

**MANUAL
UNISERVITATE**



UNISERVITATE
Aprendizaje-servicio solidario en la Educación Superior Católica

Aprendizaje-servicio solidario en la Educación Superior

Volumen 1

María Nieves Tapia (coord.)

Alba González

Andrés Peregalli

Alejandra Batista

7

Colección *Uniservitate*

Directora: María Nieves Tapia

Coordinación del Programa *Uniservitate*: María Rosa Tapia

Coordinación editorial: Jorge A. Blanco

Diseño de la colección: Adrián Goldfrid

Manual *Uniservitate*. Aprendizaje-servicio solidario en la Educación Superior. Volumen 1

Compiladora de este volumen: María Nieves Tapia

Colaboradores: Alba González, Alejandra Batista y Andrés Peregalli.

Corrección de estilo y diseño de este volumen: Eugenia Rodríguez y María Ana Tapia Sasot

© CLAYSS 2025

CLAYSS, Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario

www.clayss.org / www.uniservitate.org

ISBN 978-987-4487-78-0



*Manual Uniservitate : Aprendizaje - Servicio Solidario en la educación superior : .
Volumen 1 / María Nieves Tapia ... [et al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires :
CLAYSS ; Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Uniservitate, 2025.
Libro digital, PDF - (Uniservitate ; 7)*

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-4487-78-0

1. Trabajo Solidario. 2. Pedagogía. I. Tapia, María Nieves

CDD 370.711

ÍNDICE

Quiénes somos.....	6
¿Cómo convertirse en un Miembro de <i>Uniservitate</i> ?.....	9
Esta obra.....	11

1. La misión social de la educación superior: de la “torre de marfil” a la “tercera misión” y la universidad comprometida del siglo XXI	13
1. Los orígenes de la Educación Superior y el modelo de la “torre de marfil”	13
1.1. La misión social en los inicios de la Educación Superior.....	13
1.2. La “torre de marfil” y sus inercias sobre el presente.....	17
2. Los orígenes de la extensión universitaria y el modelo de “las tres misiones”	20
2.1. Los primeros modelos de extensión	21
<i>El modelo europeo</i>	21
<i>El modelo norteamericano</i>	21
<i>El modelo latinoamericano</i>	23
2.2. El modelo institucional de “los tres pilares” o “tercera misión”	24
2.3. Protagonismo juvenil, innovación pedagógica, inercias y nuevos desafíos para la misión social de la Educación Superior	28
3. La misión social de la Educación Superior en el siglo XXI.....	31
3.1. La articulación de las misiones.....	31
3.2. El aprendizaje-servicio como pedagogía del futuro de la Educación Superior.....	34
Referencias.....	39
Otros recursos para profundizar:.....	44

2. El aprendizaje-servicio solidario (AYSS).....	45
1. Qué entendemos por “aprendizaje-servicio solidario”	45
1.1. Definiciones	48
1.2. El aprendizaje-servicio solidario como educación integral y como “pedagogía de la acción común” inclusiva y de excelencia.....	52
1.3. Los “cuadrantes” del aprendizaje y el servicio.....	57
2. Transiciones hacia el aprendizaje-servicio solidario.....	61
2.1. Del aprendizaje al aprendizaje-servicio solidario	62
2.2. De los trabajos de campo e investigaciones situadas al aprendizaje-servicio solidario	63
2.3. Del servicio o iniciativas solidarias asistemáticas al aprendizaje-servicio solidario	64
2.4. De las experiencias individuales a la institucionalización del aprendizaje-servicio solidario	65
Referencias.....	66
Otros recursos para profundizar.....	70

3. Características programáticas del aprendizaje-servicio solidario	72
1. Solidaridad	72
1.1. Solidaridad como encuentro.....	74
1.2. Desarrollo de empatía y de actitudes prosociales	75
1.3. Solidaridad, derechos y responsabilidades	76
1.4. Una solidaridad “horizontal”	77
1.5. Solidaridad y fraternidad	80
1.6. Tres dimensiones de una solidaridad inteligente	82
2. Protagonismo de los estudiantes	84
2.1. La escalera de la participación	86
2.2. Aprendizaje centrado en el sujeto que aprende: aprendizaje basado en proyectos y problemas, investigación-acción	89
3. Articulación entre los saberes y la práctica solidaria	91
3.1. AYSS en una asignatura o curso disciplinar.....	94
3.2. AYSS en pasantías en comunidad y prácticas preprofesionales	96
3.3. Cursos organizados en torno al concepto y la práctica del AYSS.....	98
3.4. AYSS en proyectos y programas institucionales multi o interdisciplinarios	100
3.5. Requerimientos obligatorios de servicio social y/o de aprendizaje-servicio para la graduación	102
Referencias.....	105
Otros recursos para profundizar.....	109
4. Cómo implementar proyectos de Aprendizaje-Servicio	114
1. El itinerario de un proyecto de aprendizaje-servicio solidario	114
2. Las etapas del itinerario	116
Etapa 1 – Motivación	116
Etapa 2 – Diagnóstico.....	119
Etapa 3 – Diseño y planificación del proyecto	121
Etapa 4 – Ejecución del proyecto	123
Etapa 5 – Cierre y celebración.....	126
3. Los Procesos transversales.....	130
3.1. Aprendizaje riguroso	130
3.2. Reflexión y diálogo constructivo.....	131
3.3. Registro, Sistematización y Comunicación.....	133
3.4. Evaluación procesual o monitoreo.....	135
4. El itinerario en una experiencia de aprendizaje-servicio solidario en un caso real:	
Proyecto “Banyuhay”, Universidad Ateneo de Manila, Filipinas	136
Referencias.....	140
Otros recursos sugeridos	141

Conclusiones: “¿Para qué complicar lo que es tan simple?”	143
Referencias.....	146

QUIÉNES SOMOS

Uniservitate

Uniservitate es un programa global de promoción del aprendizaje y servicio solidario (AYSS) en las Instituciones Católicas de Educación Superior (ICES). El mismo es una iniciativa de Porticus y cuenta con la coordinación general del Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS). Su objetivo es generar un cambio sistémico a través de la institucionalización del AYSS como herramienta para que las instituciones educativas de nivel superior puedan cumplir con su misión de ofrecer una educación integral a las nuevas generaciones e involucrarlas en un compromiso activo con los problemas de nuestro tiempo. Para saber más: <https://www.uniservitate.org/>.

Porticus

Porticus coordina y desarrolla los esfuerzos filantrópicos de la familia Brenninkmeijer, cuyo compromiso social se remonta a 1841, cuando Clemens y August Brenninkmeijer fundaron la empresa C&A, iniciando una tradición de hacer el bien a través de sus negocios. Varias empresas, fundaciones caritativas y programas filantrópicos se sumaron a Porticus y se expandieron a través de numerosas iniciativas de la familia. Desde su nacimiento en 1995, Porticus ha crecido hasta convertirse en una de las instituciones más comprometidas en el trabajo con los desafíos de nuestro tiempo, para mejorar la vida de los más necesitados y para crear un futuro sostenible donde la justicia y la dignidad humana florezcan. Porticus tiene dos objetivos que guían su forma de trabajar: escuchar y aprender de las personas a quienes buscan ayudar, y actuar sobre evidencias que demuestren lo que funciona.

CLAYSS

El Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario —CLAYSS— es una organización líder para el aprendizaje-servicio en América Latina y una referencia en todo el mundo. Se ocupa de promover el desarrollo del aprendizaje-servicio solidario tanto en la educación formal como no formal, y brindar asesoría a los formuladores de políticas, líderes de ONG, comunidades, educadores y estudiantes. Para saber más: <https://www.clayss.org/>

La Colección *Uniservitate*

Es un proyecto editorial de CLAYSS (Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario) en articulación con Porticus. Está dirigida a docentes y autoridades de Educación Superior Católica; otras instituciones educativas, especialistas en aprendizaje-servicio solidario, referentes del mundo eclesial, como también público en general interesado en educación y cambio social. Con el aporte y la colaboración de destacados académicos y especialistas internacionales, su objetivo es ofrecer contribuciones de diferentes regiones y compartir perspectivas multiculturales en torno a temas de interés, vinculados a la espiritualidad y a la pedagogía del aprendizaje-servicio en el mundo.

Cada libro digital, se publica en inglés, español y francés, y puede descargarse de forma libre y gratuita desde el sitio web: <https://www.uniservitate.org/es/publicaciones/>

¿CÓMO SER MIEMBRO DE UNISERVITATE?

La **red global Uniservitate** está presente en los cinco continentes a través de siete nodos regionales que apoyan a más de cuarenta y seis universidades que desde el inicio del programa, en 2020, a hoy fueron incorporadas como instituciones acompañadas, condición que implica asistencia y acompañamiento técnico, académico y económico.

Uniservitate es una iniciativa de Porticus, coordinada globalmente por el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS), que tiene como objetivo generar un cambio sistémico en las ICES a través de la institucionalización del Aprendizaje y Servicio Solidario (AySS) como herramienta para cumplir con su misión de una educación integral, generar agentes de cambio social que se comprometan críticamente por una sociedad mejor según a la enseñanza social de la Iglesia.

Entendemos a las redes como una estrategia de cambio sistémico. El encuentro entre educadores, estudiantes y aliados comunitarios que desarrollan proyectos de aprendizaje-servicio fortalece sus prácticas. El encuentro entre instituciones que lo promueven, implementan y sistematizan genera instituciones más fuertes. Y el intercambio entre todos ellos, a nivel local y global, genera impactos a nivel de políticas y sistemas públicos. Esta masa crítica genera y sostiene el cambio sistémico.

Por ello, y a demanda de universidades de todos los continentes, a partir de 2003 se abrió la convocatoria de **Membresías** para ampliar el alcance de la red global de *Uniservitate*. Ser miembro no implica costo alguno para las instituciones, tiene una duración de un año —al término del cual puede solicitarse su renovación— e incluye **beneficios y servicios** como los que siguen:

- **Pertenecer a una red global y comunidad de aprendizaje de profesionales e investigadores de AySS**
- **Acceso a recursos de formación en línea**
 - » Cursos autogestionados de AySS: conceptos básicos y pasos para desarrollar proyectos de AySS (5 usuarios para la plataforma virtual de capacitación).
 - » Recursos digitales desarrollados por los miembros de la comunidad *Uniservitate* en diferentes formatos e idiomas.
 - » Herramientas online de autoevaluación para identificar los niveles de institucionalización de AySS alcanzados.
- **Participación en la convocatoria para Pequeños Fondos de Investigación (2025)**. A través de sus nodos regionales y la intervención de un comité cien-

tífico, *Uniservitate* otorga pequeños fondos de investigación para proyectos sobre temáticas específicas del aprendizaje-servicio. El aprendizaje-servicio puede hacer una contribución pedagógica específica a las universidades católicas, ayudándolas a articular su alcance social y su identidad espiritual con las actividades académicas, ofreciendo formas innovadoras para lograr una educación que una “manos, cabeza y corazón”, como lo demuestran investigaciones y experiencias desarrolladas por las Instituciones Católicas de Educación Superior (ICES).

- **Participación en el Premio *Uniservitate* (2026).** Reconocimiento global a las mejores “Experiencias de aprendizaje-servicio solidario (AySS) en la Educación Superior Católica”. Se otorga por regiones a iniciativas que den cuenta de contribuciones efectivas a la solución de problemas socioambientales, identificados y abordados con organizaciones e integrantes de la comunidad; con participación activa de los estudiantes y una clara articulación entre el servicio y la planificación educativa.
- **Inscripción preferencial en el Simposio Global *Uniservitate* anual.** Posibilidad de participar en las actividades con cupos limitados.
- **Encuentros regionales y globales exclusivos.**
- **Encuentros entre autoridades y responsables de Compromiso Comunitario/ Extensión de ICES.**
- **Proyectos gemelos:** iniciativas conjuntas bi y multilaterales de AySS con colegas de todo el mundo para compartir experiencias y recursos.
- **Boletín de noticias bimensual.**
- **Posibilidad de aplicar para ser “instituciones acompañadas” por *Uniservitate*.**

¿Cómo convertirse en un Miembro de *Uniservitate*?

