



**APRENDIENDO
JUNTOS**

**Aprendizaje-servicio
Conceptos
Reflexiones
Experiencias**



**Centro de Voluntariado
del Uruguay (CVU)**

APRENDIZAJE - SERVICIO
Conceptos, reflexiones y experiencias

Juan Pablo Balbi
Nahir Chamorro
Sergio Márquez

Agradecimientos

A la Profesora María Nieves Tapia y al equipo de CLAYSS

A las alumnas y alumnos que dieron vida a proyectos de
aprendizaje-servicio

A nuestros colegas involucrados en este emprendimiento

A la Fundación Kellogg

Coordinadora del Proyecto
Directora Ejecutiva del CVU
Lic. Eugenia Puglia

Equipo Técnico Docente del CVU
Dirección Pedagógica
Maestros Inspectores:
Juan Pablo Balbi
Nahir Chamorro
Sergio Márquez

SUMARIO

CAPITULO 1	5
Definiciones introductorias	
¿Qué es aprendizaje-servicio?	6
Fundamentación y valor de esta propuesta pedagógica	8
El aprendizaje-servicio: puente escuela - comunidad	10
CAPITULO 2	13
Conceptualizaciones	
Prosocialidad	13
Relaciones con la comunidad: resignificación del saber social	14
Resiliencia	15
La resiliencia se construye y fortalece	18
Relación con los proyectos de aprendizaje-servicio	18
Factores protectores de la potencialidad de resiliencia	20
Reflexión	24
Con referencia a la prosocialidad	25
Con refererencia a la resiliencia	26
CAPITULO 3	29
Gestión	
Diseño del proyecto	29
Etapas en el desarrollo de un proyecto de aprendizaje-servicio	30
Motivación institucional	30
Diagnóstico	30
Detección del problema	31
Área de servicio	32
Determinación del servicio	32
Objetivos generales del servicio	32
Actividades de servicio	33
Evaluación del servicio	34
Área pedagógica	34
Contenidos curriculares	35
Integración de contenidos curriculares:	36

Actividades pedagógicas	40
Evaluación de los aspectos pedagógicos	41
Evaluación general del proyecto	43
Continuidad de la propuesta pedagógica	43
Sustentabilidad del servicio	44
Síntesis	45
ANEXOS	47
Planificación de actividades	
1. Articulación de contenidos	47
2. Desarrollo de la prosocialidad	49
3. Reflexión en torno a la prosocialidad	51
4. Análisis y profundización sobre respuestas de alumnos	51
5. Reunión con técnicos y vecinos, con participación significativa de los estudiantes	55
6. Actividades de servicio con participación significativa de estudiantes	56
7. Integración de contenidos curriculares	57
BIBLIOGRAFÍA	63

CAPITULO 1

Definiciones introductorias

La formación de ciudadanía es la tarea fundamental de las instituciones educativas formales, ya que los conceptos e ideales de sociedad y de persona -explicitados o no en el Currículo-subyacen a todo hecho educativo, incluso a los no formales. En ese entendido, el aprendizaje-servicio constituye una estrategia de trabajo que permite fortalecer y desarrollar actitudes de participación, solidaridad, cooperación, reciprocidad (actitudes pro-sociales, bases esenciales en la construcción de un ideal de ciudadanía), articulando actividades con la comunidad desde el currículo institucional.

El desarrollo de esta estrategia, a nivel educativo, se centra en la participación protagónica de los estudiantes, mediante la elaboración, desarrollo y gestión de proyectos, contextualizados a las necesidades de la realidad comunitaria (ver cuadro 1).

La introducción del aprendizaje-servicio en Uruguay se logra a partir de la alianza concertada entre el Centro de Voluntariado del Uruguay (CVU) y el Consejo de Enseñanza Primaria, en primera instancia, y el Consejo de Educación Técnico-Profesional en una segunda etapa. En ambos casos se contó con la asistencia técnica del Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS).

A la fecha, se concretaron 30 proyectos en otras tantas escuelas en diferentes departamentos del país: Tacuarembó, Colonia, San José, Durazno, Flores, Florida, Canelones, Montevideo.

Este trabajo se ha elaborado en base a la experiencia recreada en el intercambio directo con las/los docentes involucradas/os -maestras/os de aula, maestras/os Directores y equipo de Dirección, maestras/os Inspectores de Zona y Departamentales-, y a los testimonios de alumnas/os y miembros de las comunidades.

¿Qué es aprendizaje-servicio?

“La metodología del aprendizaje-servicio puede definirse como:

- *un servicio solidario desarrollado por los estudiantes,*
- *destinado a atender, en forma acotada y eficaz, necesidades reales y efectivamente sentidas de una comunidad,*
- *planificadas institucionalmente en forma integrada con el currículo, en función del aprendizaje de los estudiantes”.*¹

Para Timothy Stanton *“es una forma de aprendizaje experiencial, una expresión de valores - servicio a los demás, que determina el objetivo, la naturaleza y el proceso de un intercambio social y educativo entre los estudiantes y las personas a las que ellos sirven, y entre los programas de educación experiencial y las organizaciones comunitarias con las que ellos trabajan”.*²

Se pretende fortalecer una concepción humanista y no tecnocrática de la acción educativa, concibiendo el aprendizaje académico como parte imprescindible, pero no excluyente, en el desarrollo de personas libres, individual y colectivamente asumidas en su historicidad y posibilidades de transformación.

La constatación de un mundo “globalizado” da cuenta de las relaciones de interdependencia entre grupos -naciones, comunidades, etc.- y entre las personas de una misma comunidad. De lo que se trata es de definir qué carácter deben tener esas relaciones: basadas en la lógica de la competencia o basadas en la colaboración. El respeto al trabajo compartido, la revalorización de la comunidad es, en última instancia, la revalorización de las formas esenciales de convivencia que nos conforman y que se refleja y explicita a nivel educativo.

En Uruguay se están llevando a cabo experiencias en ese sentido, las que se han tomado como base del presente trabajo.

¹ TAPIA, María Nieves. “Aprendizaje y Servicio en América Latina” en CLAYSS, “Aprender sirve, servir enseña”. Buenos Aires, 2002.

² TAPIA, María Nieves. “La solidaridad como pedagogía. El aprendizaje servicio en la escuela”, Ciudad Nueva, Buenos Aires 2001, 2a. edición, página 21.

Explicitamos algunas consideraciones elaboradas a partir del seguimiento de las mismas.

La implementación de la metodología de aprendizaje-servicio a nivel de las instituciones educativas, se expone a riesgos emanentes de una situación caracterizada por:

a) una fuerte impronta en la concepción asistencialista de las instituciones de educación pública uruguaya, muy arraigada en la cultura institucional, que dificulta el desprendimiento, de la colectividad educativa, de una visión tutelar respecto al entorno social;

b) esa misma concepción tutelar del docente se da a la interna del aula, determinando que éste asuma la responsabilidad en la gestión de los proyectos, limitando los espacios de participación decisoria de los alumnos que requiere la metodología de aprendizaje-servicio;

c) falta de tiempos institucionales para la reflexión y análisis pedagógicos a nivel de las instituciones, lo cual obliga a que los docentes deban disponer de su tiempo libre a tales efectos;

d) los obstáculos enumerados pueden determinar, en un principio, que el proyecto de aprendizaje-servicio sea considerado como un proyecto educativo comunitario más, sin percibir las diferencias medulares que implica.

Las fortalezas institucionales que permiten superar esta situación inicial son:

a) el propio grado de sensibilización mencionado en el literal "a", facilita el tránsito desde las iniciativas solidarias existentes hacia el aprendizaje-servicio;

b) si bien la impronta del sistema determina, como se estableció en el literal "b", la característica de "enseñante" del docente, esa misma responsabilidad profesional fundamenta una actitud de apertura hacia las innovaciones pedagógicas. Este afán de superación técnica, facilita el encuentro, en esta metodología, con los nexos que vinculan los análisis contextuales y los contenidos curriculares, así como las potencialidades que encierra la participación protagónica del alumnado.

En esta propuesta la solidaridad es a la vez objetivo, contenido y estrategia de enseñanza. La formación de individuos solidarios requiere coherencia entre los valores a los que apelamos y la forma en que los promovemos.

Exponemos algunas consideraciones vertidas por docentes -en este caso de Educación Primaria- que han llevado adelante proyectos de aprendizaje-servicio en Uruguay:

- *“Se resignificó el currículo en función del servicio”.*
- *“Los alumnos se transforman en demandantes explícitos de los contenidos curriculares mediatizados por el servicio”.*
- *“Nos desestructuró esquemas pedagógicos rígidos en función del orden de aparición de los contenidos”.*
- *“Las estrategias docentes resultan teñidas por la ideología del servicio”.*
- *“Aparecieron otros agentes pedagógicos: los aportes cotidianos pasaron a constituirse en contenidos curriculares, promovándose así un cambio en la cultura institucional”.*
- *“Se potenció, a través del intercambio, el reconocimiento de valores a nivel intergeneracional”.*
- *“Hubo un cambio positivo en la relación alumno-alumno, alumno-docente, aplicándose los “valores” en situaciones reales”.*
- *“Se constató un incremento paulatino en la participación autónoma y voluntaria del alumnado”.*
- *“Se vislumbra una apertura natural en relación con la comunidad a través del trabajo en redes”.*
- *“Se constató un cambio positivo en la actitud de la gente en relación al cuidado de los bienes que formaron parte del servicio”.*

Fundamentación y valor de esta propuesta pedagógica

El valor educativo de toda propuesta pedagógica se basa en la coherencia entre los fundamentos teóricos que la sustentan y la forma en que se lleva a la práctica.

Esta afirmación es fundamental en el aprendizaje-servicio, ya que se trata de la formación de ciudadanía.

En esta propuesta la solidaridad es a la vez objetivo, contenido y estrategia de enseñanza. La formación de individuos solidarios requiere coherencia entre los valores a los que apelamos y la forma en que los promovemos.

Se trata de construir ciudadanía, superando las contradicciones que se manifiestan entre el “currículo explícito” y el “currículo oculto”, y de buscar la mayor conexión entre los contenidos que se explicitan a nivel curricular y las acciones que se desarrollan desde las instituciones educativas para construirlos.

Se promueve la iniciativa y el protagonismo de alumnas y alumnos, fomentando su gestión y abriendo espacios de reflexión.

Se trata de que el “aprender juntos” sea el eje sobre el que se fomente el hacer, la construcción de aprendizajes conceptuales, la internalización de normas y la valoración del otro como persona.

Contempla, además, la interdependencia entre lo cognitivo, lo social y lo afectivo.

La profesora María Nieves Tapia puntualiza: *“¿Cuándo una actividad solidaria se convierte en una experiencia de aprendizaje-servicio? Teniendo en cuenta los criterios con mayor consenso a nivel internacional, podemos decir que un servicio a la comunidad es aprendizaje-servicio cuando es planificado:*

-en función del proyecto educativo institucional, y no sólo de las demandas de la comunidad;

-con la participación de toda la comunidad educativa: incluyendo el liderazgo de la conducción institucional, la participación directa o indirecta del cuerpo docente, y la activa participación de los estudiantes desde las etapas de diagnóstico y planificación hasta las de gestión y evaluación;

-al servicio de una demanda efectivamente sentida por la comunidad, y a la cual pueden atender los estudiantes en forma eficaz y valorada;

*-atendiendo con igual énfasis a un alto nivel de respuesta a la demanda de la comunidad y a un aprendizaje de calidad para los estudiantes”.*³

3 TAPIA, Nieves. “La solidaridad como pedagogía. El aprendizaje servicio en la escuela”, Ciudad Nueva, Buenos Aires 2001, segunda edición, página 26.

El éxito de esta propuesta requiere de un docente que genere, promueva y sistematice espacios de participación del alumnado, a nivel institucional y comunitario.

Su rasgo esencial y distintivo, es la definición, gestión y concreción del servicio por parte de los alumnos.

Se acompaña la gestión, con procesos de reflexión y debate interno a partir de la acción, los cuales dan validez a la experiencia dentro de la educación sistemática.

En definitiva, el aprendizaje-servicio impulsa a la intervención educativa integral, mediante el desarrollo de un servicio comunitario al cual se integran los contenidos curriculares, contextualizando los aprendizajes académicos y promoviendo la formación de ciudadanía basada en la solidaridad, actitud crítica y participación.

No se trata de agregar contenidos académicos a las áreas curriculares, sino de resignificar el sentido de éstos, haciéndoles perder el carácter de fin en sí mismos, y convirtiéndolos en medio para resolver problemas puntuales que den significatividad a los aprendizajes.

La experiencia desarrollada en relación al aprendizaje-servicio, nos demuestra que en base al firme compromiso profesional del que han dado muestra los docentes y a su capacidad de desplegar las formas organizativas necesarias, se avanza hacia el hacer protagónico de los alumnos, en la gestión de los proyectos (ver Cuadro 2).

