10. http://www.mined.gob.sv/mined/auditoria/descargas/pdf/reglamento_servicio_social_estudiantil.pdf
11. http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-96032_archivo.pdf.pdf
12. Código de la Niñez y la Adolescencia, artículo 2 inciso e)
13. Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – Brasília, 29 de janeiro de 1998. Seção 1 Introdução – parágrafo 8. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb004_98.pdf
14. iptlaspalmas.weebly.com/uploads/1/2/7/9/12795050/marco_marco_juridico.pdf, p. 388.
15. La Gaceta n. 133, San José de Costa Rica, Miércoles 11 de julio de 2001.
16. http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/143_2002.htm?Time=21/04/2015%2008:46:45
17. La Gaceta n. 58, San José de Costa Rica, 1° de abril de 2002. Decreto 30226-MEP
18. <http://www.documentacion.edex.es/docs/0403GOBvis.pdf>
19. http://www.facaparte.org.br/?page_id=36
20. iptlaspalmas.weebly.com/uploads/1/2/7/9/12795050/marco_marco_juridico.pdf, p. 398
21. https://www.google.com.ar/url?sa=t&rc=it&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKewiY2p-8xbfaAhVBEJAKH-V2UDvYQFggnMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.oei.es%2Fhistorico%2Fquipo%2Fsalvador%2FLey_de_Educacion_Superior.pdf&usg=AOvVaw0OWrYXTaG71xrF6YWiEtqP
22. http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf
23. <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=135970>. <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=139337>;
24. En homenaje a los estudiantes y docente del Colegio Ecos de la Ciudad de Buenos Aires, fallecidos en un incidente de tránsito al regreso de un viaje solidario.
25. <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/17-07.pdf>
26. http://www.patronatossn-panama.org/patronato/docs/resuelto_no_13.pdf
27. CVU. (Centro del Voluntariado del Uruguay). Premio Nacional Educación Solidaria. Primera edición 2007. Montevideo, CVU, 2007.
28. <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article3370>: <http://www.eldiario.ec/noticias-manabi-ecuador/115672-se-lan-zo-programa-de-escuelas-solidarias/>
29. Resolución: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res09/93-09-anexo.pdf>
30. Ver: http://ecuadorinmediato.com/index.php?module=Noticias&func=news_user_view&id=84789&umt=proyecto_educativo_escuelas_solidarias_se_presentara_en_guayaquil
31. Oficio No. T. 4454-SNJ-10-1512, Registro Oficial Suplemento 298 de 12-oct-2010. http://www.yachay.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/12/LEY-ORGANICA-DE-EDUCACION-SUPERIOR-ANEXO-a_1_2.pdf
32. http://www.me.gov.ar/edusol/archivos/2014_orientaciones.pdf
33. Resolução CNE/CP 2/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de junho de 2012 – Seção 1 – pp. 70-71. <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/37940108/dou-secao-1-18-06-2012-pg-70>
34. Ministerio de Educación, Resolución DG 1587/14.
35. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/TH/abc-ss0.pdf>
36. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/TH/abc-ss0.pdf>





Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario.
Yapeyú 283. C1202ACD. Ciudad de Buenos Aires, Argentina
Tel/Fax: (54-11) 4981-5122 | info@clayss.org | www.clayss.org