Para aplicar al proyecto de Membresías la institución interesada deberá completar un **formulario** ([borrador aquí](#)) con datos básicos e información sobre su experiencia o interés en el aprendizaje-servicio solidario y enviar una **carta formal de compromiso** firmada por el Rector o la autoridad designada.

Cada postulación deberá contar, además, con la aceptación formal del nodo regional correspondiente (ver [mapa](#)).

Una vez aceptadas como miembros sólo se pedirá a las instituciones:

- Incluir el logo de “Miembro de *Uniservitate*” en el sitio web de la institución, vinculado con la web de *Uniservitate*.
- Completar al finalizar el año un breve formulario con el detalle de las actividades desarrolladas en el marco del programa de Membresías de *Uniservitate* y su impacto en la institucionalización del aprendizaje-servicio.

Las postulaciones a Membresías se abrirán cuatro veces al año, en los meses de abril, junio, septiembre y noviembre.

Para mayor información, comunicarse con: memberships@uniservitate.org

ESTA OBRA

La Colección *Uniservitate*, iniciada en 2021, contaba hasta ahora con dos grandes líneas editoriales: “Claves” —que incluye cuatro volúmenes sobre la pedagogía, la espiritualidad, la institucionalización y la historia del aprendizaje-servicio— y “Actas”, recogiendo las ponencias de los Simposios internacionales de *Uniservitate* desarrollados desde 2020.

Todas esas obras recogen voces y perspectivas de diversos continentes, contextos culturales e institucionales, presentando una imagen global y “poliédrica”, en el sentido que el papa Francisco daba a este término refiriéndose a los posibles modelos de globalización:

El modelo no es la esfera, que no es superior a las partes, donde cada punto es equidistante del centro y no hay diferencias entre unos y otros. El modelo es el poliedro, que refleja la confluencia de todas las parcialidades que en él conservan su originalidad. (Evangelii Gaudium, 36)

Con este volumen presentamos un nuevo formato, un “Manual” que intenta recoger, la experiencia mundial del aprendizaje-servicio desde fines del siglo XIX, y especialmente la experiencia desarrollada en los últimos cinco años por la comunidad global y poliédrica de *Uniservitate*.

Como toda la colección, esta obra está dirigida a docentes y autoridades de Educación Superior Católica y de otras instituciones educativas, a especialistas en aprendizaje-servicio y referentes del mundo eclesial, y también al público en general interesado en educación y cambio social.

Sin embargo, este Manual fue pensado en primer lugar para aquellos que ya están desarrollando proyectos de aprendizaje-servicio solidario (AYSS) y a quienes están iniciándolos o planean hacerlo. Intenta presentar sugerencias concretas para la fundamentación y planificación de los proyectos, claves de análisis de las experiencias ya desarrolladas o en curso y ofrece numerosos casos concretos de buenas prácticas de muy diversas partes del mundo.

Es el primer volumen, al que esperamos siga pronto un volumen 2 dedicado a la dimensión espiritual de los proyectos de aprendizaje-servicio y a los procesos de institucionalización del AYSS en la Educación Superior, y que completará el Manual definitivo.

Este primer volumen del Manual se presenta, de alguna manera, como una “versión Beta” para el análisis y la contribución de aquellos que hoy están desarrollando proyectos

de AYSS, y que puedan enriquecer con sus reflexiones, experiencias y recursos bibliográficos y audiovisuales una edición definitiva del Manual. Esperamos que muchos lectores se sientan convocados a responder al breve cuestionario que figura al final del libro.

Quisiéramos agradecer especialmente a todos los docentes y estudiantes protagonistas de las experiencias presentadas en este libro, provenientes en gran parte del “Premio *Uniservitate*” y de los múltiples encuentros regionales y globales de los últimos años. En un mundo en el que la guerra, la polarización, y las dinámicas confrontativas de los *trolls* parecieran dominar la escena, cada experiencia solidaria es una luz de esperanza que se enciende, que dice que no todo está perdido, y que siempre es posible construir y reconstruir un mundo más sostenible y más fraterno.

1. LA MISIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: DE LA “TORRE DE MARFIL” A LA “TERCERA MISIÓN” Y LA UNIVERSIDAD COMPROMETIDA DEL SIGLO XXI¹

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, Argentina. (PNES, 2006:11)

1. Los orígenes de la Educación Superior y el modelo de la “torre de marfil”

1.1. La misión social en los inicios de la Educación Superior

Desde la perspectiva intercultural y global propia de *Uniservitate*, es importante asumir que las primeras universidades medievales fueron herederas de tradiciones milenarias y heterogéneas, tanto en Oriente como en Occidente, en lo que se refiere a las diversas visiones sobre la misión social de la Educación Superior (Tapia, 2023).

Esta antigua identificación entre formación superior y constitución de una clase dirigente sigue arraigada, en múltiples formas, como parte central del imaginario de la universidad contemporánea. La milenaria tensión entre servicio al bien común y búsqueda de progreso individual sigue atravesando la formación universitaria y los debates en torno a la misión social de la Educación Superior.

En todos los casos, esta tenía como objetivo la formación de la dirigencia de sus estados, así como de profesionales competentes para la administración de sus respectivos territorios. Apuntaba, por lo tanto, a una misión social y política muy específica: la preparación de la dirigencia y la burocracia estatal, y estaba ligada a la capacidad de gestionar la cosa pública. La idea

¹ Este capítulo presenta una versión sintética del Capítulo 2 de Giorgetti (comp.) (2023). *Hacia una historia mundial del aprendizaje-servicio*. Buenos Aires, CLAYSS, Colección *Uniservitate*, 5. <https://www.uniservitate.org/es/2024/03/12/hacia-una-historia-mundial-del-aprendizaje-servicio/> Todos los enlaces fueron consultados el 7 de octubre de 2025.

de la búsqueda del bien común se asociaba al obvio interés individual y la búsqueda de poder económico y político de quienes lograban acceder a espacios que por definición eran de élite.

Esta antigua identificación entre formación superior y constitución de una clase dirigente sigue arraigada, en múltiples formas, como parte central del imaginario de la universidad contemporánea. La milenaria tensión entre servicio al bien común y búsqueda de progreso individual sigue atravesando la formación universitaria y los debates en torno a la misión social de la Educación Superior.

Por otra parte, es interesante señalar que, en la antigüedad —con excepción de algunas de las instituciones griegas y helenísticas— la Educación Superior estaba estrechamente vinculada a un credo religioso específico, primero al servicio de reyes-sacerdotes y más tarde a las diversas religiones imperiales. También en las primeras universidades medievales, la religión ocupó un lugar central: la teología y la escolástica cristiana en las primeras universidades europeas, así como el estudio de la ley islámica en las instituciones musulmanas. La identidad arquitectónica entre templos y universidades era habitual, y se verifica aún hoy tanto en las capillas góticas de Cambridge y Oxford como en las mezquitas de Al-Qarawiyyin y de Al-Azar. Incluso en universidades públicas contemporáneas, como la Universidad Nacional de Malasia (fundada en 1970), la mezquita ocupa un lugar central en el campus, así como lo hacen las capillas en los más modernos campus de muchas universidades católicas. En consonancia con ello, la imagen de "torre de marfil", hoy asociada

La metáfora de la "torre de marfil" continúa siendo un lugar común en el imaginario contemporáneo; forma parte de la imagen que la universidad moderna desarrolló sobre sí misma, y su inercia ha llegado en gran parte hasta nuestros días.

a una Educación Superior aislada de la sociedad y débil en su misión social, remite a la tradición medieval, en la que las torres y campanarios de los edificios eclesiásticos eran característicos de las primeras casas de estudio europeas.

La metáfora de la "torre de marfil" continúa siendo un lugar común en el imaginario contemporáneo; forma parte de la imagen que la universidad moderna desarrolló sobre sí misma, y su inercia ha llegado en gran parte hasta nuestros días.

Las primeras universidades medievales europeas, que se fundaron en la tradición monacal, establecieron —para los estudiantes— perímetros muy claros que separaban a la comunidad académica de las ciudades o pueblos en los que se situaba el claustro,

y continuaron siendo un privilegio extremadamente minoritario, casi una rareza, incluso entre los sectores dominantes.

Hacia el siglo XV, en Europa, el humanismo renacentista, el iluminismo, y —más tarde— el enciclopedismo y el positivismo, confrontaron a la universidad medieval y a la influencia eclesiástica sobre ella. Fortalecieron la autonomía de las ciencias y pusieron las bases de la universidad moderna entre los siglos XVIII y XIX, incluyendo en los claustros a los sectores burgueses.

Los modelos de universidad napoleónica y humboldtiana del siglo XIX otorgaron a la investigación y a la producción académica un rol central en la identidad universitaria moderna, y generaron currículos y formatos de docencia y de gestión que —en mayor o menor grado— perduraron durante todo el siglo XX y aún hasta nuestros días (Casanova Cardiel, 2015; Horn, 2012).

Paradójicamente, la creencia iluminista y positivista en una ciencia objetiva, “pura” y “neutral”, seguía, en gran medida, la lógica de la “torre de marfil”, ya que enfatizaba la preservación de la vida académica de la “contaminación” de los intereses y necesidades del entorno. De hecho, los nuevos modelos de universidad de la modernidad preservaron hasta la actualidad gran parte de los lenguajes y modelos de la “torre de marfil” de la Edad Media. Si bien algunas de las grandes universidades urbanas de fines del siglo XIX no siguieron el modelo medieval de “campus” o “claustro cerrado”, sino que dispersaron sus edificios y facultades en diversos edificios o localidades, las fronteras entre el “adentro” y el “afuera” de la institución siguieron estando claramente delimitadas. En ese marco, si se planteaba la misión social de la universidad, esta se centraba en ofrecer el “progreso permanente del conocimiento”, fundado en la investigación, pero siempre con las debidas distancias que garantizaran la deseada objetividad y neutralidad de las ciencias.

En el pasaje de la universidad medieval a la universidad moderna y contemporánea, las instituciones educativas católicas fueron, a menudo, tensionadas por los conflictos del período entre las jerarquías eclesiásticas y la comunidad científica. El desencuentro entre fe y ciencia se producía tanto a nivel personal como institucional, generando, por un lado, valiosas reflexiones y experiencias personales y comunitarias, y, por otro, conflictos y resquemores que, en algunos casos, siguen estando presentes.

Al mismo tiempo, es justo destacar que, desde el siglo XV, la modernidad fue rica en grandes carismas que dieron vida a universidades y a otras instituciones educativas, como los de san Francisco, san Ignacio de Loyola y santo Domingo, así como otros centrados en la educación, como los de san José de Calasanz, santa Ángela de Merici, san Juan Bautista

de La Salle, san Marcelino Champagnat, santa Luisa de Marillac, san Juan Bosco, santa María Mazzarello y demás, cuyas obras continúan dando frutos para la educación, la evangelización y la transformación del mundo (Comisión Edu-CLAR, 2015).

Casi contemporáneamente al surgimiento de los modelos de universidad napoleónica y humboldtiana en Europa, a inicios del siglo XIX, se produce la independencia de los Estados Unidos y los movimientos de emancipación de las colonias españolas y portuguesas en el resto de América.

Los nuevos estados independientes, en ambas Américas, buscaron establecer sistemas de Educación Superior propios, y, en ese proceso, integraron en mayor o menor medida a las instituciones establecidas durante el período colonial con nuevas universidades

Este modelo de la "torre de marfil" también fue impuesto en Asia y África durante la expansión colonial de los grandes imperios europeos del siglo XIX. El paradigma epistemológico del mismo estableció fronteras estrictas entre el conocimiento académico —considerado patrimonio exclusivo de los "blancos" y de las universidades fundadas por las potencias imperiales— y los conocimientos autóctonos de las culturas conquistadas.

públicas. En la mayoría de los casos se fueron instituyendo sistemas educativos estatales de signo laico, orientados a la formación de las nuevas clases dirigentes para los nacientes estados.