El aprendizaje-servicio: puente escuela - comunidad

El relacionamiento con la comunidad (padres, vecinos, instituciones) más que un tema de procedimiento, es una actitud de principio pedagógico.

A la institución educativa le compete colaborar en la revalorización de la cultura local, como paso insoslayable a la revalorización de la cultura en general. Sin la revalorización de las personas y sus tareas -trabajos, pensamientos, creencias, valores, etc.-

y las formas culturales que recrea, no es posible comprender que la riqueza del pensamiento y sus posibilidades de avance, germinan en la diversidad.

Al desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio, el centro educativo se abre a la comunidad, resignificándose como un espacio social regido por criterios democráticos de participación. A partir de este enfoque, se impulsan proyectos tendientes al fortalecimiento del tejido social, a través de una de las funciones principales de la educación formal: formar ciudadanos libres y participativos para vivir en democracia.

Coherente a lo anterior, el aprendizaje se construye promoviendo la participación de los alumnos en la gestión de cambios que sus comunidades visualizan necesarios.

Estas prácticas sustituyen a modelos educativos transmisivos que abordan la educación en valores sólo a través de procedimientos proposicionales y declarativos.

La institución se convierte en un espacio de participación, abierto a los diversos miembros de la comunidad. Aunando esfuerzos con las diferentes instituciones y organizaciones comunitarias, articula acciones e integra redes sociales, promoviendo el desarrollo del llamado “capital social”.

El desarrollo de acciones conjuntas, concertadas a nivel comunitario, lideradas y protagonizadas por los alumnos desde la institución educativa, en torno a aspectos relevantes a nivel local, apunta a minimizar actitudes asistencialistas, fomentando la confianza en las propias posibilidades de generar cambios posibles y autogestionables.

Por eso es importante dimensionar lo que sí puede hacerse a partir de la Institución, y efectuar las alianzas con las instituciones y organizaciones pertinentes.

El servicio comunitario a brindar, se constituye en el eje sobre el cual se integran los contenidos curriculares permitiendo, a la vez que la problematización de la realidad como estrategia para la construcción de aprendizajes, el desarrollo de actitudes prosociales.

El servicio comunitario a brindar, se constituye en el eje sobre el cual se integran los contenidos curriculares permitiendo, a la vez que la problematización de la realidad como estrategia para la construcción de aprendizajes, el desarrollo de actitudes prosociales.

La definición del servicio a brindar a partir de las necesidades reales que laten en la comunidad y que son detectadas como las más sentidas desde la visión de los destinatarios, marca un posicionamiento diferente del centro docente en la comunidad.

Este aspecto, que subyace en las bases conceptuales del aprendizaje-servicio, no es para nada menor, ya que es a partir de esa comprensión que se establece el servicio solidario a desarrollar. Así mismo, señala una sustancial diferencia entre las actitudes relacionales asistencialistas y asimétricas por un lado, y actitudes prosociales, que tienden a medir el beneficio real del receptor y el grado de reciprocidad generado en el intercambio, por otro.

CAPÍTULO 2

Conceptualizaciones

Prosocialidad

El desarrollo de un proyecto educativo de aprendizaje-servicio implica la concreción de espacios de comunicación a la interna del grupo y con los diferentes actores sociales. Esto es imprescindible para la comprensión de la actuación de las personas en el contexto social que las contiene. Es a partir de este intercambio que se construyen las actitudes prosociales.

Robert Roche define la prosocialidad como *“aquellas acciones que tienden a beneficiar a otras personas, grupos o metas sociales sin que exista la previsión de una recompensa exterior”*.⁴

Esta definición considera aspectos unidireccionales: es la visión desde el que realiza el servicio.

Citaremos a continuación otra definición, más amplia, que atiende los aspectos culturales del contexto, supera la unidireccionalidad de los enfoques y atiende la complejidad en las relaciones humanas que surgen en la interacción:

“Aquellos comportamientos que, sin la búsqueda de recompensas externas, favorecen a otras personas, grupos o metas sociales y aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva, de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales o sociales consecuentes, salvaguardando la identidad, creatividad e iniciativa de las personas o grupos implicados”.⁵

⁴ ROCHE OLIVAR, Robert, “Psicología y Educación para la prosocialidad”, página 16, Argentina, Ciudad Nueva, 1997.

⁵ ROCHE OLIVAR, Robert, Ob. Citada, página 16.

El profesor Michele De Beni (Universit  di Verona, Italia) sugiere insertar a la definición *“no sólo salvaguardar la identidad y la creatividad sino también la dignidad profunda de las personas y las comunidades. Que tal vez por un malentendido sentido de la prosocialidad y altruismo más que ser ayudadas, son colonizadas”*.⁶

En esta definición subyacen tres aspectos que consideramos fundamentales:

- el reconocimiento de la existencia del otro;
- el reconocimiento de la igualdad del otro;
- la revalorización del otro a través de su saber social.

Consideramos que estos tres aspectos est n implícitos en el concepto de “revolución positiva” que también desarrolla el profesor Michele De Beni, como la “capacidad de un pueblo, de un grupo, de dar sentido a un pensar compartido”.

En su análisis de la sociedad “globalizada”, percibe que existe un sentimiento de preeminencia del ser individual sobre el ser colectivo. Esto conduce inevitablemente a una “sociedad de solos”, donde la felicidad se basa en una teórica libertad individual. Esto es una paradoja, pues no es posible la libertad ni la felicidad individual, sino en un marco de libertad y búsqueda de la felicidad colectiva. La libertad, por otra parte, se basa en el reconocimiento de las identidades individuales generadas y contenidas en la identidad de la comunidad. De aquí la necesidad de reconocer y salvaguardar la propia identidad cultural.

A partir de estos postulados, que compartimos, se plantea la necesidad de promover estrategias contenidas en proyectos incisivos y sistemáticos, que desarrollen reciprocidad como base de la prosocialidad.

Relaciones con la comunidad: resignificación del saber social

El primer paso para reconocer la identidad cultural de una comunidad, pasa por aceptar sus necesidades, explicitadas por ella misma y no por lo que conjeture la institución educativa. Esto

⁶ DE BENI, Michele, conceptos vertidos en la conferencia sobre aprendizaje-servicio, Buenos Aires, UCLA, 5 de noviembre de 2003.

impone el necesario descentramiento de la visión academicista, que es predominante en nuestro sistema educativo.

*“Se trata de las capacidades de descentralización cognitiva-afectiva, a través de la cual se aprende a aprender y a pensar, que toman en consideración no sólo los propios puntos de vista sino también los de otras personas, grupos o culturas”.*⁷

En la propuesta pedagógica de aprendizaje-servicio, el aporte central a esta actitud la brindará el intercambio de conocimientos entre el que proporciona el servicio y el destinatario del mismo, en igual nivel de valoración.

En tal sentido, el epistemólogo Alan Chalmer sostiene que el conocimiento “vulgar” y el pensamiento “científico” se sustentan en la misma estructuración lógica y sólo difieren en los niveles de abstracción y profundización conceptual.

Aquí se delimita y separa el concepto de prosocialidad con el de altruismo, ya que éste hace énfasis en la intencionalidad del “dador”, en su decisión de beneficiar al “receptor”, al margen de las potencialidades y de la percepción de las necesidades del “beneficiario”. El altruismo pone énfasis en la actitud de servir, más que en el servicio, generando asimetría y dependencia en las relaciones. Si bien, tanto el altruismo como la prosocialidad implican una actitud voluntaria, la prosocialidad se apoya en el servicio concreto como mediador en el intercambio entre los actores y en las relaciones cognitivas y emocionales emanadas en el acto de servir. Este aspecto revaloriza el saber social contenido en la comunidad.

Desde el punto de vista curricular, la resignificación del saber social se puede orientar en dos dimensiones:

a) en lo trascendente al problema (lo que subyace en la determinación del mismo, lo que lo hace importante en el imaginario colectivo). El valor pedagógico de esta dimensión radica en la posibilidad de asumir un abordaje crítico del saber social;

b) en lo intrínseco al problema: elementos que permiten el abordaje de contenidos programáticos y la consecuente profundización conceptual, integrándolos a un sistema de ideas de mayor jerarquización.

⁷ DE BENI, Michele, conferencia citada.

Para dar contenido al análisis de las relaciones sociales consideramos necesario abordar temas por los cuales transiten esas relaciones. La experiencia recogida permite observar que en el desarrollo de los proyectos, la integración de los diferentes miembros de la comunidad se concreta con quienes van a hacer uso del servicio.

Todos los participantes, de una u otra forma pueden dar contenido al intercambio de conocimientos desde diferentes abordajes, al igual que los aspectos históricos, sociológicos y antropológicos inherentes al tema central del servicio.

El concepto pedagógico básico que orienta al docente, es valorar la trascendencia de la educación refleja (o educación cósmica).

En relación al destinatario podrían considerarse algunas dimensiones como:

- a) connotación histórica del tema;
- b) connotación sociológica del tema.

a) connotación histórica

En esta dimensión, el docente puede tomar como referencia que los hechos sociales son multicausales, temporalmente desarrollados y espacialmente situados.

b) connotación sociológica

El concepto fundamental de referencia es que los grupos humanos generan organizaciones sociales en función de mejorar su condición de vida.

En relación a quienes colaboran en la ejecución del servicio (futuros usuarios o no del mismo), con el aporte de tareas inherentes a sus funciones, profesiones u oficios⁸, sería pertinente orientar la investigación en cuanto al “saber hacer”.

En tal sentido, el docente orientará el análisis en relación a los elementos implícitos en el saber de quien o quiénes realizan una tarea de apoyo.

⁸ Este apartado es específico para Educación Primaria, ya que los niños, si bien gestionan el proyecto y ejecutan algunas tareas de campo, no pueden asumir la responsabilidad de ejecutarlo en su totalidad por razones de limitaciones físicas y técnicas.

Resiliencia

Investigando la bibliografía sobre el tema, se aprecia que es un concepto que aún se está construyendo, probablemente por tratarse de un término muy reciente en el campo de las ciencias sociales.

En el ámbito de las ciencias humanas, se origina en el campo de la psiquiatría, la psicología y la sociología, en referencia a cómo las personas se sobreponen a las experiencias negativas, y a menudo, se fortalecen en el proceso de superarlas.

Según Vanistendael, *“puede decirse que lo que implica el concepto de “resiliencia” es tan antiguo como la misma humanidad, y que aparece enmarcado en la capacidad de supervivencia del ser humano a través de las diferentes etapas de la historia del mundo. No obstante, sólo aparece recientemente como tal, incorporado a los principios de la ingeniería y más específicamente de la mecánica para referirse a la característica que tienen ciertos materiales empleados en la construcción, de recobrar la forma original con la que fueron moldeados, después de haber sido sometidos a una presión deformadora (Vanistendael, 1996)”*.⁹

No existe una definición única, pero sí cierto acuerdo, en cuanto se enfoca a la capacidad que tienen los seres humanos de reponerse ante situaciones adversas, más que a las limitaciones que éstas les generan. Por lo tanto, se focaliza en las fortalezas en que se apoyan las personas y en las posibilidades y el desafío que generan las situaciones difíciles.

“Consiste en la capacidad que tienen niños, adultos o familias, para actuar correctamente y tener éxito pese a las circunstancias adversas que los rodean, para recuperarse después de vivir eventos estresantes y reasumir con éxito su actividad habitual” (Hernández, 1998). Es una cualidad dinámica que se encuentra latente en el interior de cada ser humano, cualidad siempre cambiante que surge de la creencia en la propia eficiencia para enfrentar los cambios y para resolver problemas, y por eso puede ser activada en cualquier momento, empleando los mecanismos adecuados para ello”.¹⁰

En el ámbito de las ciencias humanas, el concepto de resiliencia se origina en el campo de la psiquiatría, la psicología y la sociología, en referencia a cómo las personas se sobreponen a las experiencias negativas, y a menudo, se fortalecen en el proceso de superarlas.

⁹ PUERTA de KLINKERT, María Piedad: “Resiliencia. La estimulación del niño para enfrentar desafíos”, Buenos Aires-México, Grupo Editorial Lumen Hvmanitas, 2002, 2ª edición, página 12.

¹⁰ PUERTA de KLINKERT, María Piedad: Ob. citada, página 14

La resiliencia se construye y fortalece

Según algunos autores, la resiliencia está presente en los seres humanos desde su nacimiento. Todo individuo posee esta capacidad, que acompaña los avatares de su desarrollo; de allí la importancia de fortalecerla en los diferentes ámbitos relacionales (familia, instituciones educativas, comunidad, redes sociales), promoviendo que éstos se conviertan en “ámbitos generadores de resiliencia”.

Se considera que el ambiente es clave en el desarrollo de esta capacidad, tanto en su construcción a lo largo del desarrollo personal, como en la resolución de situaciones adversas concretas.

La continentación afectiva que se reciba a lo largo de la vida, la aceptación, el respeto y la valoración que se perciba desde los demás, son factores que elevan la autoestima, sentimiento protector de la resiliencia.