En América Latina, los procesos revolucionarios quebraron temporalmente la lógica de la "torre de marfil". Muchas de las universidades coloniales de la América hispana fueron activos centros de movilización política y social, de difusión de bibliografía prohibida por la Corona y de promoción del pensamiento político antiabsolutista.

Una vez concluidas las guerras de independencia, durante el período de asentamiento de nuevos estados en la segunda mitad del siglo XIX, en casi toda América Latina se tendió a imitar a las universidades europeas que se debatían entre los modelos profesionalistas o basados en la docencia y los de investigación. La "torre de marfil" cambió —en muchos casos— de signo ideológico y de lealtades políticas, pero se mantuvo como modelo dominante tanto en las Américas como en Europa, casi hasta fines del siglo XIX.

Este modelo de la "torre de marfil" también fue impuesto en Asia y África durante la expansión colonial de los grandes imperios europeos del siglo XIX. El paradigma epistemológico del mismo estableció fronteras estrictas entre el conocimiento académico

—considerado patrimonio exclusivo de los “blancos” y de las universidades fundadas por las potencias imperiales— y los conocimientos autóctonos de las culturas conquistadas. Incluso, probados saberes milenarios como los de la medicina china o los desarrollos científicos de las universidades musulmanas, fueron descartados o mirados con sospecha, y las creencias religiosas y las tradiciones ancestrales de ambos continentes fueron relegadas en general a la categoría de “supersticiones” o “barbarie”.

La fundación de universidades coloniales en Asia y África respondió al objetivo de imponer los modelos culturales e institucionales de las metrópolis, y —en ese sentido— su “misión social” era muy clara. El sentido misionero de muchas universidades cristianas en África y Asia tendió a replicar este modelo imperial. Los sistemas de Educación Superior establecidos según el modelo europeo formaban parte del sistema de dominación, y —como tales— hoy son objeto de fuertes críticas desde los movimientos de descolonización del conocimiento y de la Educación Superior, especialmente en el continente africano (Mbembe, 2016; Bhabra et al., 2018; Nyamnjoh, 2019).

1.2. La “torre de marfil” y sus inercias sobre el presente

Hasta bien entrado el siglo XX, y aún hoy, la inercia del modelo de la “torre de marfil” surgido en el medioevo se advierte en muchas de las resistencias más duras a la misión social de la Educación Superior y a cualquier planteo en torno al involucramiento de la universidad en la colaboración con la resolución de problemáticas sociales. La fe en la universidad como “santuario intelectual” y la creencia iluminista en el progreso ininterrumpido de una ciencia movida por su propio impulso de búsqueda de nuevos conocimientos, está en

La inercia del modelo de la “torre de marfil” surgido en el medioevo se advierte en muchas de las resistencias más duras a la misión social de la Educación Superior.

las raíces de un modelo que tiende a la hiperespecialización, a la fragmentación disciplinar y a la tajante división entre el mundo académico y su contexto social (Herrero, 2002), y cuya inercia recorrió gran parte del siglo XX.

El conocimiento universitario (...) fue a lo largo del siglo XX un conocimiento predominantemente disciplinar, cuya autonomía impuso un proceso de producción relativamente desconectado 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)

Este modelo tiende a instalar una lógica en la que los destinatarios primarios de la producción científica son los miembros de la propia comunidad académica, y puede no importar si sus resultados son o no relevantes para el conjunto social.

La brecha entre "saber científico" y "saber vulgar" tendió a ampliarse desde principios del siglo XX y la creciente dificultad de la comunidad científica de comunicarse en términos comprensibles para la mayoría de la población marcó significativamente la capacidad de incidencia social de la Educación Superior. Ya entrado el siglo XXI, la tendencia

Ya entrado el siglo XXI, la tendencia a equiparar el método científico a una opinión individual más (que se advierte en la avalancha de "noticias falsas") exige revisar la prioridad que las universidades otorgan a la divulgación, así como un fuerte replanteo de cómo esta puede tener, eficazmente, lugar en el mundo de las redes sociales y la comunicación instantánea.

a equiparar el método científico a una opinión individual más (que se advierte en la avalancha de "noticias falsas") exige revisar la prioridad que las universidades otorgan a la divulgación, así como un fuerte replanteo de cómo esta puede tener, eficazmente, lugar en el mundo de las redes sociales y la comunicación instantánea.

Así como el modelo de la "torre de marfil" procuró encapsular la investigación y el conocimiento científico lejos del "vulgo", también la docencia tendió a ser autorreferencial. El rol docente en este modelo es el de transmitir el conocimiento generado por la comunidad científica; los espacios de aprendizaje son el aula, el laboratorio o la biblioteca; el mundo "extramuros" es —a lo sumo— escenario de algunas prácticas al final de la carrera y, aún hoy, muchas de esas prácticas se desarrollan en ámbitos internos a la institución universitaria: el hospital-escuela, la granja experimental, el aula-taller. El "saber hacer" se incorporó muy lentamente, con prácticas de laboratorio en algunas asignaturas, o como prácticas preprofesionales al final de algunas carreras. Lo que actualmente conocemos como "competencias blandas" y la "inteligencia emocional" (Goleman, 2000) quedaban definitivamente por fuera de los programas de formación en este modelo.

Como consecuencia, hasta mediados del siglo XX, la formación de los estudiantes universitarios para la participación social y ciudadana no se consideraba, en general, parte de la misión académica, y se tendía a reprimir o apenas tolerar la movilización y organización autónoma de los estudiantes. A pesar de ello, en muchas Instituciones de Educación Superior (IES) se realizaban ocasionalmente actividades sociales o campañas vinculadas a las temáticas de mayor relevancia del momento. Aún las más significativas eran, sin

Hasta mediados del siglo XX, la formación de los estudiantes universitarios para la participación social y ciudadana no se consideraba, en general, parte de la misión académica.

embargo, actividades “extra programáticas”, “extracurriculares”, y ciertamente no consideradas como parte de la misión central de la Educación Superior.

En síntesis, entre las inercias que han dejado los modelos medievales y modernos de la “torre de marfil” en la vida contemporánea de muchas IES podrían señalarse:

- procesos de aprendizaje planificados prioritaria o exclusivamente en relación con la adquisición de conocimientos teóricos, con didácticas discursivas centradas en el docente, y formas acotadas y no contextualizadas de experimentación.
- programas de estudios que enfatizan la adquisición de conocimientos disciplinares más que la integración multidisciplinaria, interdisciplinaria o transdisciplinaria de saberes.
- escaso espacio para el desarrollo contextualizado de competencias para el ejercicio de la profesión.
- inexistencia, a nivel institucional, de órganos jerárquicos especializados en la promoción de la misión social universitaria, y falta de valoración de la relevancia social de las actividades de docencia y de investigación.

Por su parte, frente al positivismo, las Instituciones Católicas de Educación Superior (ICES) enfatizaron como objetivo declarado la “educación integral”, incluyendo la dimensión de la formación religiosa. Al mismo tiempo, se han visto desafiadas por contextos culturales que, especialmente en la Educación Superior, tienden a relegar la formación personal en general y la experiencia religiosa en particular a la esfera de lo privado, y a entender la autonomía científica como incompatibilidad o al menos distanciamiento entre fe y ciencia. Como parte de estos procesos de “mimetización” de las ICES con los modelos hegemónicos, especialmente a partir del siglo XIX, muchas adoptaron —de hecho— esquemas de aislamiento de su contexto, propios de la “torre de marfil”.

Progresivamente, los aspectos vinculados a la formación personal y la fe de los estudiantes —incluida su dimensión de servicio a los hermanos— fueron quedando, en muchas ICES, relegados o excluidos de los objetivos centrales de los docentes, o encapsulados en cursos de teología, formación cristiana o actividades de Pastoral Universitaria o Campus Ministry, siguiendo el modelo de fragmentación de las misiones que se verá en el siguiente apartado. Especialmente después del Concilio Vaticano II, el modelo de la “torre de marfil” resulta cada vez más inapropiado, no solo por obsoleto, sino por ser inadecuado

para la identidad y misión de una institución católica en el mundo contemporáneo, como lo ha advertido reiteradamente el papa Francisco (Bergoglio, 2013; EG, 20).

2. Los orígenes de la extensión universitaria y el modelo de "las tres misiones"

Como se mencionó, a fines del siglo XIX ya era evidente el progresivo distanciamiento entre los conocimientos científicos desarrollados en los ámbitos universitarios y el conocimiento general del "vulgo". Al mismo tiempo, en este período se fortalecen nuevos movimientos sociales y políticos que reclamaban por los derechos de los trabajadores, las mujeres y las poblaciones más marginadas, incluyendo específicamente el derecho al acceso a la educación. Junto a estos movimientos populares, la búsqueda de ampliación de la Educación Superior por parte de sectores medios emergentes obligó a revisar los modelos más elitistas y a plantear mecanismos de inclusión de nuevos colectivos sociales. En ese contexto surge lo que se conoce como el "movimiento extensionista".

El concepto de "extensión" desafía al modelo de la "torre de marfil" en cuanto asume como parte de la misión de la universidad la atención de demandas sociales específicas. Por otra parte, el mismo término "extensión" revela, de alguna manera, la inercia del modelo previo, al retomar la frontera simbólica entre la comunidad académica y ese mundo "extramuros" hacia el que habría que "extenderse" o "proyectarse".

El concepto de "extensión" desafía al modelo de la "torre de marfil" en cuanto asume como parte de la misión de la universidad la atención de demandas sociales específicas. Por otra parte, el mismo término "extensión" revela, de alguna manera, la inercia del modelo previo, al retomar la frontera simbólica entre la comunidad académica y ese

mundo "extramuros" hacia el que habría que "extenderse" o "proyectarse". Aún hoy, la frase "tender puentes hacia la comunidad", frecuente en muchos docentes y autoridades, expresa la presencia del imaginario de la universidad como una isla separada del resto de la sociedad.

La extensión adquirió diversas modalidades en Europa y en América, y está en los orígenes de muchas de las experiencias contemporáneas de compromiso social universitario, y en la actual concepción de su "misión social". Es también el marco en el que se verifican algunas de las más antiguas experiencias documentadas de aprendizaje-servicio en sentido estricto.

2.1. Los primeros modelos de extensión

El modelo europeo

La Universidad británica de Cambridge es considerada la primera en promover, a partir de 1867, lo que se denominó "extensión", es decir, actividades de divulgación científica, en general bajo el formato de conferencias abiertas al público no universitario (Labrandero y Santander, 1983), que pronto se difundió en otros países europeos. El término "extensión", en este período albergaba simultáneamente dos grandes cuestiones: por un lado, la de la responsabilidad de divulgar conocimientos académicos a sectores sociales que no podían llegar a la universidad. Por otro, era expresión de una demanda social que exigía un acceso más amplio.

La Universidad británica de Cambridge es considerada la primera en promover, a partir de 1867, lo que se denominó "extensión", es decir, actividades de divulgación científica.

Ambas cuestiones abordadas por este primer extensionismo, la divulgación científica y la inclusión social, podría decirse que siguen estando presentes en la vida y los debates de la Educación Superior contemporánea.

El modelo norteamericano

En 1862, durante la Guerra de Secesión, Abraham Lincoln sancionó la primera *Morrill Act* (Ley Morrill) por la que donaba a todos los estados que en ese momento formaban parte de la Unión más de 6 millones de hectáreas de territorios conquistados a los pueblos indígenas, a fin de que el producto de su venta fuera utilizado para fundar y financiar al menos una IES por estado que —sin excluir los estudios clásicos— se centrara en la agricultura y la ingeniería e incluyera el estudio de tácticas militares. Las instituciones fundadas por esta y otras leyes semejantes son denominadas *land-grant institutions* (en una traducción literal, "universidades subvencionadas por tierras").

En 1890, una segunda *Morrill Act* amplió esta medida a los estados que habían formado parte de la Confederación sureña, y establecía que las nuevas instituciones financiadas por dicha ley debían incluir a la población afroamericana o fundar instituciones destinadas exclusivamente a ella. El sistema se completó con la *Hatch Act* (1887), que subvencionó estaciones de experimentación agrícola, y se terminó de institucionalizar como "sistema de extensión" con la *Smith-Lever Act* de 1914, que delegó en las unidades de extensión la educación de los integrantes de la comunidad respecto de los avances en temas como la agricultura, políticas públicas, desarrollo económico y economía doméstica mediante la creación de centros locales patrocinados por la universidad (Furco, 2022:346-347).