Asimismo, ante situaciones puntuales de tensión, riesgo o amenaza, las condiciones ambientales inmediatas contribuyen a equilibrar las reacciones individuales.

Relación con los proyectos de aprendizaje-servicio

De lo que antecede, se desprende el valor de todas las estrategias que se puedan desarrollar desde la institución educativa, para contribuir al fortalecimiento de la resiliencia.

Con referencia a ello, Henderson y Milstein, citando a Rirkín y Hoopman (1991), establecen que *“la resiliencia puede definirse como la capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad, y de desarrollar competencia social, académica y vocacional pese a estar expuesto a un estrés grave o simplemente a las tensiones inherentes al mundo de hoy. Las escuelas pueden aportar condiciones ambientales que promuevan reacciones resilientes ante circunstancias inmediatas, así como también enfoques educativos, programas de prevención e intervención y currículos adecuados para desarrollar factores protectores individuales”*.¹¹

11 Nan HENDERSON - Mike M. MILSTEIN, “Resiliencia en la escuela”, Buenos Aires, Barcelona, México, Paidós 2003, páginas 26 y 27.

Consideramos que los proyectos de aprendizaje-servicio, por la dinámica relacional que generan interna y externamente en los grupos involucrados, constituyen una valiosa oportunidad de fortalecer los factores protectores de resiliencia. Su construcción es un proceso a largo plazo.

La contribución que se puede ofrecer desde las instituciones educativas a partir de la necesidad de resolver problemas locales, consiste en llevar a los estudiantes a apropiarse de proyectos comunes y brindarles oportunidades de participación significativa, favoreciendo la posibilidad de ser útiles. Los problemas se abordan desde el punto de vista de las posibilidades, las oportunidades y las fortalezas, más que desde las debilidades.

La resiliencia se construye primero a nivel interpersonal y luego a nivel intrapsíquico. En tal sentido, se evidencia la necesidad de apelar a la perspectiva sociocultural definida por Vygotski, respecto a la interacción social y su influencia en el desarrollo individual.

“En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica). Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos”¹²

Se destaca en este orden la vinculación que se establece entre los aspectos “emocionales, cognitivos y socioculturales” desarrollados en todo aprendizaje.

En tal sentido, las actuales investigaciones sobre resiliencia han pasado de enfoques individuales, basados en las cualidades personales, hacia enfoques sociales que atienden a la interacción entre el individuo y el ambiente externo.

Los espacios de reflexión que acompañan a las actividades de estos proyectos, son imprescindibles para hacer explícitas las fortalezas de cada uno y avanzar afianzándolas conjuntamente al sentimiento de pertenencia.

Consideramos que los proyectos de aprendizaje-servicio, por la dinámica relacional que generan interna y externamente en los grupos involucrados, constituyen una valiosa oportunidad de fortalecer los factores protectores de resiliencia. Su construcción es un proceso a largo plazo.

12 VYGOTSKI, L.S., “El desarrollo de los procesos psicológicos superiores” Barcelona, Editorial Crítica, 1979, página 94.

Factores protectores de la potencialidad de resiliencia

Los autores que han escrito sobre el tema, han identificado algunos factores que dan a las personas mejor preparación para enfrentar las situaciones adversas.

Henderson y Milstein presentan en la obra citada un cuadro sobre factores protectores internos y ambientales que facilitan la resiliencia, tomando como fuente: adaptación de Richardson y otros (1990); Bernard (1991); Werner y Smith (1992); Hawkins, Catalano y Miller (1992).

Lo reproducimos textualmente por considerar que las características que recogen, tanto a nivel individual como colectivo, se ponen de manifiesto al desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio. Éstos implican frecuentar recursivamente esos aspectos, que son parte integrante en la construcción de ciudadanía.

Factores protectores internos

Características individuales que facilitan la resiliencia

- 1 - Presta servicio a otros y/o a una causa
- 2 - Emplea estrategias de convivencia, como adopción de buenas decisiones, asertividad, control de los impulsos y resolución de problemas
- 3 - Sociabilidad; capacidad de ser amigo; capacidad de entablar relaciones positivas
- 4 - Sentido del humor
- 5 - Control interno
- 6 - Autonomía; independencia
- 7 - Visión positiva del futuro personal
- 8 - Flexibilidad
- 9 - Capacidad para el aprendizaje y conexión con éste
- 10 - Automotivación
- 11 - "Es idóneo" en algo; competencia personal
- 12 - Sentimientos de autoestima y confianza en sí mismo

Factores protectores ambientales

Características de las familias, escuelas, comunidades y grupos de pares que fomentan la resiliencia

- 1 - Promueve vínculos estrechos
- 2 - Valora y alienta la educación
- 3 - Emplea un estilo de interacción cálido y no crítico
- 4 - Fija y mantiene límites claros (reglas, normas, leyes)
- 5 - Fomenta relaciones de apoyo con muchas otras personas afines.
- 6 - Alienta la actitud de compartir responsabilidades, presta servicios a otros y brinda "la ayuda requerida"
- 7 - Brinda acceso a recursos para satisfacer necesidades básicas de vivienda, trabajo, salud, atención y recreación
- 8 - Expresa expectativas de éxito elevadas y realistas
- 9 - Promueve el establecimiento y el logro de metas
- 10 - Fomenta el desarrollo de valores prosociales (como el altruismo) y estrategias de convivencia (como la cooperación)
- 11 - Proporciona liderazgo, adopción de decisiones y otras oportunidades de participación significativa
- 12 - Aprecia los talentos específicos de cada individuo

La experiencia recogida en los proyectos de aprendizaje-servicio ya desarrollados en escuelas uruguayas, ofrece testimonios de niños y docentes que avalan esa posibilidad de fortalecer la resiliencia.

Lo antedicho puede apreciarse:

a) en el fortalecimiento de la autoestima y confianza en sí mismos, al desarrollar actividades que no se creían capaces de hacer por sí solos;

b) en la satisfacción de prestar un servicio y brindar “la ayuda requerida”;

c) en las iniciativas y creatividad manifestadas ante las necesidades detectadas;

d) en la capacidad de establecer relaciones positivas, las estrategias de convivencia desarrolladas y los vínculos generados.

Ejemplificamos transcribiendo algunas reflexiones de los alumnos en el marco de los diversos proyectos:

a) Fortalecimiento de la autoestima

“No me creía capaz de estar en un proyecto ayudando a mis compañeros y maestros, por primera vez sentía que lo que estaba haciendo estaba bien”.

“No me creía capaz de hacer las recetas con mis compañeros, pero me dí cuenta que fueron muy buenos conmigo”.

b) Satisfacción de prestar un servicio y brindar la ayuda requerida

“Cuando miro los tanques me da mucha alegría y orgullo de que gracias a nosotros la ciudad va a estar más limpia y con una vista más enriquecedora a turistas, y también a nosotros”.

“También, la gente por la calle los mira, y ve el logo de la escuela N° 8 y qué alegría para nosotros”.

“Cuando comenzamos el proyecto, nadie pensaba que iba a llegar tan alto, porque enseguida recibimos donaciones de distintos lugares, como pintura, antióxido, varillas, fondo y otras cosas más”.

“Me gustó mucho hacer este proyecto y qué lindo que cuando tengamos hijos les podamos dar el ejemplo de solidaridad”.

c) Iniciativas y creatividad

“Yo aporté al grupo la idea que viniera un veterinario a informarnos de estos roedores (ratas) y que viniera un médico a informar de las ratas”.

“El aporte que yo hice fue que salí a ver el barrio y eso es importante porque la gente sabe que nos importa mejorar la situación”.

d) Capacidad de establecer relaciones positivas

“Cuando hubo trabajos en equipo aporté mi casa para poder hacerlo en un lugar, compartí material con los compañeros, ayudé a un niño que le costaba redactar, le dediqué tiempo preciso al proyecto, hablé con mis padres para decirles que concurran a las reuniones”.

“No me creí capaz de compartir en grupo sin ninguna queja”.

“Recibí tolerancia cuando no estaba de acuerdo en algo, respeto de todos los compañeros”.

“No me creí capaz de comunicarme con algunos compañeros no tan cercanos”.

Reflexión

La reflexión se considera un aspecto fundamental e imprescindible a ser atendido en la gestión de los proyectos de aprendizaje-servicio.

Resignifica cada fase del trabajo, potenciando su valor y dando sentido a la experiencia. Las actitudes prosociales se materializan en las acciones que generan intercambios entre las personas para el logro del fin común, en este caso el servicio. En cambio, la reflexión permite que, a partir de las actividades realizadas, se hagan conscientes los comportamientos que evidencian actitudes prosociales y se acumulen elementos que permitan desarrollarlas. La reflexión hace posible explicitar y socializar los planos de relación que se generan en la interacción entre las personas involucradas. En tanto los comportamientos prosociales se evidencian en el plano de la acción, la reflexión se concreta a nivel del pensamiento y se exterioriza a través del lenguaje (no sólo el verbal).

La reflexión permite que, a partir de las actividades realizadas, se hagan conscientes los comportamientos que evidencian actitudes prosociales y se acumulen elementos que permitan desarrollarlas.

La reflexión es el instrumento de análisis de las relaciones surgidas en la interacción social, en sus distintas dimensiones.

Implica un proceso que se emprende deliberada y sistemáticamente, orientado a alguna acción o grupo de acciones, y por tanto, diferente de la reflexión aislada o espontánea.

Comprende el desarrollo de las capacidades de observación y análisis de las actividades abordadas en el proyecto, con diferentes finalidades.

Uno de sus objetivos más relevantes -puesto que identifica a un proyecto de aprendizaje-servicio y está en sus bases conceptuales- es contribuir al desarrollo de la formación ciudadana mediante:

- a) evidenciar actitudes prosociales a fin de hacerlas permanentes;
- b) favorecer el desarrollo de la capacidad de resiliencia.

Con referencia a la prosocialidad

La reflexión implica la identificación de hechos, pensamientos y sentimientos, cuyo análisis permite explicitar las actitudes prosociales que se han generado en el desarrollo del proyecto en general y del servicio en particular.

Hay múltiples acciones en la interacción humana que responden al comportamiento prosocial, entre otras: ayudar, compartir, confrontar, dar.

La prosocialidad tiende a valorar:

- la reciprocidad recibida y,
- el grado de atención a la necesidad del receptor.

Es importante destacar el concepto de ser útiles a la comunidad, e identificar y valorar la reciprocidad generada en el devenir del servicio, así como la valoración de las relaciones sociales que surgieron en la consideración del tema y su connotación social e histórica.

Luego de identificar las acciones que dan lugar a actitudes prosociales, es necesario abordar las distintas dimensiones de la reflexión: hechos, sentido y consecuencia de las relaciones que subyacen en el intercambio en lo social y en lo personal.

De lo expuesto se desprende la necesidad de atender las dos dimensiones de la prosocialidad: intra e intergrupala. Por lo tanto habrá de trabajarse la reflexión hacia adentro del grupo y hacia afuera. La primera, a la interna del grupo, en torno a sus propias relaciones, y la segunda, en torno a las relaciones que se establecen entre el grupo de alumnos y los destinatarios del servicio.

Mediante la explicitación y análisis de las relaciones personales y sociales construídas en ambos ámbitos, adquiere valor el concepto de normas internalizadas y valores personales, ambos esenciales en el desarrollo de la prosocialidad.

Con referencia a la resiliencia

Tomando como contenido de reflexión las actividades realizadas en la gestión del proyecto y las interacciones sociales que conllevan -a la interna y hacia fuera de la institución educativa-, se apunta a reconocer las fortalezas de cada uno y avanzar a partir de ellas, internalizando la sensación de “yo puedo”, favoreciendo la autoestima.

El análisis de las decisiones tomadas, el aporte brindado al grupo y el recibido, permiten fortalecer la sensación de pertenencia. La evidencia del “nosotros podemos” refuerza la capacidad de respuesta individual, puesto que el desarrollo de la “autoestima” va unido al de la “heteroestima”.

Dado que estos son elementos fundamentales para la formación ciudadana, es imprescindible una fuerte intervención docente. Es necesario elevar los niveles de exigencia en torno al compromiso de cada uno con sus ideas, y la exposición de las mismas a nivel grupal como parte de la socialización, crecimiento y transformación personal y colectiva.

Desde el punto de vista pedagógico, la reflexión como contenido educativo debe ser planificada por el docente y construída por el alumno. En esta labor, el niño desarrolla no sólo su capacidad comunicativa a nivel social (interpersonal), sino que además, a partir de ella, construye su propia herramienta simbólica de “habla interna” (intrapersonal).

*Al respecto se resignifican “prácticas como hacerles preguntas que fomenten el pensamiento crítico y el diálogo (especialmente en cuanto a temas sociales actuales), hacer del aprendizaje una experiencia más directa, involucrar a los alumnos en el proceso de formular el plan de estudio, usar estrategias de evaluación participativa, darle a los alumnos la oportunidad de crear las reglas que gobiernan el salón de clases, y emplear el uso de acercamientos cooperativos (como el aprendizaje grupal, la ayuda de los colegas, el uso de mentores de diferentes edades y el servicio a la comunidad) le ofrecen a la juventud la oportunidad de poner a la disposición de su comunidad sus talentos, fomentando todas las características de la resiliencia”.*¹³

¹³ MELILLO, Aldo-SUAREZ OJEDA, Elbio Néstor (compiladores), “Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas”, Argentina, Paidós, 2003, página 143.

Dentro del campo pedagógico, cabe agregar otro aporte de la reflexión al facilitar el seguimiento de los proyectos, aportando elementos para efectuar los ajustes que sean necesarios. Estos espacios alejan el peligro del activismo y permiten ir resolviendo los conflictos que puedan generarse. Esto no implica una intencionalidad evaluativa: no debe confundirse con evaluación, aspecto éste que merece un espacio específico propio dentro del proyecto, y que abordaremos más adelante en este trabajo.

Pueden establecerse diferentes niveles de reflexión:

- a) descripción de hechos;
- b) incluir aspectos explicativos;
- c) incorporar consideraciones valorativas.

Es frecuente observar que los alumnos apuntan a efectuar reflexiones en las cuales describen sin explicar; en menos oportunidades describen y explican. En otras realizan apreciaciones sobre aspectos valorativos generales, sin explicar “me pareció muy linda la actividad” y en escasas instancias evidencian aspectos reflexivos relacionando ideas.

Si bien estos aspectos no son excluyentes, debe apuntarse a su profundización, promoviendo el avance desde lo descriptivo a lo explicativo y valorativo.

La reflexión trabaja sobre los contenidos de las relaciones: la identificación de las mismas, su descripción, explicación y, en una etapa superior, la explicación valorativa.

En tanto herramienta pedagógica incorporada por el alumno, la reflexión transita desde la identificación de los contenidos en las relaciones para encontrar explicaciones valorativas, a las actuaciones de las personas y los grupos. Esto lleva a considerar distintos aspectos/contenidos que operan como capital cultural de las personas, algunos de los cuales merecen ser reproducidos. En tal sentido, la reflexión avanza con el soporte de una escala de valores, que sustenta las actuaciones.

Es deseable centrar la reflexión en torno a:

- la actividad;
- los compañeros y el grupo;
- los destinatarios.

La reflexión trabaja sobre los contenidos de las relaciones: la identificación de las mismas, su descripción, explicación y, en una etapa superior, la explicación valorativa.

En el enfoque que se da a la reflexión dentro de los proyectos de aprendizaje-servicio, se considera necesario establecer la diferencia con metacognición.

En tanto ésta se produce mediante el análisis de los propios procesos por los cuales se llega al conocimiento, la reflexión analiza las relaciones surgidas entre las personas en interacción.

A través de las instancias de reflexión, los alumnos perciben su propia evolución individual y colectiva, que da razón a su esfuerzo en el desarrollo del servicio.

Nuestra experiencia recoge el valor de:

- a) promover la reflexión sistemática y planificada enmarcada en cada actividad de servicio;
- b) diferenciar y alternar los momentos de reflexión individuales de los colectivos;
- c) reivindicar el valor del registro escrito de las reflexiones individuales a los efectos de que:
 - cada uno asuma el compromiso de opinar,
 - oficie como base para la organización de las ideas,
 - proporcione elementos al docente para continuar promoviendo la continuidad temática y la profundización conceptual,
- d) valorar la imprescindible intervención del docente como planificador y moderador de las actividades de reflexión.

CAPÍTULO 3

Gestión

Diseño del proyecto

Se señalan en forma esquemática las etapas básicas a considerar en un proyecto de aprendizaje-servicio. Las mismas no excluyen fases intermedias que las situaciones específicas requieran.

- Motivación institucional
- Diagnóstico y detección del problema
- Determinación del servicio
- Objetivos: ¿para qué?
 - a) de servicio
 - b) pedagógicos
- Fundamentación: ¿por qué?
- Responsables del proyecto: ¿quiénes?
- Destinatarios del servicio: ¿a quiénes?
- Financiamiento: ¿con qué? Presupuesto
- Actividades: ¿cómo?
 - a) de servicio
 - b) pedagógicas
 - de enseñanza y aprendizaje
 - de reflexión
- Plazos: ¿cuándo? Tiempos
- Evaluación

Los puntos referidos a fundamentación, responsables del proyecto, destinatarios y financiamiento, no se abordarán particularmente porque no tienen una especificidad propia dentro de este proyecto que los diferencie de otros.

A partir de la detección del problema, los ítemes citados en el diseño se agrupan en este capítulo -para su mejor comprensión- en dos grandes áreas: de servicio y pedagógica. Cabe agregar que estas dos dimensiones requieren un tratamiento equilibrado, con igual nivel de relevancia.

Etapas en el desarrollo de un proyecto de aprendizaje-servicio

- Motivación institucional

Es conveniente que los participantes puedan identificar la motivación institucional que induce al centro al desarrollo de este proyecto.

-¿Por qué la institución desarrolla un proyecto de aprendizaje-servicio?

- Diagnóstico

Hace referencia a efectuar una mirada analítica sobre la realidad sobre la que se va a actuar. Consiste en la identificación del problema que será objeto del proyecto.

- Un buen proyecto debería partir de un claro diagnóstico general y específico que permita dimensionar claramente:
- lo que sí puede lograrse a partir de la acción del centro educativo, y
- cómo éste puede fortalecerse realizando alianzas con otras organizaciones e instituciones sociales, públicas o privadas.

Pueden usarse como generales los ya existentes en la institución y darle mayor especificidad al servicio para que responda a una necesidad real concreta y sentida a la que se pueda responder, dándole un recorte adecuado.

También es conveniente tener en cuenta si la respuesta que puede dar la institución tiene que ver con su identidad, lo cual facilitará el desarrollo del proyecto. Asimismo, estudiar -si existen- los antecedentes del proyecto.

Es importante:

- lograr una buena fotografía de inicio;
- dar participación a toda la comunidad educativa, incluyendo la opinión de los destinatarios potenciales del servicio, siendo imprescindible la participación de los alumnos en diagnóstico, planificación, gestión y realización del proyecto, incluyendo la evaluación.

Nuestra experiencia indica que la mayoría de las veces es muy amplia la variedad de demandas que llegan a la institución a partir de la consulta general. Se ha debido entonces: a) clasificar las necesidades en lo que es pertinente de desarrollar por el centro docente; y b) en segunda instancia, lo posible de realizar desde éste, efectuando las alianzas necesarias con otras instituciones y organizaciones.

Para ello es necesario explicitar, a nivel interno, las redes institucionales en las cuales participa el centro docente y otras Instituciones con las cuales es posible establecer vínculos.

- Detección del problema

En esta instancia, hay que tomar en cuenta:

- a) técnicas para su determinación;
- b) factibilidad y pertinencia de resolución a nivel institucional.

La intervención del docente, en esta fase, radica en su-
perar la visión que los problemas de la comunidad son los que
percibe el centro educativo desde su lugar institucional. En tal sen-
tido, se considera pertinente utilizar técnicas apropiadas para que
los alumnos reconozcan los problemas que la comunidad siente
como propios.

Nos parece fundamental centrar la atención en torno a:

- cómo determinar el problema más sentido por la comunidad;
- qué técnicas de investigación social utilizar;
- cómo procesar esa información.

Dentro de las técnicas de investigación social se sugiere:

- encuestas,
- entrevistas en profundidad,
- observación directa,
- reuniones.

Sea cual sea la técnica elegida, o la combinación de las mismas, lo esencial es que sean planificadas en el aula y gestionadas por los alumnos.

• Área de servicio

- Determinación del servicio

Los objetivos del servicio deben ser coherentes con los del proyecto del centro y con las investigaciones realizadas por los alumnos.

A tales efectos, se considera oportuno que la secuencia de trabajo atienda los siguientes puntos:

- interpretación de los datos aportados por las investigaciones;

- definición del problema a abordar;

- focalización de posibles servicios a cumplirse;

- determinación de un servicio a partir de la pertinencia y la factibilidad de ser gestionado e implementado por los alumnos; (entre otros factores tener en cuenta: edad, niveles académicos y/o profesionales, etc.).

- posibilidades de fortalecimiento del relacionamiento con otras instituciones.

- Objetivos generales del servicio

Luego de esclarecido el problema y seleccionado el servicio, corresponde establecer los objetivos generales.

Podrían considerarse los siguientes para contextualizar a cada realidad:

- a) realizar tareas comunitarias de servicio;

- b) percibir y asumir la respuesta de la comunidad a nivel institucional;

- c) generar instancias de intercambio con la comunidad a fin de revalorizar sus propios aportes.

- Actividades de servicio

Para materializar el servicio, es preciso planificar integralmente actividades intra y extrainstitucionales de:

a) Ejecución del servicio

- con alumnos;
- con destinatarios del servicio y otros miembros de la comunidad;
- con organizaciones sociales.

b) Reflexión (sobre los intercambios generados en las actividades concretas)

Conviene planificar estos espacios para cada actividad realizada en el desarrollo del servicio, promoviendo su profundización que supere lo descriptivo y apunte a aspectos explicativos y valorativos (ver capítulo específico).

Pueden tomarse como objeto de reflexión:

- a) la actividad específica; avances y ajustes hacia la superación de obstáculos;
- c) los intercambios con los compañeros, destinatarios y actores sociales involucrados, a fin de: generar y desarrollar pro-socialidad a la vez que resignificar el saber social;
- d) acerca de sí mismo: capacidades expuestas, superación de obstáculos personales, logros.

c) Comunicación

Dar a conocer la evolución del proyecto dentro y fuera del centro docente permite profundizar en el desarrollo del mismo, coordinar más fluidamente las acciones dentro de la institución educativa, fortalecer la integración con la comunidad y afianzar las redes sociales establecidas. Ello puede verse fortalecido con el establecimiento de vínculos permanentes y regulares con los medios de comunicación locales (radio, prensa, televisión, etc.).

- Evaluación del servicio

La evaluación del servicio se realiza teniendo en cuenta los objetivos establecidos:

- con alumnos;
- con destinatarios del servicio y otros miembros de la comunidad;
- con organizaciones sociales

El marco referencial asumido en la evaluación *“puede definirse como la recopilación y análisis congruente y sostenido de información que se usará en la toma de decisiones”*.¹⁴

La finalidad perseguida es obtener información relevante a fin de:

- a) iluminar y mejorar todo el proceso de intervención;
- b) valorar en todos sus términos el/los impactos generados; los previstos en el proyecto y los imprevistos que trascienden los propios objetivos explicitados en la planificación.

En consecuencia -y bajo este supuesto- se pretende recoger información acerca de los procesos comprendidos en cada etapa de la implementación.

Esta información enfatiza los aspectos cualitativos a los efectos de que se visualicen los “qué” y los “cómo” en cuanto a la implementación e impactos sociales del proyecto. Estos insumos son necesarios para entender cómo funcionan los proyectos y su utilización propende a mejorarlos.

• Área pedagógica

No debe perderse de vista que los proyectos de aprendizaje-servicio tienen una clara intencionalidad pedagógica. Es imprescindible mantener el necesario equilibrio entre los contenidos curriculares y las actividades de servicio, pues se consideran, en el marco de este proyecto, en igual nivel de importancia semántica.

- Contenidos curriculares

El desarrollo de un proyecto de aprendizaje-servicio transcurre a través de la resolución de un problema real. En función de ello, la determinación, tiempos y forma de abordaje de los contenidos curriculares, se realiza de acuerdo a las necesidades que los caminos y etapas de resolución del problema requieran.

Por otra parte, cuando nos referimos a contenidos curriculares, se habla de un recorte del saber académico explicitado en los programas (transformado en “saber a enseñar” en el currículo explícito). Además, se transforman en contenidos aquellos aspectos implícitos en las interacciones sociales de carácter cognitivo, social y emocional-afectivo. Su pasaje a currículo explícito está mediado por la intervención de la reflexión. Es importante destacar

este último aspecto, ya que es de alto valor en el aprendizaje-servicio promover y fortalecer la interdependencia entre dichos contenidos, aprovechando la integración de la institución con el entorno.

Así mismo, consideramos necesario resignificar la información obtenida en las interrelaciones a fin de poder valorarla y, cuando se crea pertinente y oportuno, confrontarla con el saber académico.

Esto implica, además de la vigilancia epistemológica en cuanto a lo conceptual, la flexibilidad en torno al momento de los abordajes, selección y jerarquización de los contenidos.

El servicio mediante el cual se pretende resolver el problema comunitario, será el eje que determine los contenidos a abordar. La atención a este precepto, nos permitirá sortear con éxito la tentación de utilizar el servicio sólo como medio para la aplicación de conocimientos ya adquiridos.