En una tardía concesión a los pueblos originarios cuyas tierras habían financiado el sistema, en 1994 se sancionó la entrega de fondos para la promoción de su Educación Superior, incorporando los *colleges* tribales al sistema de instituciones *land-grant* (National Association of State Universities and Land-Grant Colleges, 2008; Peters, 2017:71).

El término "extensión" adquiere en el contexto norteamericano un significado diferente del empleado en sus orígenes británicos. La "extensión" o misión social no nace aquí de iniciativas docentes o de instituciones individuales, sino que son fundadas por el

El término "extensión" adquiere en el contexto norteamericano un significado diferente del empleado en sus orígenes británicos. La "extensión" o misión social no nace aquí de iniciativas docentes o de instituciones individuales, sino que son fundadas por el gobierno federal, y constituye una política pública orientada a promover la producción agropecuaria, así como la seguridad, y mejores niveles de vida para los colonos establecidos en las tierras recientemente conquistadas a los pueblos originarios.

gobierno federal, y constituye una política pública orientada a promover la producción agropecuaria, así como la seguridad, y mejores niveles de vida para los colonos establecidos en las tierras recientemente conquistadas a los pueblos originarios.

Como en el caso europeo, los programas apuntaban a incluir a nuevas poblaciones en la Educación Superior y a divulgar conocimientos fuera de los claustros; pero en el modelo norteamericano, el énfasis está en capacitar para la producción rural: la investigación y la experimentación están estrechamente ligadas a las necesidades productivas del contexto más que a la lógica exclusivamente disciplinaria.

En este análisis sobre la misión social de la Educación Superior consideramos que el modelo de las instituciones fundadas como *land-grant* resulta sumamente significativo por varios motivos.

En primer lugar, este modelo, fundamentalmente orientado a satisfacer necesidades de un territorio específico y al "saber hacer", establecía una clara ruptura con respecto al de la "torre de marfil" y la educación liberal clásica anglosajona. Desde ese punto de vista, puede ser considerado como uno de los primeros modelos institucionales de "universidad comprometida", y uno de los antecedentes más directos del aprendizaje-servicio norteamericano (Titlebaum et al., 2004).

En segundo lugar, y más allá de los debates del pasado, hoy es difícil desconocer la fortaleza de la tradición de compromiso que han sostenido con su entorno un gran número de universidades agrupadas en el sistema *land-grant*, así como sus significativos resultados (Brunner, 2016; Stephenson, 2011, Jouannet y Arocha, 2022:345-352).

En tercer término, en los diversos modos de implementación de este particular tipo de extensionismo ya puede verse la tensión que sigue presente en muchas instituciones entre dos formas de vinculación con el medio: entre una transferencia unilateral de saberes desde la universidad hacia la comunidad, por un lado, y por otro el intercambio de saberes con la comunidad de referencia y la reciprocidad de los aprendizajes (Peters, 2017:72-73).

En cuarto lugar, el "sistema de extensión" establecido a partir de 1914 es una temprana expresión de la institucionalización de la misma como un área específica de la organización universitaria, que junto con la experiencia latinoamericana contribuyó a configurar un nuevo modelo de Educación Superior: el de "las tres misiones" o los "tres pilares", considerando a la social como la "tercera misión" (ver más adelante 2.2.).

Finalmente, el ya mencionado énfasis en el "saber hacer" que tenía lugar en este modelo institucional es un antecedente directo del surgimiento de las pedagogías centradas en el "aprender haciendo" y al "aprendizaje en base a proyectos", que darán sustento teórico y metodológico a la pedagogía del aprendizaje-servicio y a tantas otras innovaciones influyentes en el presente.

En la primera mitad del siglo XX, junto con las instituciones *land-grant* y las iniciativas acerca de la educación fundada en la experiencia de Dewey y sus discípulos (Dewey, 1916; 1938; 1960) se desarrollaron también otras formas de extensión, más cercanas al modelo europeo de divulgación científica, especialmente en las universidades más antiguas de la costa este, y otras experiencias que pueden considerarse antecedentes de la pedagogía del aprendizaje-servicio en Estados Unidos, como la de las instituciones superiores de la región de los Apalaches, denominadas *Folk Schools*, que ofrecen a la población rural estudios de dos o cuatro años, articulando aprendizajes disciplinares, trabajo y actividades al servicio de la comunidad.²

El modelo latinoamericano

A fines del siglo XIX, las nuevas universidades públicas latinoamericanas se apropiaron de las antiguas universidades católicas coloniales, o fueron creadas siguiendo los modelos organizativos y los currículos de las europeas. En ambos casos, a principios del siglo siguiente, eran evidentes las disonancias entre las expectativas sociales de que las univer-

2 <https://collections.library.appstate.edu/research-aids/appalachian-folk-schools-and-their-scandinavian-precedents>

sidades contribuyeran al progreso de los nuevos estados, y la alienación del modelo de "torre de marfil" con respecto a sus contextos, así como la tensión entre la demanda por el acceso a la Educación Superior y la continuidad de los modelos elitistas. Como expresión de este conflicto, se fue generando un movimiento regional que buscaba la democratización del sistema universitario y *"la extensión del conocimiento, la acción y los servicios hacia los sectores populares, como una de las misiones fundamentales"* de la Educación Superior (Gezmet, 2015:4).

A inicios del siglo XX, se producen tres hechos clave para la historia del compromiso social de la Educación Superior latinoamericana: la creación del primer órgano formal de "extensión" en la estructura de una universidad de la región³; el comienzo —en marzo de 1918— del movimiento de "Reforma universitaria" (Portantiero, 1978), que, desde la Universidad de Córdoba, en Argentina, se difundiría hacia toda América Latina con la idea de que la extensión y el compromiso con la sociedad era una misión sustantiva de la universidad (Bustelo, 2018; Martínez Larrechea y Chiancone, 2018); y la aparición en la Universidad Nacional de México de las primeras manifestaciones del "Servicio Social", que implicó un proceso de institucionalización de la misión social universitaria y una mayor profesionalización de las acciones de extensión (González, 2023). El requerimiento obligatorio de horas de servicio por parte de los estudiantes dio una fisonomía propia no solo al compromiso

Hoy puede reconocerse a la tradición extensionista como un sello identitario propio de la universidad latinoamericana.

social de la Educación Superior mexicana, sino que influyó en el establecimiento de requisitos semejantes en otros países latinoamericanos (Tapia, 2023, p. 28).

En este escenario se multiplicaron proyectos protagonizados por estudiantes y vinculados a contenidos curriculares y competencias propias del perfil profesional —es decir proyectos de aprendizaje-servicio de hecho—, así como programas de investigación situada e investigación participativa vinculados a proyectos de extensión. Hoy puede reconocerse a la tradición extensionista como un sello identitario propio de la universidad latinoamericana.

2.2. El modelo institucional de "los tres pilares" o "tercera misión"

Como se ha visto, la aparición de la extensión universitaria y su creciente difusión en distintas partes del mundo marca un punto de ruptura con el modelo de la universidad

3 El 19 de septiembre de 1905 se sancionó la Ley de nacionalización de la —hasta entonces— Universidad Provincial de La Plata (Argentina). La estructura aprobada para la nueva universidad incluía, por primera vez, formalmente un departamento para la "extensión", que incluía entre sus características la "enseñanza o instrucción recíproca entre profesores y alumnos de la universidad" (González, 1909).

como "torre de marfil" aislada de su contexto, que se venía desarrollando en el medioevo y la modernidad. Entre fines del siglo XIX e inicios del XX, surge un nuevo modelo institucional para la Educación Superior, en el que se agrega una "tercera misión" o "tercer pilar", junto a las misiones de investigación y docencia: la de extensión o misión social.

Entre fines del siglo XIX e inicios del XX, surge un nuevo modelo institucional para la Educación Superior, en el que se agrega una "tercera misión" o "tercer pilar", junto a las misiones de investigación y docencia: la de extensión o misión social.

Más que centenario en las Américas, este modelo se difundió lo largo del siglo XX, pero ha tardado en ser asumido como propio en algunas regiones, como las que constituyeron el bloque soviético, así como en

algunos países de África y Medio Oriente. Incluso en Europa occidental, la idea de "tercera misión" es presentada a veces como una novedad, o asociada al concepto más reciente de "Responsabilidad Social Universitaria".

La metáfora de los "tres pilares" es representativa de la idea de misiones diferentes que se desarrollan en paralelo, generando un modelo institucional fragmentado (ver fig. 1).

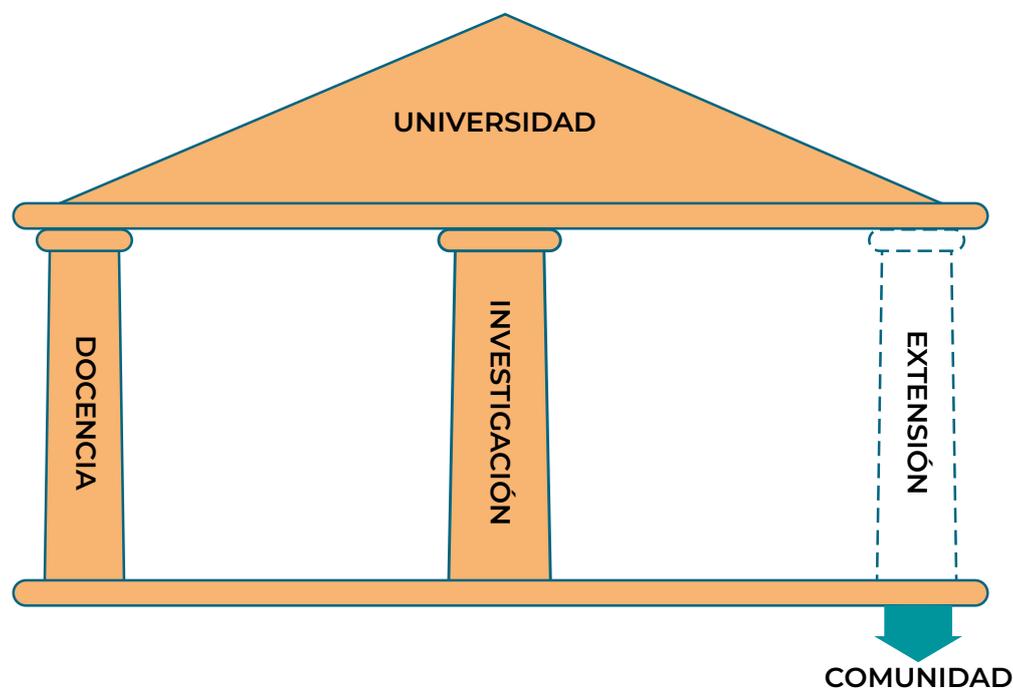


Figura 1: La universidad y el modelo institucional de la misión social como "tercer pilar"

En este nuevo modelo de Educación Superior, el "pilar" de la extensión pareciera ser el único que rompe con la lógica de la "torre de marfil", y busca intencionadamente estar al

En este nuevo modelo de Educación Superior, el "pilar" de la extensión pareciera ser el único que rompe con la lógica de la "torre de marfil", y busca intencionadamente estar al servicio del mundo extramuros.

servicio del mundo extramuros. El "tender puentes" de la extensión hacia una comunidad (en general, vista como destinataria o beneficiaria más que como socia o aliada), se desarrolló en sus orígenes en paralelo a la docencia e investigación. Por las fuertes inercias legadas por el modelo de "torre de marfil", aún hoy se verifica esta fragmentación en muchas instituciones: la tradicional centralidad de la docencia y la investigación tendió a relegar la misión social a la periferia de la vida cotidiana de la universidad. Todavía, la evaluación y promoción de los docentes sigue atada, en general, casi exclusivamente a la investigación y publicación científica, mientras que las actividades de divulgación y compromiso social, si bien pueden recibir algunos reconocimientos simbólicos, en pocas instituciones son valoradas en los procesos de evaluación de la trayectoria profesional o con incentivos económicos.

La oposición entre rigor académico y compromiso social se ha ido revelando a lo largo de los años como una de las tantas falsas antinomias que fragmentan la vida universitaria. Desde sus orígenes, el movimiento extensionista ofreció oportunidades de investigación y de docencia con pertinencia social, y ha ido generando sinergias que contribuyen simultáneamente a la excelencia académica y la incidencia en el territorio.

Es necesario reconocer que la descalificación del extensionismo por parte de muchos académicos se fundó en numerosos casos en que una gran parte 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 de actividades sistemáticas de enseñanza. Las iniciativas desarrolladas en el territorio no solían estar vinculadas formalmente con los contenidos curriculares ni con los perfiles de egreso de los estudiantes, aún en los casos en los que, de hecho, constituían prácticas valiosas y potenciales espacios de aprendizaje.

La oposición entre rigor académico y compromiso social se ha ido revelando a lo largo de los años como una de las tantas falsas antinomias que fragmentan la vida universitaria. Desde sus orígenes, el movimiento extensionista ofreció oportunidades de investigación y de docencia con pertinencia social, y ha ido generando sinergias que contribuyen simultáneamente a la excelencia académica y la incidencia en el territorio.

Entre las inercias legadas por este modelo —y aún muy presentes en la Educación Superior contemporánea— podrían citarse:

- la tendencia a la desconexión entre las áreas de gobierno dedicadas a la docencia, la investigación y la extensión.
- la escasa valoración, a nivel institucional, de las actividades de extensión y voluntariado, en su potencial como espacio de aplicación y desarrollo de conocimientos.
- la poca prioridad dada, en los procesos de evaluación institucional y de la carrera docente, a la pertinencia o relevancia social de las actividades docentes y de investigación.
- la desvinculación entre las actividades de voluntariado estudiantil y los contenidos curriculares o la formación profesional.

La fragmentación de las misiones y la desconexión entre quienes lideran los diferentes "pilares" puede encontrarse presente también en las ICES, donde la inercia del modelo de los "pilares" puede conducir no sólo a la separación de la misión social con respecto a las de docencia e investigación, sino también a aislar a la misión evangelizadora como un cuarto pilar en paralelo a las otras tres.

La segmentación de las misiones, que en las universidades no confesionales se manifiesta en la falta de coordinación entre docentes, investigadores y extensionistas, en las

La segmentación de las misiones, (...) en las ICES puede verse también en la desconexión entre los docentes de las materias "religiosas" o "identitarias" (Teología, Catequesis, Doctrina Social, Ética u otras) y los del resto de las disciplinas; en la falta de articulación entre quienes se ocupan del seguimiento espiritual de los estudiantes (capellanes, animadores pastorales, etc.) y quienes conducen su formación académica; entre quienes organizan proyectos de acción social desde sus asignaturas y quienes los desarrollan desde las áreas específicamente orientadas a la formación religiosa o la animación pastoral, y otras.

ICES puede verse también en la desconexión entre los docentes de las materias "religiosas" o "identitarias" (Teología, Catequesis, Doctrina Social, Ética u otras) y los del resto de las disciplinas; en la falta de articulación entre quienes se ocupan del seguimiento espiritual de los estudiantes (capellanes, animadores pastorales, etc.) y quienes conducen su formación académica; entre quienes organizan proyectos de acción social desde sus asignaturas y quienes los desarrollan desde las áreas

específicamente orientadas a la formación religiosa o la animación pastoral, y otras. Esta falta de coordinación tiende a dispersar las energías en múltiples iniciativas que dependen casi exclusivamente para su sustentabilidad de la buena voluntad de los protagonistas, y a menudo poco visibles institucionalmente.

Los mensajes papales, los esfuerzos de la Congregación para la Educación Católica — actual Dicasterio de Cultura y Educación—, AVEPRO y tantas organizaciones y programas eclesiales —incluido *Uniservitate*— apuntan a superar la fragmentación y la incoherencia institucional, para construir una Educación Superior católica que evangelice no sólo desde los discursos sino desde el testimonio coherente del conjunto de su vida institucional. En ese marco, los proyectos de aprendizaje-servicio tienen el potencial de articular en un mismo proyecto no sólo acción social, aprendizaje e investigación, sino también espacios de reflexión abiertos a la dimensión espiritual (Isola y Gherlone, 2022). Pueden contribuir así a una educación auténticamente integral, y también alentar al diálogo entre ciencia y fe, a la integración de las misiones y a la articulación de políticas institucionales coherentes.

2.3. Protagonismo juvenil, innovación pedagógica, inercias y nuevos desafíos para la misión social de la Educación Superior

En la segunda mitad del siglo XX, especialmente a partir de la década de 1960, se desarrollaron en todo el mundo profundos cambios sociales, políticos, culturales y educativos, con manifestaciones y características propias en cada región, algunos de los cuales impactan de manera muy directa en la Educación Superior. Una de las cuestiones sociales más significativas de este período es la emergencia de la juventud como colectivo social y protagonista en nuevos movimientos sociales y políticos. El Concilio Vaticano II (1962-1965), uno de los movimientos de renovación religiosa más característicos del período, reconoció la importancia de la juventud como nuevo actor social, y concluyó con un “Mensaje a los jóvenes”, valorándolos “*con confianza y amor*” como constructores del presente y del mañana.⁴

Al mismo tiempo, diversos movimientos de renovación pedagógica reflejaron la dinámica de este período y se propusieron como innovaciones necesarias para la Educación Superior. No resulta casual que en este contexto se acuñe, en 1966-67, el término “*service-learning*”, justamente en una universidad del sur de los Estados Unidos, atravesada por los movimientos de los derechos civiles y la búsqueda de apertura de las universidades segregadas (Ramsay, 2017).

4 http://www.vatican.va/gmg/documents/gmg-2002_ii-vat-council_message-youth_19651207_sp.html

Nuevas perspectivas pedagógicas y epistemológicas apuntaron a cuestionar y renovar los modelos institucionales tradicionales, a generar experiencias y proyectos innovadores, y nuevas estrategias de investigación y docencia socialmente más relevantes y pertinentes para los contextos. En ese marco, desde fines de los 60, se comienza a difundir en Estados Unidos y a nivel mundial, la propuesta del *service-learning*.

Nuevas perspectivas pedagógicas y epistemológicas apuntaron a cuestionar y renovar los modelos institucionales tradicionales, a generar experiencias y proyectos innovadores, y nuevas estrategias de investigación y docencia socialmente más relevantes y pertinentes para los contextos. En ese marco, desde fines de los 60, se comienza a difundir en Estados Unidos y a nivel mundial, la propuesta del service-learning.

Estrechamente vinculado con el surgimiento y fundamentación de esta propuesta, cabe mencionar al pedagogo Paulo Freire y a los movimientos de educación popular y pedagogía crítica por él inspirados; la difusión de la "investigación-acción" propuesta por Kurt Lewin (1946), y retomada en América Latina por Fals Borda como "investigación-acción parti-

cipativa" o IAP (Fals Borda, 1973; 1978); el enfoque sociocultural de Vygotsky y sus discípulos, que promueven la "cognición situada" y el "aprendizaje experiencial y situado" (Díaz Barriga, 2003).

Se difunden además diversas propuestas didácticas que cuestionan la cátedra tradicional, y proponen reemplazar o enriquecer las clases magistrales con metodologías alternativas como el estudio de casos, el aprendizaje en base a problemas, el aprendizaje basado en proyectos y otros. La progresiva introducción de estos enfoques, más centrados en los sujetos que aprenden, y más preocupados por vincular la teoría con la práctica, comienzan a abrir lentamente el camino a nuevas formas de enseñar, entre ellas al aprendizaje-servicio —que podría ser considerado un formato de aprendizaje en base a proyectos situados en la comunidad, o de aprendizaje en base a problemas diagnosticados junto con la comunidad, para apuntar a resolverlos en conjunto—.

El desarrollo de sistemas de pasantías posibilita, en algunos casos, oportunidades para la participación estudiantil en organizaciones comunitarias y de la sociedad civil, lo que les permite involucrar sus saberes en la resolución de una amplia gama de problemáticas sociales y ambientales y genera nuevas alternativas de prácticas preprofesionales situadas en contextos sociales, experiencias de aprendizaje-servicio en acción.

Mientras estas innovaciones se abren paso, las inercias de los modelos institucionales de la primera mitad del siglo XIX siguen determinando, en muchos casos, la continuidad de modelos de enseñanza y de investigación tradicionales que —aún cuestionados por las nuevas tendencias— siguen siendo dominantes en un gran número de universidades. Si bien en este período el modelo de las “tres misiones” es todavía una novedad en algunas regiones del mundo, en otras —como en las Américas— se va estableciendo como modelo institucional hegemónico, manteniendo a las misiones como pilares paralelos y fragmentados.

Las últimas décadas del siglo XX son testigos de otros cambios culturales, sociales y políticos, como la irrupción masiva de las nuevas tecnologías de información y comunicación, que impactan decisivamente en el campo de la Educación Superior, y se transforman en herramientas indispensables para la comunicación, la investigación científica y el intercambio académico. En todas las regiones del mundo se advierten aumentos de la matrícula, la creciente internacionalización de los estudios superiores, y la globalización de los rankings como factor determinante del prestigio institucional; también hay cambios significativos en el modo de concebir la misión social de la Educación Superior.

La extensión universitaria se amplía, se complejiza y en algunos casos desaparece del vocabulario de la universidad, y comienza a expresarse a través de otros conceptos, como “compromiso”, “vinculación con el medio”, “responsabilidad social universitaria” (RSU) y otros.

La extensión universitaria se amplía, se complejiza y en algunos casos desaparece del vocabulario de la universidad, y comienza a expresarse a través de otros conceptos, como “compromiso”, “vinculación con el medio”, “responsabilidad social universitaria” (RSU) y otros.

Como ocurre en otros campos, las diferencias terminológicas relativas a la misión social universitaria expresan historias institucionales, tradiciones culturales y posicionamientos ideológicos diversos. En el vocabulario global sobre la misión social a lo largo del

siglo XX, se fueron acumulando y yuxtaponiendo términos más antiguos con otros acuñados más recientemente, conceptos con alcances muy precisos con otros que admiten diversas interpretaciones. Esta multiplicación evoca el antiguo relato bíblico de la Torre de Babel (Gen. 11, 6), cuando los que antes estaban unidos por un mismo idioma dejaron de entenderse entre ellos. Podría decirse que, especialmente desde fines del siglo XX, la Babel del lenguaje en torno a la misión social universitaria generó debates enconados entre especialistas que, sin embargo, comparten fervores sociales similares y siguen promoviendo programas muy similares de incidencia en la realidad (Tapia, 2023:80-88).