Por otra parte, la complejidad intrínseca al problema, las diversas facetas que presenta debido a su proyección extra áulica, permite afrontar con naturalidad la organización interdisciplinar de los contenidos, superando la coordinación superficial de los mismos.

- Integración de contenidos curriculares:

La integración de los contenidos al servicio requiere tener presente dos aspectos:

- a) la integración o articulación con la experiencia educativa solidaria;
- b) la calidad en la selección de los contenidos curriculares.

El modelo de sociedad y persona al que se aspira en esta propuesta, no se evidencia únicamente en los contenidos de tipo “social-afectivo” que se promueven, ni únicamente cuando se tiene la clara intencionalidad de desarrollar vínculos prosociales, o de fortalecer actitudes resilientes. Este modelo se evidencia, y tal vez en forma más puntual aunque no necesariamente explicitada, en la selección, jerarquización y tratamiento de los contenidos de las diferentes áreas disciplinares.

Además, en la vida real se plantean temas que implican conocimientos -contenidos-pertenecientes al llamado saber social, y que no están integrados explícitamente dentro de los contenidos del currículo prescripto. Éstos se pueden abordar a través de conceptos que sustenten ambos tipos de contenidos.(académicos y sociales).

Los problemas que atañen a la gente siempre son complejos y su resolución requiere superar la parcialización o fragmentación del saber: es necesario, entonces, favorecer el desarrollo del pensamiento complejo.

En este punto, se inscribe uno de los valores esenciales de esta propuesta pedagógica: el abordaje del currículo a través de la resolución de problemas

El problema que se atenderá con el servicio es percibido como totalidad globalizadora, y es tomado desde la dimensión didáctica como un problema de enseñanza.

Aporta, como elemento dinamizador, la integración de disciplinas. Pero esta integración no resuelve, por sí sola, el problema de la fragmentación del conocimiento si no se logra superar la trasmisión de nociones aisladas. Es necesario promover la construcción de conceptos posibles de ser vinculados e integrados a la red de representaciones de los alumnos.

Los problemas que atañen a la gente siempre son complejos y su resolución requiere superar la parcialización o fragmentación del saber: es necesario, entonces, favorecer el desarrollo del pensamiento complejo.

• El problema

Un problema es una situación en la cual se conoce parte de los contenidos necesarios para resolverla y se desconocen otros, cuya búsqueda implica la adquisición de nuevos conocimientos. Se avanza a partir de preguntas que orientan la investigación.

“Una situación que un individuo o un grupo quiere o necesita resolver y para la cual no dispone de un camino rápido y directo que le lleve a la solución”(Lester, 1983)

Los problemas reales son globales y complejos, y su solución atiende a esa complejidad. Suponen la superación de una visión simplificadora, dando paso a un enfoque sistémico.

En el recorte y formulación del problema, permanece el mundo subjetivo, las propias representaciones y conceptos, los valores y sentimientos personales.

Por lo tanto, sólo existe un problema cuando el alumno se lo plantee como tal.

Surge a partir de la observación de la realidad y expresa lo que se ignora, ante lo cual se plantean hipótesis o conjeturas (forma operativa tanto de la actividad científica, como del sentido común).

Desde su formulación hasta esta instancia el trabajo intelectual, se ubica dentro del nivel de comprensión del alumno, en lo que Lev Semenovich Vygotsky denomina “zona de desarrollo real”.

Las fases siguientes determinan la necesidad de recoger información que permita corroborar o refutar las hipótesis. Su resolución su ubica fundamentalmente en la “zona de desarrollo próximo”.

“La zona de desarrollo próximo: No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinada por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”¹⁵

Se hace necesario entonces, recurrir al saber disciplinar, iniciando una etapa de análisis en que por diferenciación progresiva (Ausubel), se aborda el problema desde la lógica de cada disciplina. Este encuentro interdisciplinar permite la cooperación entre aquellas, cada una de las cuales aporta sus esquemas conceptuales, sus aportes a la resolución del problema y sus métodos de investigación.

Los conceptos y procedimientos disciplinares son presentados como herramientas para la resolución del problema.

¹⁵ VYGOTSKY, Lev Semenovich, “El desarrollo de los procesos psicológicos superiores”, página 113.

A partir de acá, se inicia una etapa de síntesis, integrando los aportes disciplinares para resolver el problema. La “reconciliación integradora” (Ausubel) permite establecer conexiones cruzadas intra e interdisciplinares, permitiendo reestructurar o ampliar el campo conceptual.

El principio de recursividad conceptual (da la idea de avance en espiral), implica volver a retomar los conceptos, en un proceso de permanente “diferenciación - relación” entre ellos, avanzando en extensión y profundidad, desde los conceptos más generales -incluidos-, a los más específicos.

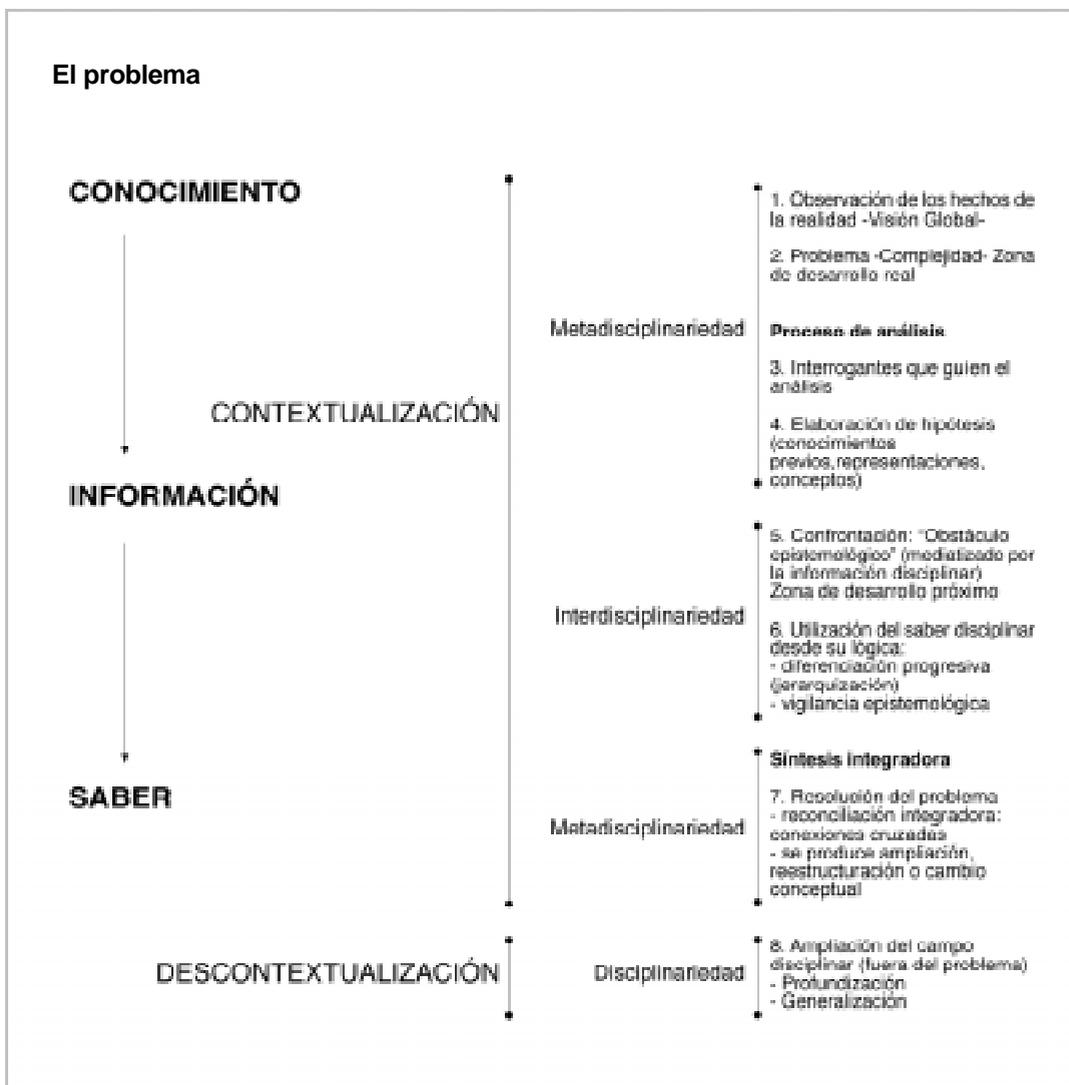
En el proceso de resolución del problema se perciben otras situaciones que son nuevos problemas en sí mismos, cuyo análisis desde la perspectiva de varias disciplinas da lugar a un enfoque interdisciplinar.

Los distintos temas que se abordaron desde este enfoque inician el tratamiento de contenidos que oportunamente se profundizarán en el contexto de cada disciplina.

Estos conocimientos no están directamente involucrados en la resolución del problema sino que se abordan motivados por aquél.

Pero, no es conveniente profundizar en la disciplinariedad antes de atender las exigencias específicas del proyecto.

El tratamiento de los contenidos disciplinares implica una valoración de los mismos que supera una visión utilitaria y permite su incorporación a la red de representaciones, permitiendo resolver nuevas cuestiones en situaciones de regreso a la complejidad.



Las relaciones entre las disciplinas se han definido en forma diferente por los distintos autores. Vale entonces, efectuar la aclaración de cómo se ha considerado en el presente cuadro.

Metadisciplinariedad

"Mirada Global". Una manera de ver el objeto de conocimiento prescindiendo de las disciplinas.

Interdisciplinariedad

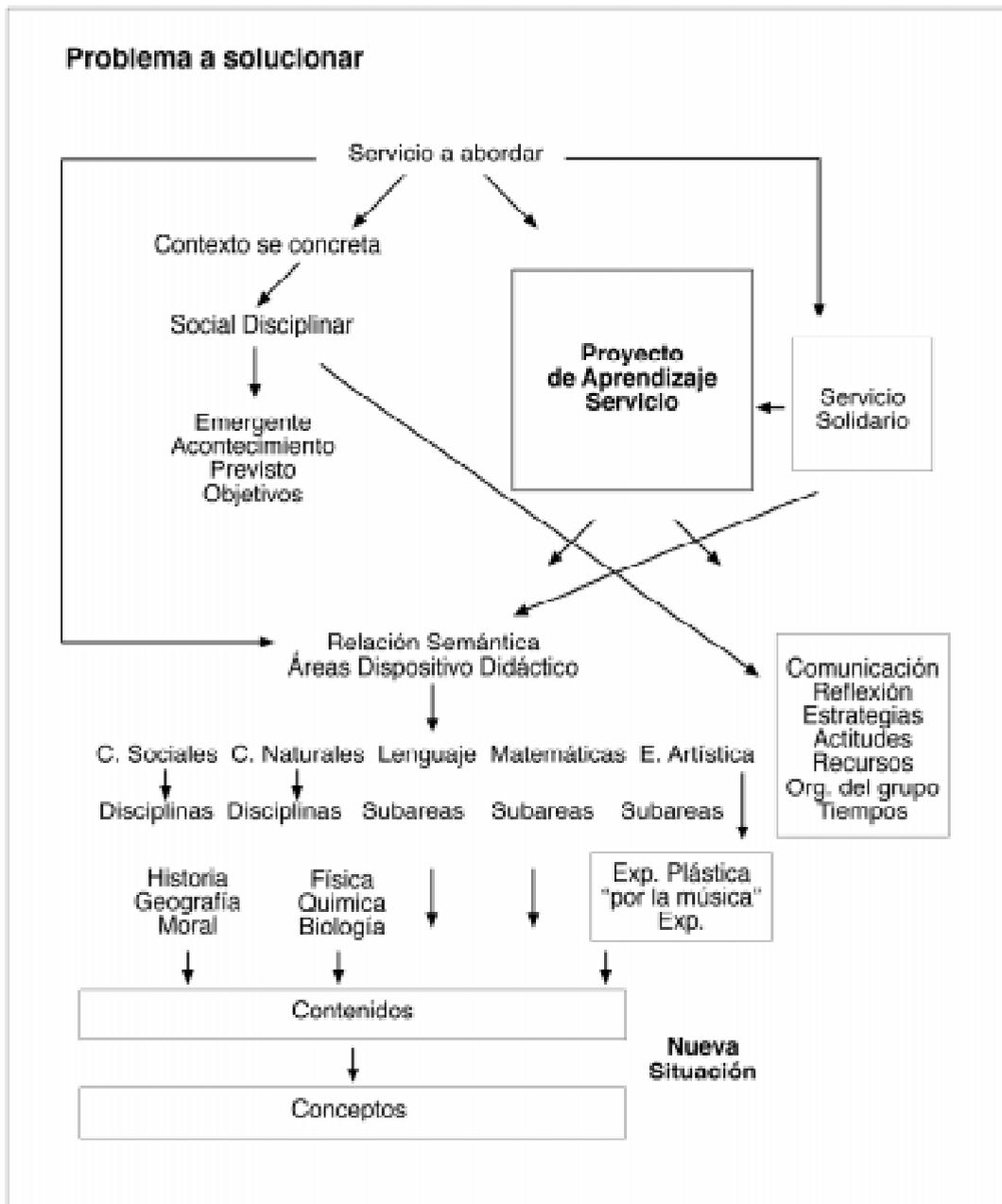
Cooperación entre dos o más disciplinas cada una de las cuales aporta su manera de definir los problemas, sus esquemas conceptuales, y su métodos de investigación.