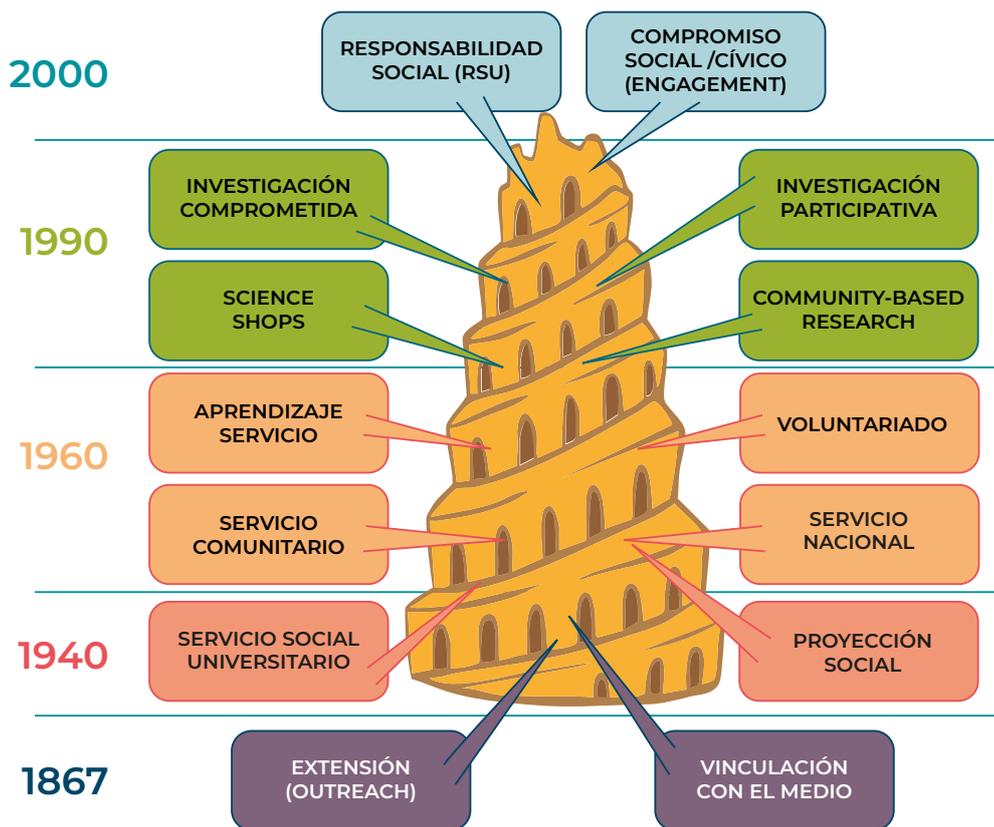


Figura 2: La "Torre de Babel" de los lenguajes de la misión social (Tapia, 2023:62)

Especialmente desde fines del siglo XX, la propuesta del aprendizaje-servicio y de otras formas de articulación entre la vida académica y la misión social llevaron a diferenciar progresivamente las formas de extensión más tradicionales, definidas en paralelo a la docencia y la investigación, de aquellas que intencionadamente buscaban articular la extensión con la vida académica y que fueron precursoras de las actuales tendencias a la integración de las misiones.

3. La misión social de la Educación Superior en el siglo XXI

3.1. La articulación de las misiones

Desde fines del siglo XX y hasta hoy, diversos autores e instituciones han tratado de "poner orden en la torre de Babel" de las diversas terminologías en torno al compromiso social de la universidad. Al mismo tiempo, a partir de los grandes desafíos globales que obligan cada vez más al trabajo interdisciplinario y en redes, se han propuesto nuevas formas de sinergia entre las "tres misiones", construyendo políticas institucionales mejor articuladas.

En la figura 3 se intenta dar cuenta de la reflexión realizada en estas dos primeras décadas del siglo XXI sobre este nuevo modelo de "universidad comprometida".

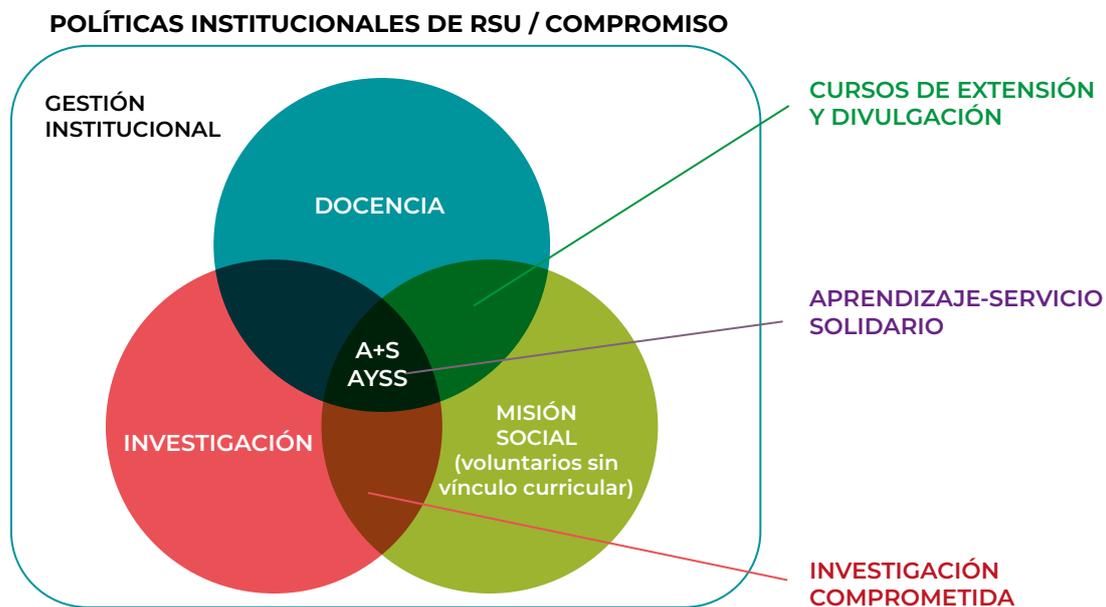


Figura 3: Hacia un modelo superador que articule las misiones de docencia e investigación con la misión social

Como se puede observar, a los tradicionales "tres pilares", se suma un "cuarto pilar" que abarca los tres anteriores, el de la gestión institucional, es decir el que define, acompaña y vuelve viables y sustentables, las políticas generales de compromiso o de RSU del conjunto de la institución.

A través de una gestión comprometida/responsable, la misión social se expresa y articula transversalmente en la docencia, la investigación y la extensión (esta última bajo diversas denominaciones), tanto en las distintas intersecciones entre las misiones (cursos de divulgación, investigación comprometida, aprendizaje-servicio), como en las actividades propias de cada pilar: el voluntariado, la docencia y la investigación tradicionales. La figura anterior pone de manifiesto que el aprendizaje-servicio está justamente en el corazón de este nuevo modelo, en ese lugar donde se encuentran y articulan la extensión, la docencia y la investigación, en diálogo institucional con la comunidad.

"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".

En este modelo articulado, como señala el especialista británico Younger (2009:22): "el compromiso social ya no es visto como un 'tercer pilar' sino más bien como una aproximación crítica a nues-

tras actividades de enseñanza e investigación". Aunque puede parecer todavía utópico en algunas universidades tradicionales, ya existen en todo el mundo múltiples ejemplos de este tipo de políticas institucionales (Jouannet y Arocha, 2022).

El aprendizaje-servicio no es el único indicador del compromiso universitario, pero sí un componente sumamente significativo.

A partir de la investigación de modelos integrados de universidad comprometida o socialmente responsable, autores contemporáneos han propuesto diversos modos de sistematización de las dimensiones a abarcar en una misión social articulada (Hart, Norhtmore & Gerhardt, 2009:14-15; Campus Engage, 2018:6; Vallaey y Carrizo, 2006:2). Más allá de los diversos matices de cada propuesta, lo común en relación con una universidad comprometida es una visión holística, integral, que abarca todas las dimensiones de la vida institucional y que puede ser evaluada en forma muy concreta.

En este marco, el aprendizaje-servicio no es el único indicador del compromiso universitario, pero sí un componente sumamente significativo. Según las perspectivas de los diversos autores, estas prácticas pueden encuadrarse como "aprendizaje comprometido" (Campus Engage, Irlanda), pero también como "aprendizaje experiencial" o "aprendizaje basado en la comunidad" (NCCPE, Reino Unido), o pueden identificarse entre los factores que conducen a los "impactos educativos" de la RSU (Vallaey y Carrizo, 2006). A partir de estas diversas conceptualizaciones, hoy puede afirmarse que el aprendizaje-servicio está presente en todas las visiones integrales de la misión social de la Educación Superior.

De hecho, en los últimos años pareciera fortalecerse globalmente el apoyo a nuevos modelos de organización de la misión social que superen las inercias de la "torre de marfil" y la fragmentación de las misiones para avanzar hacia modelos mejor articulados en su gestión de la misión social. En este escenario, la pedagogía del aprendizaje-servicio cobra una significación crucial en esta articulación y en la generación de proyectos superadores de las didácticas tradicionales (Martínez, 2008; Osman & Petersen, 2013; Ma Hok-ka et al., 2018).

En las ICES, al desafío de gestionar articuladamente las tres misiones se suma el de permearlas con la específica identidad y espiritualidad, íntimamente ligadas a la misión evangelizadora que comparte con toda la Iglesia.⁵ Como afirmó el papa Francisco a los estudiantes universitarios en la JMJ de Lisboa:

5 Cf. *Evangelii Nuntiandi* (1975) Exhortación apostólica de Su Santidad Pablo VI al episcopado, al clero y a los fieles de toda la Iglesia acerca de la evangelización en el mundo contemporáneo. Ciudad del Vaticano, pp. 13-20. https://www.vatican.va/content/paul-vi/es/apost_exhortations/documents/hf_p-vi_exh_19751208_evangelii-nuntiandi.html y *Ex Corde Ecclesiae* (1990) Constitución Apostólica del Sumo Pontífice Juan Pablo II sobre las universidades católicas. Ciudad del Vaticano, pp. 48-49. https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost_consti-

Ser una universidad católica quiere decir sobre todo esto: que cada elemento está en relación con el todo y que el todo se encuentra en las partes. De ese modo, mientras se adquieren las competencias científicas, se madura como personas, en el conocimiento de sí mismos y en el discernimiento del propio camino. (Papa Francisco, 2023)

En esta búsqueda, es parte fundamental de la identidad de una ICES la construcción de una espiritualidad no sólo personal sino institucional (Gargantini, 2022), que —refleje o no un carisma particular (Wodka, 2022)— esté abierta al diálogo ecuménico e interreligioso, así como

La gestión de las misiones en una ICES implica que la identidad, misión y espiritualidad no sólo se expresen en las actividades específicas "identitarias", sino que atraviesen transversalmente las de docencia, investigación y misión social. Como el resto de las instituciones, las ICES enfrentan el reto de la relevancia frente a las problemáticas que hoy afectan a la humanidad y su casa común.

a la búsqueda de sentido de quienes no profesan ninguna religión (Pushpalata, 2021; Isola y Gherlone, 2022), tema que se profundizará en el segundo volumen de este manual.

La gestión de las misiones en una ICES implica que la identidad, misión y espiritualidad no sólo se expresen en las actividades específicas "identitarias", sino que atra-

viesen transversalmente las de docencia, investigación y misión social. Como el resto de las instituciones, las ICES enfrentan el reto de la relevancia frente a las problemáticas que hoy afectan a la humanidad y su casa común.

En ese camino, y como plantearemos a continuación, resulta notable la coincidencia entre el llamamiento de organismos internacionales y el del Pacto Educativo Global a responder a esos desafíos desde una educación para la cooperación y la solidaridad, que se sirva del aprendizaje-servicio para concretar en didácticas y prácticas concretas esos grandes objetivos (UNESCO, 2021:35; UNESCO, 2022:52; Papa Francisco, 2017; Pacto Educativo Global, 2022:34).

3.2. El aprendizaje-servicio como pedagogía del futuro de la Educación Superior

Un número creciente de instituciones está apuntando a fortalecer la misión social como crucial para responder a los desafíos del presente y el futuro. Los congresos y publicaciones sobre el tema se han multiplicado en todos los continentes, así como las experiencias concretas de desarrollo de políticas y programas (Jouannet y Arocha, 2022).

En ese marco, se destaca al aprendizaje-servicio como una de las propuestas pedagógicas que puede contribuir a abordar estos desafíos. Su difusión, acelerada a nivel global en las últimas décadas, ha generado procesos de fuerte inculturación de esta propuesta pedagógica en la diversidad de contextos regionales, tradiciones pedagógicas y demandas locales, y ha promovido el surgimiento de numerosas redes nacionales, regionales y mundiales en las que convergen especialistas y practicantes⁶, así como asociaciones internacionales que reúnen a investigadores del campo, como IARSLCE⁷ o ACES⁸.