Actividades pedagógicas

Las actividades pedagógicas se planifican y desarrollan con referencia al:

- a) Abordaje de los contenidos curriculares integrados al servicio.
- b) Conocimiento del saber social
 - sobre el servicio específico a desarrollar
 - aspectos culturales (históricos, sociológicos, antropológicos);
 - aspectos valorativos;
 - sobre los saberes que forman parte de las relaciones sociales del contexto.
- c) Contrastación del conocimiento social con el conocimiento académico, cuando se crea pertinente.

Integración de los contenidos curriculares



Evaluación de los aspectos pedagógicos

Dentro del marco referencial anteriormente citado, en que la evaluación “puede definirse como la recopilación y análisis congruente y sostenido de información que se usará en la toma de decisiones”, la evaluación pedagógica tendrá en cuenta los siguientes aspectos:

- a) los contenidos curriculares;
- b) el desarrollo grupal y personal;
- c) la resolución de conflictos;
- d) la participación responsable de todos y cada uno: contextual

Se aportan los siguientes indicadores que pueden ser útiles para desarrollar los puntos precedentes (b, c). (No se aportan sugerencias respecto al punto a) por ser de competencia académica del docente).

1. En cuanto al desarrollo de las actitudes prosociales de los niños:

- nivel de participación en clase;
- disposición para la integración a grupos de gestión;
- grado de esfuerzo personal al trabajo en grupo;
- compromiso afectivo con su grupo de pertenencia;
- voluntad de autosuperación.

2. En cuanto a los destinatarios:

- grado de acercamiento de la comunidad a la escuela;
- importancia de los aportes de la comunidad desde el conocimiento social;
- aportes de la comunidad para el mantenimiento/ permanencia del servicio;
- explicitación valorativa de la comunidad acerca del servicio brindado.

3. Respecto al punto “d”

Posibles indicadores:

- ¿cuáles son los rasgos de la comunidad que se consideran claves en el proyecto?
- ¿qué logros se ven fortalecidos por las características de la comunidad?
- ¿qué tropiezos u obstáculos son productos de dichas características?

- ¿cuáles son los efectos difíciles de medir (no fácilmente cuantificables)?
- ¿cómo podemos documentar con eficiencia esos efectos?

• Evaluación general del proyecto

En conclusión, la evaluación general de un proyecto de aprendizaje-servicio debería abordar:

1. Logros referidos al servicio concreto brindado a la comunidad
2. Los objetivos pedagógicos del proyecto:
 - a) ¿Qué aprendieron sobre el servicio concreto?
 - habilidades desarrolladas;
 - concientización sobre los problemas sociales vinculados al servicio concreto.
 - b) En lo académico: evaluación de los contenidos aprendidos.
 - c) En la formación ciudadana: evaluación y autoevaluación de las actitudes prosociales desarrolladas.
 - d) El impacto personal del proyecto en cada alumno: autoestima, seguridad, confianza y reconocimiento de sus capacidades.
3. El proyecto en sí. Incluir visión de todos los protagonistas: alumnos, docentes, directores, destinatarios, dirigentes comunitarios.
 - el impacto del proyecto en la comunidad;
 - cumplimiento de los objetivos propuestos;
 - atender a la apreciación que los usuarios realizan sobre las acciones de los alumnos.

La experiencia demuestra que los cambios profundos, los que implican avances en calidad, no son posibles de lograr en el corto plazo, ni sin espacios de intercambio.

• Continuidad de la propuesta pedagógica

Los cambios pedagógicos se producen en un tiempo y espacio que no son posibles de predeterminedar preceptivamente. Sin embargo, la experiencia demuestra que los cambios profundos, los que implican avances en calidad, no son posibles de lograr en el corto plazo, ni sin espacios de intercambio. Es esencial, para que la propuesta pedagógica trascienda sus aspectos formales, fortalecer las dimensiones conceptuales, a fin de evitar el riesgo de la desaparición a mediano plazo de la propuesta, o su continuación parcial o desvirtuada.

La profundización conceptual debe orientarse en dos líneas principales:

1) hacia el desarrollo de actitudes prosociales, base conceptual del proyecto, que se vincula a los intercambios que se generan al desarrollar el servicio;

2) hacia la reflexión sobre las prácticas, tanto de los niños como de los docentes. En este aspecto, se debe promover la sistematización de prácticas que tiendan a superar aspectos de la cultura institucional de corte piramidal (en cuanto a roles), para desarrollar una cultura de gestión y autonomía responsable, especialmente en relación a los alumnos.

• **Sustentabilidad del servicio**

Corresponde a la fase del proyecto en la cual los destinatarios del servicio se responsabilizan del mantenimiento del mismo una vez establecido. Implica desarrollar un trabajo pedagógico de transferencia paulatina de los responsables de la gestión a los destinatarios del mismo. En este proceso de transferencia, donde existe una profunda incidencia de la comunicación, el centro debe participar como una institución más, integrante de las redes sociales institucionales. La etapa final en la sustentabilidad se produce cuando la institución educativa es capaz de descentrarse del servicio. Cuando esto se logra, y el servicio pasa enteramente a ser responsabilidad de la comunidad, se determina el fin del proyecto de aprendizaje-servicio. La culminación de esta fase determina el éxito del proyecto y demarca claramente la diferencia entre proyectos asistencialistas y los de promoción social en los cuales la administración se transfiere a los usuarios. Esto implica la concreción de otro de los objetivos implícitos en el proyecto, donde las comunidades puedan percibir nuevas necesidades y son capaces de hallar las formas organizativas pertinentes a fin de satisfacerlas.

• Síntesis

La educación formal tiene como objetivo específico la formación de ciudadanía. Esta realidad, que subyace a toda la vida institucional, nos obliga a asumir un compromiso, seamos conscientes de ello o no: “no hay otra elección que comprometerse” resumía Michael Apple en “Ideología y Currículo”.

En tal sentido, nuestras posturas como profesionales de la educación pueden favorecer y potenciar en los alumnos la vivencialidad en principios democráticos, de participación grupal responsable y crítica, la investigación y resignificación de los valores y saberes que “guarda” la comunidad. Esto es posible a través de prácticas coherentes con los objetivos fundamentales de la educación, para la construcción de un mundo más justo, basado en la solidaridad, compartido entre iguales.

Los proyectos de aprendizaje-servicio pueden ser una buena herramienta para el logro de esas metas.

Como se ha insistido a lo largo de todo este trabajo, es esencial la participación protagónica de los alumnos en todas las fases de gestión del proyecto.

Esto conduce, inevitablemente, a la adecuación del perfil docente, cuya labor e intervención es vital para el desarrollo de esta propuesta pedagógica.

El primer y principal desafío de los docentes es:

- lograr la adhesión consciente para la participación sostenida y voluntaria de los alumnos en las actividades;
- crear los espacios necesarios a fin que los alumnos asuman responsablemente la toma de decisiones;
- diversificar el relacionamiento de los alumnos con la comunidad a fin que ellos puedan gestionar y orientar a los adultos en torno a tareas que impliquen la participación conjunta;
- revalorizar la comunicación intra e interinstitucional;
- promover la formación y/o fortalecimiento de redes comunitarias.

Nuestras posturas como profesionales de la educación pueden favorecer y potenciar en los alumnos la vivencialidad en principios democráticos, de participación grupal responsable y crítica, la investigación y resignificación de los valores y saberes que “guarda” la comunidad.

ANEXO

Planificación de actividades

Se adjuntan trabajos elaborados o compilados en el contexto de las 30 escuelas públicas de Educación Primaria que han desarrollado proyectos de aprendizaje-servicio en Uruguay durante los años 2002 y 2003.

Son presentados como ejemplificación de lo explicitado en el trabajo precedente, y a su vez, pueden ser referentes de proyectos a desarrollarse específicamente en el subsistema primaria, o como elementos ilustrativos en otros ámbitos.

1) Articulación de contenidos

En cada actividad de servicio deberían desarrollarse: objetivos de servicio y pedagógicos, contenidos curriculares involucrados y una instancia de reflexión. A modo de ejemplo:

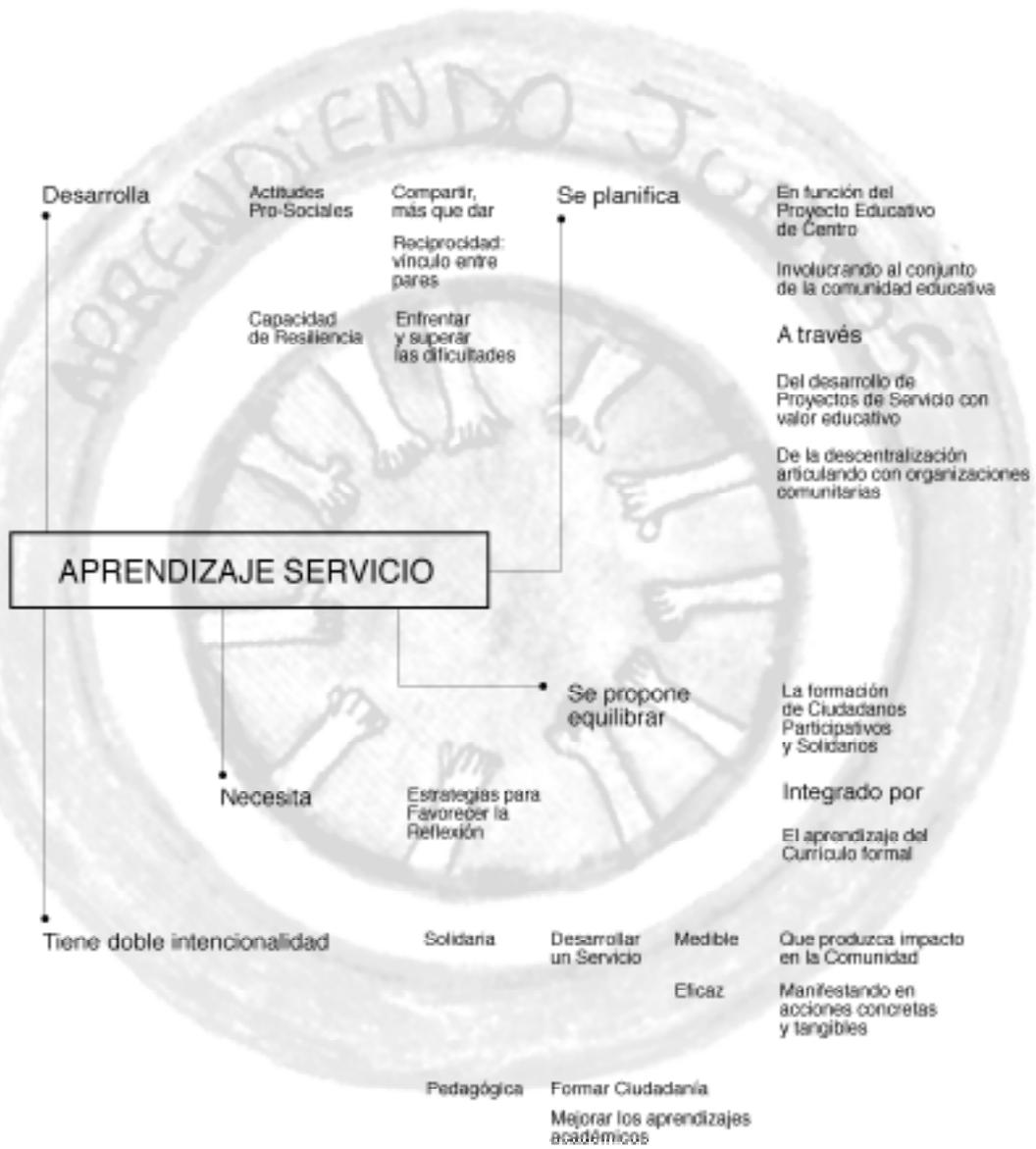
Actividad: “investigación y relevamiento del barrio para diagnosticar necesidades”

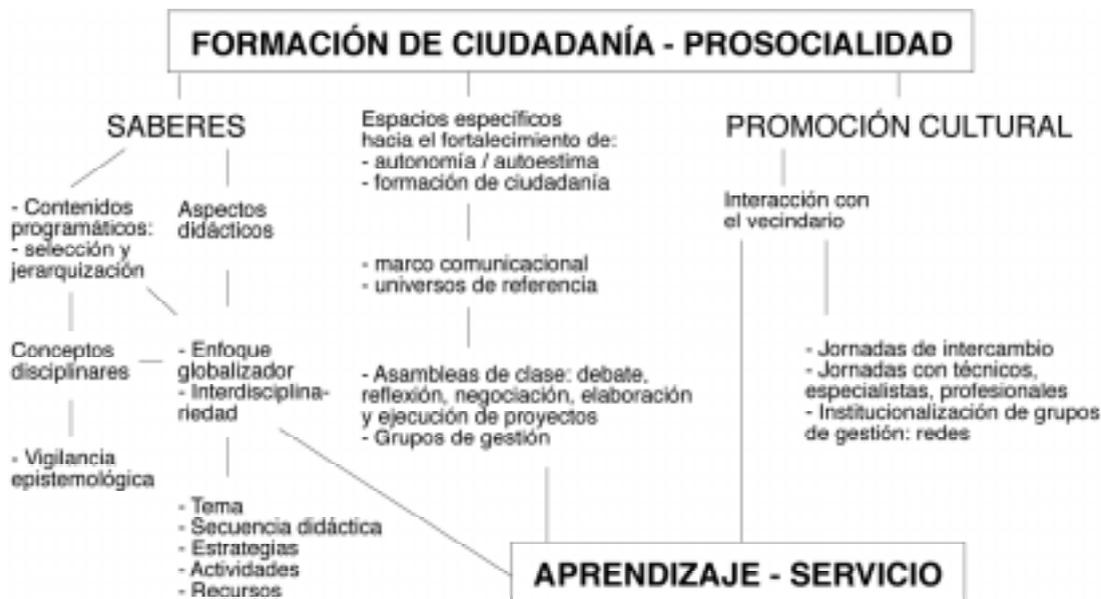
A) Objetivo de servicio: “obtener información acerca de los problemas más sentidos por la comunidad”

B) Objetivo pedagógico: “aplicar una de las herramientas de las Ciencias Sociales”

Contenidos posibles a abordar:

1. concepto de encuesta (Ciencias Sociales);
2. redacción de la misma (Lenguaje);
3. aplicación (Ciencias sociales);





4. procesamiento de datos: selección, tabulación, graficación (matemáticas)

5. Conclusiones (informe)

C) Actividad de reflexión:

- ¿Cuál es la necesidad más sentida por la población?
¿Por qué?
- ¿En qué coincide y en qué se diferencia con lo que tu pensabas anteriormente?
- ¿Cuál fue la actitud de los entrevistados? Cita algún obstáculo encontrado.
- ¿Cómo se superó?
- ¿Qué consecuencias tuvieron las acciones de los involucrados?

2) Desarrollo de la prosocialidad

A modo de aporte al docente para el anclaje del tema desde el punto de vista educativo, formulamos algunas propuestas de preguntas, que en su profundización, pueden ser insumos para la reflexión:

1- En relación al destinatario podrían considerarse algunas dimensiones como:

- a) connotación histórica del tema;
- b) connotación sociológica del tema.

a) connotación histórica del tema

En esta dimensión, el docente puede tomar como referencia, que los hechos sociales son multicausales, temporalmente desarrollados y espacialmente situados.

El docente podría, en este caso, orientar la investigación social en torno a:

- ¿Cómo se hacía esta actividad cuando Ud. era niño?
- ¿Cómo puede describir el lugar?
- ¿Qué materiales predominaban o se usaban entonces?
- ¿Qué evolución ha observado a través del tiempo?
- ¿A qué atribuye tales cambios?

b) connotación sociológica

El concepto fundamental de referencia es que los grupos humanos generan organizaciones sociales en función de mejorar su condición de vida.

- ¿Por qué le parece que este servicio adquiere importancia en el momento actual?

- ¿Qué le puede aportar a la relación entre las personas?

- ¿En qué forma puede influir en la organización social de la zona?

2- En relación a quienes colaboran en la ejecución del servicio (futuros usuarios o no del mismo), con el aporte de tareas inherentes a sus funciones, profesiones u oficios.¹⁶

En torno a este punto, sería pertinente orientar la investigación en cuanto al “saber hacer”. En tal sentido, el docente orientará el análisis en relación a los elementos implícitos en el saber de quien o quiénes realizan una tarea de apoyo.

A modo de ejemplo:

- ¿Cómo la aprendió?
- ¿Qué es lo esencial en esta tarea?
- ¿Cuándo y cómo sabe que está bien lo que hizo?
- Cuento alguna anécdota divertida de cuando Ud. lo aprendió.

¹⁵ Este apartado es específico para Educación Primaria, ya que los niños, si bien gestionan el proyecto y ejecutan tareas de campo, no pueden asumir la responsabilidad de implementarlo en su totalidad por razones de limitaciones físicas y técnicas.

3) Reflexión en torno a la prosocialidad

Luego de identificar las acciones que dan lugar a actitudes prosociales, es necesario abordar las distintas dimensiones de la reflexión: hechos, sentido y consecuencia de las relaciones que subyacen en el intercambio en lo social y en lo personal. En función de ello, se explicitan ejemplos que problematicen la reflexión con respecto al problema que da origen al servicio, en su connotación:

Social

- ¿cuáles fueron las ideas más frecuentes expuestas en torno al tema?
- ¿qué razones se expusieron en favor u opuestas al servicio?
- ¿por qué la comunidad evidenció la necesidad del servicio?
- ¿consideras que las argumentaciones sustentadas obedecen a razones individuales o sociales?
- ¿qué cambios o evolución tuvo el tema en la percepción de la comunidad?
- ¿qué aprecias como positivo o negativo en esas conceptualizaciones?
- ¿por qué estas necesidades de la comunidad no fueron satisfechas antes de la instalación de este servicio?
- ¿qué cambios piensas provocará en los hábitos de las personas?

Personal

- ¿qué consideras fue lo más valioso que te aportó el intercambio?
- ¿provocó cambios en tus ideas? ¿cuáles?
- ¿qué se aportó?
- ¿qué se recibió?
- ¿en qué coincidieron tus ideas con las de los demás?
- ¿en qué aspectos se diferenciaron?
- Esas diferencias: ¿crees que favorecieron el trabajo del grupo o lo debilitaron?

4) Análisis y profundización sobre respuestas de alumnos

Tomando como insumo las respuestas explicitadas por los alumnos en una actividad del proyecto, se trabajó en talleres para profundizar en el alcance de su contenido. Para ello se tuvo en cuenta la siguiente clasificación:

(Niveles de explicitación no excluyentes)

1. Respuestas generales
2. Describe
3. Explica
4. Valora
5. Incluye aspectos reflexivos

Estos niveles no deben tomarse con rigidez; los docentes pueden establecer los que consideren oportunos.

Es esencial validar todas las respuestas como indicadores de un momento en el desarrollo personal, considerándolas como base para el desarrollo de las posibilidades de reflexión

- Respuestas de alumnos

Pregunta: ¿Qué aportes realizaste al grupo?

“La información”.

(Respuesta general)

“Ideas previas”.

(Respuesta general)

“Cuando hubo trabajos en equipo aporté mi casa para poder hacerlo en un lugar, compartí material con los compañeros, ayudé a un niño que le costaba redactar, le dediqué tiempo preciso al proyecto, hablé con mis padres para decirles que concurran a las reuniones”.

(Descriptiva)

Pregunta: ¿Qué aportes recibiste del grupo?

“Recibí colaboración”.

(Descriptiva)

“Recibí tolerancia cuando no estaba de acuerdo en algo, respeto de todos los compañeros”.

(Describe y explica)

Consigna: “Describe algo que hayas hecho que no te creías capaz de hacer”.

“Comunicarme con algunos compañeros no tan cercanos”.

(Descriptiva)

"No me creí capaz de compartir muchas cosas".
(Valora sin explicar)

"No me creí capaz de compartir en grupo sin ninguna queja".
(Describe sin explicar)

"Ayudar a carpir y a dar vuelta tierra".
(Descriptiva)

"No me sentía capaz de ir a la Intendencia a intentar hablar con el señor de Salubridad".
(Valora sin explicar)

"No me creía capaz de hacer las recetas con mis compañeros , pero me di cuenta que fueron muy buenos conmigo".
(Valora sin explicar)

"De estar en un proyecto ayudando a mis compañeros y maestros, y por primera vez sabía que lo que estaba haciendo estaba bien".
(Describe, valora)

Pregunta: ¿qué opinión te merece el haber participado en este proyecto?

"Me pareció muy bien participar en el proyecto en todo".
(Valora sin explicar)

"Me encantó el haber participado en el proyecto por las cosas que aprendí y que estoy aprendiendo".
(Valora y explica)

"Que a pesar de no hablar mucho, trabajé y me responsabilicé de lo que me habían dado".
(Respuesta explicativa, con valoración)

"Que me encantó".
(Valoración general sin explicación)

"Cuando miro los tanques me da mucha alegría y orgullo de que gracias a nosotros la ciudad xxx va a estar más limpia y con una vista más enriquecedora a turistas, y también a nosotros. También, la gente por la calle los mira, y ve el logo de la escuela xx y qué alegría para nosotros".
(Describe, explica, valora, incluye aspectos reflexivos)

“Cuando comenzamos el proyecto, nadie pensaba que iba a llegar tan alto, porque enseguida recibimos donaciones de distintos lugares, como pintura, antióxido, varillas, fondo y otras cosas más. Me gustó mucho hacer este proyecto y qué lindo que cuando tengamos hijos les podamos dar el ejemplo de solidaridad”.

(Describe, explica, valora, incluye aspectos reflexivos)

Desde la perspectiva de esta estrategia didáctica se considera que no es suficiente con identificar los tipos de respuesta, sino que es necesario la intervención docente a partir de ellas para lograr otras dimensiones de análisis.

A los efectos se toman los siguientes ejemplos:

1- *“Que a pesar de no hablar mucho, trabajé y me responsabilicé de lo que me habían dado”.*

Respuesta explicativa, con valoración.

Podría problematizarse esta respuesta en los siguientes aspectos:

- a) ¿Qué valoración le da el alumno al “hablar mucho”?
- b) ¿Cómo repercutió en el grupo su responsabilidad personal?

2- *“Cuando comenzamos el proyecto, nadie pensaba que iba a llegar tan alto, porque enseguida recibimos donaciones de distintos lugares, como pintura, antióxido, varillas, fondo y otras cosas más. Me gustó mucho hacer este proyecto y qué lindo que cuando tengamos hijos les podamos dar el ejemplo de solidaridad”.*

(Describe, explica, valora, incluye aspectos reflexivos)

Podría problematizarse esta respuesta en los siguientes aspectos:

- a) ¿A qué atribuye que el proyecto tuviera escasa credibilidad?
¿La población es pesimista ante los cambios?
¿Qué experiencias anteriores tiene al respecto?

- b) ¿Por qué le parece que este es un ejemplo de solidaridad?

5) Reunión con técnicos y vecinos, con participación significativa de los estudiantes

1. Acciones previas

- Establecer los objetivos ¿Para qué?
- Fijar claramente el tema sobre el que se quiere obtener información
- ¿Qué queremos saber?
- Establecer los destinatarios de la actividad
- Cuestionario: explicitar algunas preguntas
- Decidir qué técnico se convocará
- Definir y repartir tareas:
- Lugar y fecha para la reunión
- Solicitud de autorización
- Gestión de la presencia del técnico
- Invitación a vecinos y/o miembros de otras organizaciones o instituciones comunales
- Prever evaluación ¿Se evaluará inmediatamente con los destinatarios? En ese caso elaborar evaluación
- Nombrar coordinadores y secretario de la reunión

2. Desarrollo

- Registro de la actividad (escrito, fotográfico, etc.)

3. Acciones posteriores

- Evaluación
 - a) ¿Cómo valoran la actividad los alumnos?
 - ¿Se obtuvo lo que se esperaba?
 - ¿Valió la pena el esfuerzo realizado?
 - ¿Qué obstáculos apreciaron? ¿Cómo se superaron?
 - ¿Qué ajustes realizarían para próximas reuniones?
 - b) ¿Qué apreciación hicieron los destinatarios?
- Reflexión
 - ¿Cuáles fueron los aspectos del tema que más interés o preocupación despertaron en los vecinos? ¿Por qué?
- Conclusiones

6) Actividades de servicio con participación significativa de estudiantes

A modo de ejemplo se toma una de las actividades desglosando las acciones que implica.

- 1- Los alumnos formulan los objetivos de servicio y posibles acciones.
- 2- El docente los objetivos pedagógicos y contenidos curriculares.

Ejemplo de una actividad de servicio:

- Reunión de alumnos con autoridades de otras instituciones y/o vecinos.

- a) Esclarecimiento del tema
- b) Profundización del mismo

Posible actividad pedagógica previa para el abordaje de los aspectos a y b

- ¿Cuáles son los comentarios más frecuentes que oyes sobre el tema?
- ¿Qué conductas observas al respecto?
- ¿Qué argumentos podríamos elaborar para intervenir favorablemente en un cambio de actitud?
- ¿Cómo podríamos intervenir desde el proyecto?
- ¿Cuáles son nuestros derechos y obligaciones respecto al tema que nos atañe?
- Normas vigentes
- ¿Qué aspectos acordarías con los presentes para lograr la sustentabilidad del proyecto?