Asimismo, en los últimos años, varios documentos internacionales han subrayado la importancia de fortalecer la misión social de la Educación Superior, y en ese marco al aprendizaje-servicio. Entre ellos, nos detendremos en los más recientes documentos de la UNESCO sobre la Educación Superior hacia 2050 y la educación del futuro, publicados

Se recoge la aspiración a que se prepare a los estudiantes para "el mundo real" y se enseñe a "hacer de verdad", relacionando la Educación Superior con las demandas de las comunidades que la rodean, y en última instancia, con su relevancia como institución. Las nuevas generaciones y sus familias aspiran a que "sirva", no sólo para el desarrollo profesional individual, sino también que colabore en la resolución de los graves y complejos problemas que hoy aquejan a la humanidad tanto a nivel local como global.

entre 2021 y 2022, y en los del Vaticano sobre el Pacto Educativo Global (2019-2022), que presentan coincidencias significativas en cuanto a la importancia del aprendizaje-servicio.

El documento "Caminos hacia 2050 y más allá. Resultados de una consulta pública sobre los futuros de la educación superior" (UNESCO, 2021) presenta los resultados de una amplia encuesta mundial. En él se recoge la aspiración a que se prepare a los estudiantes para "el mundo real" y se enseñe a "hacer de verdad", relacionando la Educación Superior con las demandas de las comunidades que la rodean, y en última instancia, con su relevancia como institución. Las nuevas generaciones y sus familias aspiran a que "sirva", no sólo para el desarrollo profesional individual, sino también que colabore en la resolución de los graves y complejos problemas que hoy aquejan a la humanidad tanto a nivel local como global. Por ello, entre las recomendaciones del documento, está la de "Esforzarse porque la educación superior sea más relevante", y subraya la necesidad de la transferencia de conocimientos desde la universidad (UNESCO, 2021:57).

6 <https://clayss.org/redes>

7 <https://www.iarslce.org/>

8 <https://academyofces.org/>

Las recomendaciones surgidas a partir de la consulta global debieran leerse también en el contexto del último documento de UNESCO, elaborado por un amplio conjunto de expertos internacionales: "Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación" (2022). El informe sostiene que, para afrontar el doble reto de garantizar el derecho a una educación de calidad para todos y aprovechar el poder transformador de la educación para un futuro colectivo sostenible se necesita "un nuevo contrato social para la educación que pueda reparar las injusticias, al tiempo que transforma el futuro". (UNESCO, 2022: III)

Reimaginar el futuro juntos exige pedagogías que promuevan la cooperación y la solidaridad. *Cómo aprendemos debe estar determinado por el 'por qué' y el 'qué' aprendemos." (...) Las pedagogías de cooperación y solidaridad deben basarse en principios compartidos de no discriminación, respeto por la diversidad y justicia reparadora, y enmarcarse en una ética de asistencia y de reciprocidad. Necesariamente, exigen un aprendizaje participativo, colaborativo, de resolución de problemas, interdisciplinario, intergeneracional e intercultural.* (UNESCO, 2022:52, las negritas son propias)

Frente a estas desafiantes metas, el documento ofrece algunas pistas concretas para su consecución. Por un lado, propone los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas como inspiración y currículo para la renovación de la educación y la formación de los estudiantes como "ciudadanos globales que requieren conocimientos y competencias para construir futuros sostenibles" a través de un "aprendizaje interdisciplinario basado en problemas y proyectos" que les permita desarrollar las capacidades para avanzar en todo el abanico de objetivos. (UNESCO, 2022:54).

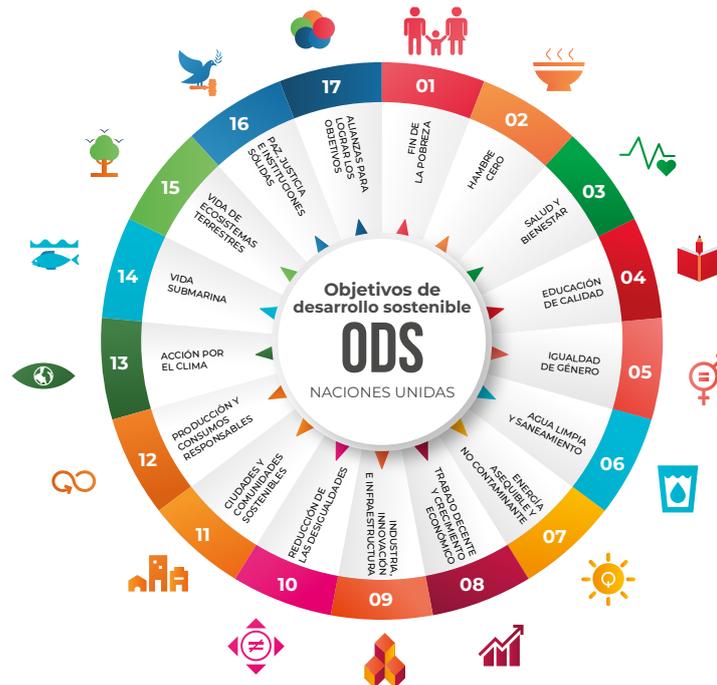


Figura 4: Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)⁹

Por otro lado, el documento de UNESCO sugiere tres propuestas pedagógicas concretas para alcanzar los objetivos de la educación del futuro y superar los modelos tradicionales de la clase expositiva y la enseñanza tradicional: los enfoques educativos basados en problemas y proyectos, las pedagogías basadas en la indagación y en la investigación-acción y aquellas comprometidas con la comunidad y el aprendizaje-servicio (UNESCO, 2022:103-104).

Cabe destacar que es la primera vez que UNESCO menciona explícitamente al aprendizaje-servicio. Si bien en documentos anteriores había hecho referencias a la propuesta, denominándola por ejemplo “enfoques basados en la comunidad” (UNESCO, 2016:34), resulta significativo el lugar que en este documento le brinda. Por una parte, subraya la capacidad del aprendizaje-servicio de entablar vínculos entre las instituciones educativas y la comunidad, superando —de alguna manera— el modelo de la “torre de marfil”, y por otra sostiene la importancia de la solidaridad para dejar de lado actitudes paternalistas, y enfatiza su carácter inclusivo (UNESCO, 2022:54).

Por su parte, el papa Francisco invita muy claramente a poner los saberes académicos al servicio de la sociedad en forma concreta:

9 <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>

Es justo que nos interroguemos: ¿Cómo ayudamos a nuestros alumnos a no mirar un grado universitario como sinónimo de mayor posición, sinónimo de más dinero o mayor prestigio social? No son sinónimos. ¿Ayudamos a ver esta preparación como signo de una mayor responsabilidad ante los problemas de hoy, ante la necesidad del más pobre, ante el cuidado del medio ambiente? No basta hacer análisis, descripciones de la realidad; es necesario generar espacios de verdadera investigación, debates que generen alternativas para los problemas de hoy. Qué importante es concretar. (Papa Francisco, 2017)

En 2019, poco antes de la publicación de los mencionados documentos de la UNESCO, el papa Francisco lanzó el "Pacto Educativo Global" (Papa Francisco, 2019), en relación directa con estas cuestiones. Allí llamaba a "reavivar el compromiso por y con las jóvenes generaciones, renovando la pasión por una educación más abierta e incluyente, capaz de la escucha paciente, del diálogo constructivo y de la mutua comprensión". Se trata de "unir los esfuerzos

El servicio puede ser no sólo una actividad educativa entre otras (...), sino más radicalmente puede convertirse en el método fundamental a través del cual todos los conocimientos y habilidades pueden ser transmitidos y adquiridos.

por una alianza educativa amplia para formar personas maduras, capaces de superar fragmentaciones y contraposiciones y reconstruir el tejido de las relaciones por una humanidad más fraterna" (Papa Francisco, 2019).

En función de este llamamiento, el Vaticano publicó un "Vademécum" (Pacto Educativo Global, 2022) en el que se hace referencia directa al aprendizaje-servicio:

El verdadero servicio de la educación es la educación al servicio. Por otra parte, la investigación educativa también reconoce siempre con mayor claridad la dimensión central del servicio a los demás y a la comunidad como instrumento y como fin de la propia educación. Pensemos, por ejemplo, en el gran desarrollo de la didáctica del aprendizaje-servicio (...).

El servicio puede ser no sólo una actividad educativa entre otras (...), sino más radicalmente puede convertirse en el método fundamental a través del cual todos los conocimientos y habilidades pueden ser transmitidos y adquiridos. Podemos señalar este proceso como un desarrollo desde una educación al servicio hacia una educación como servicio, según la cual el prójimo es tanto la vía como la meta del camino de la educación. (Pacto Educativo Global, 2022:34)

De alguna manera, el Pacto Educativo Global acuerda con el diagnóstico de los especialistas de UNESCO que, pocos años después, señalaron la necesidad de una educa-

ción para la cooperación y la solidaridad en función de atender a los desafíos presentes y futuros. Asimismo, ambos coinciden en cuanto a la potencialidad del aprendizaje-servicio para renovar la oferta educativa y formar ciudadanos globales capaces de responder a los grandes desafíos de nuestro tiempo.

Entendemos, por un lado, que esta coincidencia responde a un diagnóstico común sobre la imperiosa necesidad de enfrentar juntos las complejas problemáticas de nuestras sociedades y nuestro planeta y, en consecuencia, de educar a las nuevas generaciones para que sean capaces de usar solidariamente sus conocimientos para la transformación de la realidad. Por otro lado, creemos que la madurez que la propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio ha alcanzado a nivel global, su flexibilidad para ser adoptada en muy diversos sistemas educativos y contextos culturales, su capacidad de articular teoría y práctica y de motivar a una generación que quiere "ir a lo concreto", la hace particularmente oportuna.

La coincidencia temporal de los documentos del Vaticano y de la UNESCO, y la atención que están generando sobre las propuestas de aprendizaje-servicio, abren una ventana de oportunidad y responsabilidad, para fortalecer este campo pedagógico y multiplicar experiencias y programas institucionales de calidad, que puedan inspirar a muchas otras instituciones educativas, y contribuir a formar una generación de ciudadanos globales capaces de enfrentar solidariamente los desafíos del presente y del futuro.

Referencias

Brunner, Brigitta R., Editor (2016). *Creating Citizens: Liberal Arts, Civic Engagement, and the Land-Grant Tradition*. Tuscaloosa, University of Alabama Press.

Bergoglio, Jorge (2013). Intervención en el Cónclave. Vaticano, 9 de marzo de 2013. <https://www.aciprensa.com/noticias/cardenal-ortega-revela-lo-que-francisco-queria-del-nuevo-papa-32126>

Bhambra, Gurminder K.; Gebrial, Dalia and Nişancioğlu, Kerem (editors) (2018). *Decolonising the University*. London, Pluto Press. <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/25936>

Bustelo, Natalia (2018). "Un fantasma que recorrió América Latina. A 100 años de la Reforma Universitaria". En: *Nueva Sociedad* N° 275/mayo-junio 2018. <https://nuso.org/articulo/un-fantasma-que-recorrio-america-latina/>

Campus Engage (2018). *Measuring Higher Education Civic and Community Engagement. A support framework*. Dublin, Campus Engage-Irish Universities Association.

Casanova Cardiel, Hugo (2015). "Universidad y Estado. Del pensamiento del siglo XIX a las reflexiones de la primera mitad del siglo XX". En: *Universidades*, núm. 65, julio-septiembre 2015, pp. 49-57. México DF, Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37341213005>

Comisión EDU-CLAR (2015). "Carismas educativos compartidos en una nueva sociedad: "Cerca de Dios, cerca de los pobres". En: *Revista de la Universidad de La Salle*, (66), Bogotá, pp. 11-20.

De Sousa Santos, Boaventura (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Ediciones Trilce-Extensión universitaria. Universidad de la República

Dewey, John (1916). *Democracy and education*. New York, Macmillan.

Dewey, John (1938). *Experience and education*. New York, Macmillan.

Dewey, John (1960), *La educación hoy*. Buenos Aires, Losada.

Díaz Barriga, F. (2003). "Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/85>

Fals Borda, Orlando (1973). *Reflexiones sobre la aplicación del método de estudio-acción en Colombia*. Asunción, Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos.

Fals Borda, Orlando (1978). "Por la praxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla". En: *Simposio Mundial de Cartagena, Crítica y política en ciencias sociales*. Bogotá, Punta de Lanza-Universidad de Los Andes, Vol. I, pp. 209-249.