- Reunión con autoridades y/o vecinos

1. Planificación de la actividad por parte de los estudiantes

- a) Objetivos
- b) Organización previa
 - elección de moderador, secretario de actas, responsables del registro, etc.

2. Desarrollo efectivo de la actividad

- exposición de motivos
- intercambio de opiniones
- acuerdos

3. Reflexión posterior en el aula

- a) aspectos descriptivos
 - ¿qué pasó?, ¿qué te llamó más la atención?
- b) aspectos explicativos
 - expresa dos o tres posturas diferentes manifestadas en la reunión
 - razones que sustentan estas posturas
 - cuáles contemplan con mayor énfasis aspectos sociales sobre los individuales.
 - Con cuáles acuerdas y por qué
- c) conclusiones

Sugerencias

- promover la opinión de todos los alumnos
- registrarlas por escrito
- valorizar todas las opiniones vertidas

7) Integración de contenidos curriculares

Se adjuntan copias de diseños de planificaciones elaboradas por docentes, con la finalidad de ejemplificar diferentes posibilidades de integración de contenidos curriculares al servicio solidario.

Los alumnos de esta escuela de la ciudad de San José, transformaron siete muros deteriorados, ubicados en lugares significativos del barrio, mediante decoraciones artísticas. El problema y el consiguiente servicio- se determinó a partir de una encuesta censal sobre población y servicios existentes en la zona de influencia directa de la escuela.

A partir del trabajo con los datos obtenidos (algunos de los cuales se exponen), se concluye acerca de la pertinencia institucional y posibilidades de los niños para lograr desarrollar un Servicio dentro de los fundamentos del aprendizaje-servicio. La intervención de las docentes se centró en reconceptualizar las

bases de éste, a fin de determinar claramente el problema central que se desprendía de la encuesta, y el servicio pertinente y posible de brindar. A través de talleres y reuniones se emprendió:

a) el acotamiento y profundización en algunos aspectos de la encuesta;

b) el complemento de la investigación realizada, con la aplicación, también por los niños, de otras técnicas (reuniones con padres y vecinos, entrevistas a Instituciones);

c) la promoción de la comunicación e intercambio a nivel intraescolar de docentes y alumnos (es una escuela de dos turnos);

d) la preocupación y determinación de abordar un servicio que fortaleciera la integración curricular.

El Proyecto se concretó a partir de un problema real y sentido -la "tristeza" predominante en el paisaje- en la restauración y decoración artística de los muros del barrio. En el desarrollo de las actividades, se fue gestando el fortalecimiento de la relación de la escuela con los vecinos y con las instituciones barriales y departamentales, lo cual puede considerarse un plus agregado al servicio planificado originalmente.

• Actividad

- Análisis de los datos recabados en la encuesta

Objetivos de aprendizaje:

- analizar los resultados obtenidos
- graficar los más significativos
- calcular porcentajes

Objetivos de servicio:

- Aprender la problemática del barrio y reflexionar sobre ella

Asignaturas coordinadas:

Lenguaje - Matemáticas - Ciencias Sociales

Descripción:

1- tomamos para reflexionar la interrogante planteada: ¿cuál considera usted una necesidad del barrio sobre la que la escuela y la comunidad pueden trabajar para mejorar?;

2- trabajamos con los resultados obtenidos en la encuesta a través de la pregunta;

3- de la misma reflexionamos argumentando ¿qué necesidad podría ser solucionada por nosotros?;

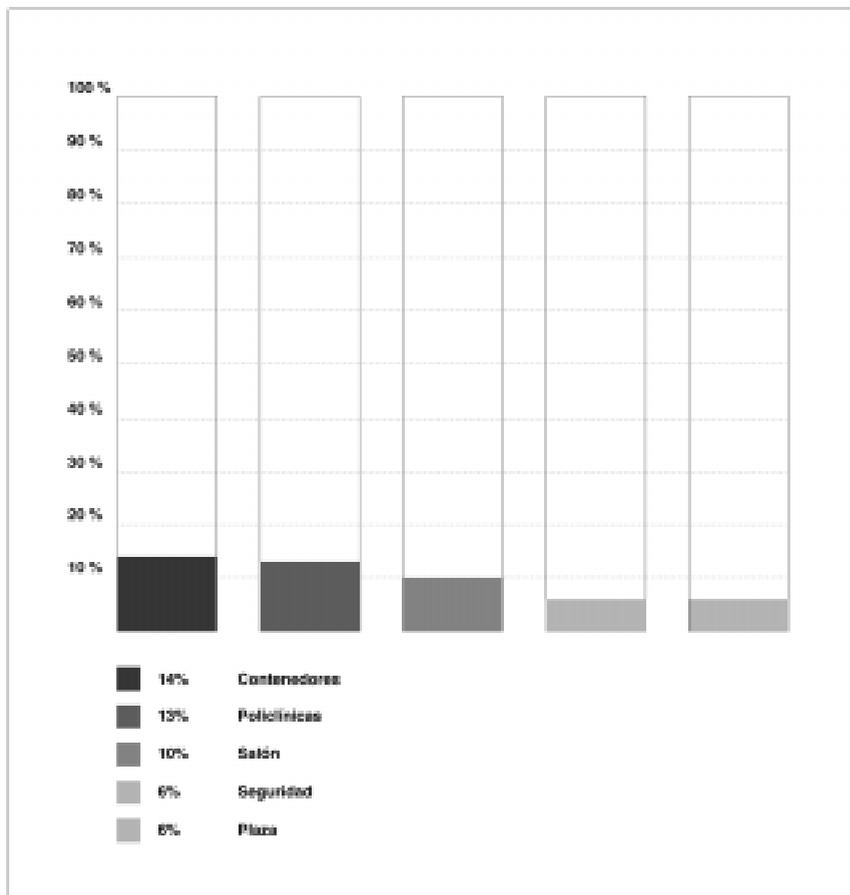
4- Llegamos a la conclusión que es imposible llegar a satisfacer las necesidades requeridas por la comunidad por falta de tiempo y notamos además que en dichas actividades nosotros los niños no tendríamos mucho espacio para trabajar;

5- Con las cinco necesidades más significativas calculamos porcentajes:

- contenedores, 47 personas
- policlínicas, 43 personas
- salón comunal, 32 personas
- seguridad, 21 personas
- plaza, 20 personas

6- Realizamos la siguiente gráfica:

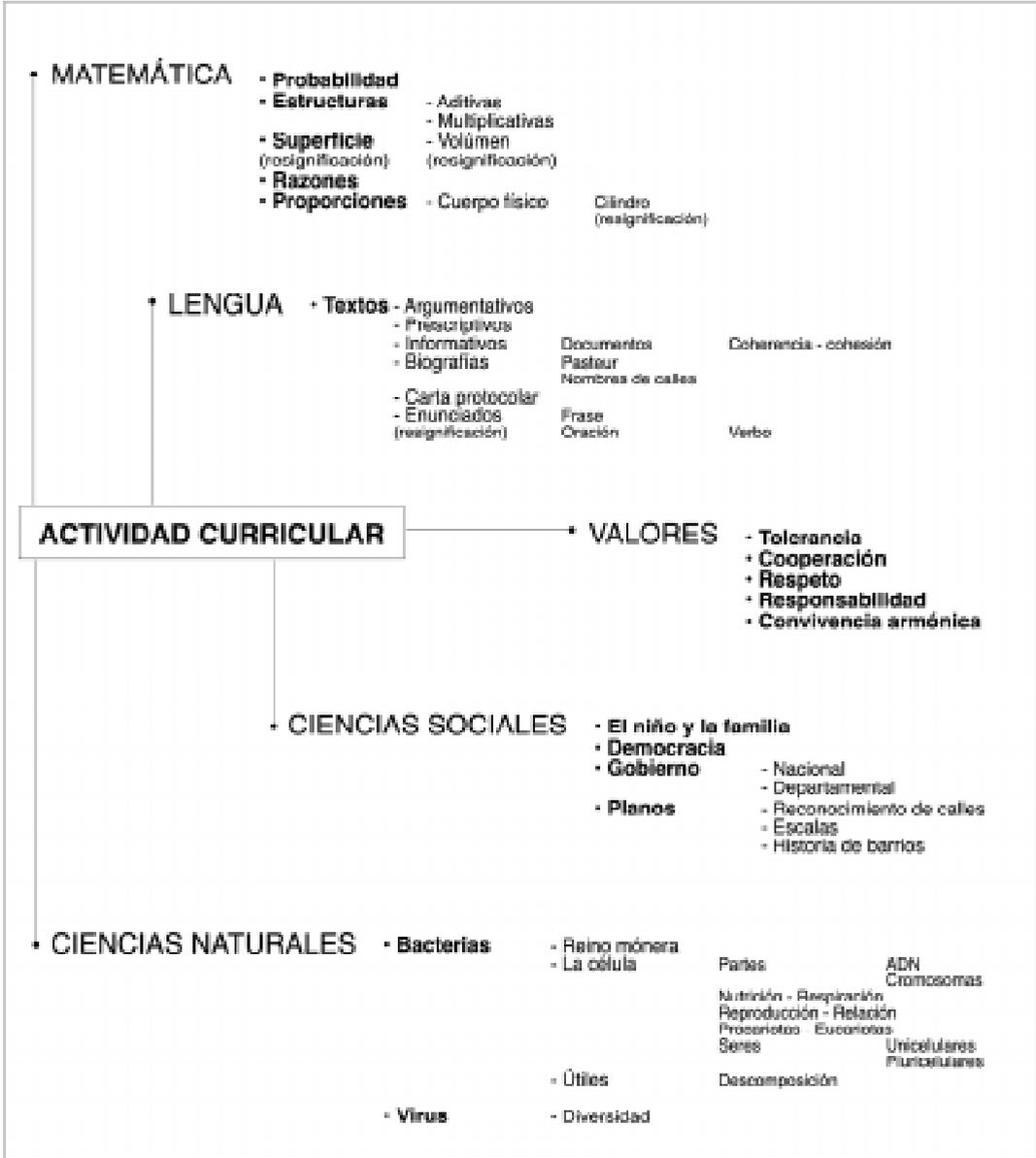
Trabajamos con las cinco necesidades (expuestas) más importantes. Fueron encuestadas 315 personas -100%



En esta escuela de Nueva Palmira, se abordó la temática ambiental: en varias calles de distintos barrios existen problemas con el mal tratamiento de la basura, dando origen a la creación de basurales, etc. Luego de realizada la investigación, los niños decidieron actuar en dos sentidos:

- a) implementando la colocación de tachos para residuos, para lo cual diseñaron los mismos, consiguieron la colaboración de la UTU para su confección, los pintaron y colocaron. Esto implicó un desarrollo del trabajo en redes: con la Junta local, IMC, UTU, medios de comunicación, vecinos.
- b) desarrollando una campaña informativa hacia la comunidad.

Los colegas diagramaron así los conceptos y contenidos disciplinares posibles de ser abordados, a partir del problema definido.



BIBLIOGRAFÍA

ASTOLFI, Jean Pierre. "Aprender en la Escuela", Chile, Santiago. Dolmen ediciones S.A. 1997.

CHALMERS, Alan F. "¿Qué es esa cosa llamada ciencia? Una valoración de la naturaleza y el estatuto de la ciencia y sus métodos", España, Madrid. Siglo XXI editores, Decimoquinta edición, 1994.

DE BENI, Michele. "Educación prosocial y aprendizaje servicio", Conferencia, Buenos Aires. UCLA, 5/ 10/ 2003.

DEL CARMEN, Luis. "El análisis y secuenciación de los contenidos educativos", Barcelona, Editorial Horsori, 1996, 1ª edición.

FUNDACIÓN W. K. KELLOGG. "Manual de evaluación".

HENDERSON, Nan y MILSTEIN, Mike M. "Resiliencia en la Escuela", Buenos Aires, Barcelona, México. Paidós, 2003.

MELILLO, Aldo - SUÁREZ OJEDA, Elbio Néstor (compiladores) "Resiliencia Descubriendo las propias fortalezas", Argentina, Paidós, 2003.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. Programa Nacional Escuela y Comunidad. Módulos de capacitación docente.

1) "Guía para emprender un proyecto de aprendizaje-servicio", República Argentina, 2000.

Educativo Institucional, República Argentina, 2000.

4) "Herramientas para el desarrollo de proyectos educativos solidarios", República Argentina, 2001.

PUERTA de KLINKERT, María Piedad. "Resiliencia. La estimulación del niño para enfrentar desafíos". Buenos Aires, México, Grupo editorial Lumen Hvmánitas, 2002, 2ª edición.

REYES, Reina. "¿Para qué futuro educamos?", Montevideo, Biblioteca de Marcha, 1970.

ROCHE OLIVAR, Robert. "Psicología y Educación para la Prosocialidad", Buenos Aires, Ciudad Nueva, 1998.