Furco, Andrew (2022). "Universidad de Minnesota". En: Chantal Jouannet y Luis Arocha. *Institucionalización del aprendizaje-servicio solidario en la Educación Superior*. Buenos Aires, CLAYSS (Uniservitate, 4), pp. 345-352. <https://www.uniservitate.org/es/2023/03/16/institucionalizacion-del-aprendizaje-servicio-solidario-en-la-educacion-superior/>

Gargantini, Daniela (2022). Presentación en el panel: Una espiritualidad cristiana, interreligiosa y humanista para el aprendizaje-servicio. III Simposio Global *Uniservitate*, Roma, 27 de octubre. <https://www.youtube.com/live/ATfjrITmDUo?feature=share> 2:39:23/2:57:36

Gezmet, Sandra (2015). "Evolución histórico-crítica de la extensión universitaria. Proceso de institucionalización de la extensión de la UNC en los distintos momentos históricos". En: Barrientos, Mario A. *Compendio Bibliográfico. Asignatura Extensión Universitaria*. Universidad Nacional de Córdoba, Secretaría de Extensión Universitaria, pp. 2-23.

Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Vergara, Buenos Aires.

González, Alba (2023) "Historia del aprendizaje-servicio en América Latina". En: Daniel Giorgetti (comp.) (2023). *Hacia una historia mundial del aprendizaje-servicio*. Buenos Aires, CLAYSS, pp. 226-273. https://uniservitate.org/resources/05_ESP/5-Historia-del-Aprendizaje-servicio-ESP.pdf

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.

Hart, Angie; Northmore, Simon; Gerhardt, Chloe (2009). *Summary: Auditing, Benchmarking and Evaluating Public Engagement*. NCCPE, Bristol.

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

Horn, Pierre (2012). "Université impériale et enseignement supérieur en France sous le Premier Empire (1808-1814)". En: Hayes, Peter & El Gammal, Jean (Hg.). *Universitätskulturen – L'Université en perspective - The Future of the University*. Saarbrücken, Transcript Verlag, Bielefeld, pp. 33-50. https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/transcript.9783839418895.33/html?srsltid=AfmBOoq9tzf8nFaVgTNW3oeLo0Njibbh_In_kSuTNA9D-Fx9Ysmfj5Q8

Isola, M. Beatriz y Gherlone, Laura (comp.) (2022). *Espiritualidad y Educación Superior: perspectivas desde el aprendizaje-servicio*. (Colección Uniservitate, 3) Buenos Aires, CLAYSS. <https://www.uniservitate.org/wp-content/uploads/2021/12/03-Espiritualidad-y-Educacion-Superior-ESP.pdf>

Jouannet Valderrama, Chantal y Arocha, Luis (coord.) (2022). *Institucionalización del aprendizaje-servicio solidario en la Educación Superior*. Buenos Aires, CLAYSS (Colección Uniservitate, 4). <https://www.uniservitate.org/es/2023/03/16/institucionalizacion-del-aprendizaje-servicio-solidario-en-la-educacion-superior/>

Labrandero I., Magdalena y Santander, Luis C. (1983) "Extensión académica: una función del sistema universitario". En: *Revista de la Educación Superior*. Anuies (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior), México, julio-septiembre de 1983, pp. 1-10. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista47_S2A2ES.pdf

Ma Hok-ka, Carol; Chan Cheung-Ming, Alfred; Liu Cheng, Alice and Mak Mui-Fong, Fanny, editors (2018). *Service-Learning as a New Paradigm in Higher Education of China*. East Lansing, Michigan State University Press.

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

Martínez Larrechea, E. y Chiancone, A. (2018). "La reforma universitaria latinoamericana: dinámicas de futuro y paradigmas-freno". En: *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9 (13), pp. 52-63.

Mbembe, Achille Joseph (2016). "Decolonizing the university: New Directions". En: *Arts & Humanities in Higher Education*, 2016, Vol. 15 (1) 29–45. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1474022215618513>

National Association of State Universities and Land-Grant Colleges (2008). *The Land-Grant Tradition*. Washington DC., National Association of State Universities and Land-Grant Colleges.

Nyamnjoh, Francis B. (2019). "Decolonizing the University in Africa". Oxford Research Encyclopedias, Politics. Published online: 29 July 2019. <https://oxfordre.com/politics/view/10.1093/acrefore/9780190228637.001.0001/acrefore-9780190228637-e-717>

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

Pacto Educativo Global (2022). *Vademecum (Español)*. Ciudad del Vaticano, Congregatio de Intitutione Catholica (de *Studiorum Institutis*). <https://www.educationglobalcompact.org/resources/Risorse/vademecum-espanol.pdf>

Papa Francisco (2017). Discurso del papa Francisco a la comunidad de la Universidad Católica Portuguesa, con ocasión del 50 aniversario de su fundación. Ciudad del Vaticano, 26 de octubre de 2017. https://www.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2017/october/documents/papa-francesco_20171026_universita-cattolica-portoghese.html

Papa Francisco (2019). Mensaje del Santo Padre para el lanzamiento del Pacto Educativo. Ciudad del Vaticano, 12 de septiembre de 2019. <https://www.vatican.va/content/francesco/es/events/event.dir.html/content/vaticanevents/es/2019/9/12/messaggio-patto-educativo.html>

Papa Francisco (2023). Viaje apostólico de Su Santidad el papa Francisco a Portugal con motivo de la XXXVII Jornada Mundial de la Juventud. Encuentro con los jóvenes universitarios. Universidad Católica Portuguesa, Lisboa, 3 de agosto de 2023. <https://www.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2023/august/documents/20230803-portogallo-universitari.html>

Peters, Scott J. (2017) "Recovering a Forgotten Lineage of Democratic Engagement. Agricultural and Extension Programs in the United States". En: C. Dolgon, Tania D. Mitchell and Timothy K. Eatman, (2017)

The Cambridge Handbook of Service Learning and Community Engagement. Cambridge University Press. First paper back edition, 2018, pp. 71-80

Portantiero, Juan Carlos (1978). *Estudiantes y política en América Latina. El proceso de la Reforma Universitaria, 1918-1938*. México, Siglo Veintiuno.

Pushpalatha, Mercy (2021). "Hacia una espiritualidad del aprendizaje-servicio". En: Mónica Sosa Caballero. I Simposio Global *Uniservitate*, 29 y 30 de octubre de 2020. Buenos Aires, CLAYSS (Colección Uniservitate, 1), pp. 101-105. <https://www.uniservitate.org/wp-content/uploads/2021/12/1.6-Actas-ESP.pdf>

Ramsay, William (2017). "Service-learning. Memories and perspectives". En: Robert Shumer (ed.). *Where's the Wisdom in Service-Learning?* Information Age Publishing, pp. 45-66.

Stephenson, Max, Jr. (2011). Conceiving Land Grant University Community Engagement as Adaptive Leadership. En: *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, v61 n1 p. 95-108 Jan 2011. <https://eric.ed.gov/?id=EJ907871>

Tapia, María Nieves (2023). "De la 'torre de marfil' a la 'tercera misión' y la universidad comprometida del siglo XXI. Una aproximación histórica mundial a la misión social de la Educación Superior". En: Giorgetti, Daniel (comp.) (2023). *Hacia una historia mundial del aprendizaje-servicio*. Buenos Aires, CLAYSS. https://uniservitate.org/resources/05_ESP/5.2-Historia-del-Aprendizaje-servicio-ESP.pdf

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

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

Wodka, Andrzej S. C.Ss.R. "Los carismas y el aprendizaje solidario. Una sinfonía de cuatro testimonios universitarios". En: M. Beatriz Isola y Laura Gherlone (comp.) (2022). *Espiritualidad y Educación Superior: perspectivas desde el aprendizaje-servicio*. Buenos Aires, CLAYSS, pp. 70-86. (Colección *Uniservitate*, 3). <https://www.uniservitate.org/wp-content/uploads/2021/12/03-Espiritualidad-y-Educacion-Superior-ESP.pdf>

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.

UNESCO (2016). Educación para la ciudadanía mundial: preparar a los educandos para los retos del siglo XXI. París, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244957>

UNESCO (2021). Caminos hacia 2050 y más allá: resultados de una consulta pública sobre los futuros de la educación superior. París, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379984?>

UNESCO (2022). "Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación. Informe de la comisión internacional sobre los futuros de la educación". París - Providencia, Región Metropolitana, Chile. UNESCO y Fundación Santa María. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560?1=null&-queryId=N-EXPLORE-83947fe8-a69a-49f9-b3e6-e635629d83ff>

Otros recursos para profundizar:

El volumen 5 de la Colección Uniservitate presenta avances hacia una historia mundial del aprendizaje-servicio, con capítulos dedicados a las diversas regiones del mundo escritos por autores locales. Se encuentra para su descarga gratuita en el sitio web de Uniservitate, en castellano, inglés y francés:

Giorgetti (comp.) (2023). *Hacia una historia mundial del aprendizaje-servicio*. Buenos Aires, CLAYSS, Colección Uniservitate, 5. https://uniservitate.org/resources/05_ESP/5-Historia-del-Aprendizaje-servicio-ESP.pdf

En inglés: *Towards a Global History of Service-Learning*. <https://www.uniservitate.org/2024/03/12/towards-a-global-history-of-service-learning/>

En francés: *Vers une histoire mondiale de l'apprentissage-service*. <https://www.uniservitate.org/fr/2024/09/22/vers-une-histoire-mondiale-de-lapprentissage-service/>

2. EL APRENDIZAJE-SERVICIO SOLIDARIO (AYSS)

1. Qué entendemos por “aprendizaje-servicio solidario”

*Estudiar e investigar técnicas agrícolas aplicadas al establecimiento de huertos, el manejo de la calidad del agua y la producción de alimentos es **aprendizaje**.*

*Recolectar donaciones de alimentos para una población vulnerada es **servicio**.*

*Usar lo estudiado para capacitar a personas de la comunidad en la creación de huertos domiciliarios es **aprendizaje-servicio solidario**.*

El reciente documento de la UNESCO sobre los futuros de la educación señala —como ya se ha comentado en el capítulo anterior— “*Reimaginar el futuro juntos exige pedagogías que fomenten la cooperación y la solidaridad*” (UNESCO, 2022:52). Ya que los complejos desafíos que hoy plantean el planeta y la humanidad no pueden pretender ser solucionados desde el nivel individual, se requiere indispensablemente el trabajo cooperativo, interdisciplinar y solidario.

En ese sentido, el documento identifica específicamente al aprendizaje-servicio como una de las propuestas pedagógicas innovadoras que pueden contribuir a superar los formatos tradicionales de enseñanza (UNESCO, 2022:104).

El aprendizaje-servicio y el compromiso comunitario, suavizan los muros entre el aula y la comunidad, desafían las suposiciones de los estudiantes y los conectan con sistemas, procesos y experiencias más amplios que sus propias experiencias. (...) El aprendizaje-servicio tiene el potencial de atraer la solidaridad como principio central a las pedagogías que resuelven problemas, en lugar de favorecer las soluciones que son simplemente las más convenientes. (UNESCO, 2022:54)

La propuesta del aprendizaje-servicio es, sin duda, una innovación pedagógica que todavía muchos desconocen. Al mismo tiempo, y como se ha visto en el capítulo anterior, las prácticas de aprendizaje-servicio se vienen desarrollando desde hace más de un siglo en contextos culturales muy diversos. Educadores y educandos han venido “inventando” creativamente proyectos en los que se integran objetivos formativos y actividades solidarias, y en todos los continentes se realizan experiencias que son aprendizaje-servicio de

facto, aunque cuando sus protagonistas no lo denominen así, o no conozcan la abundante bibliografía sobre el tema.

El aprendizaje-servicio, junto a las otras dos innovaciones recomendadas por el documento citado —el aprendizaje en base a proyectos y problemas y la investigación-acción— (UNESCO, 2022:104) constituyen propuestas que cuentan ya con una tradición teórica y una práctica centenarias, pero que son particularmente relevantes para el contexto contemporáneo y sus desafíos, y recién ahora comienzan a introducirse en la “normalidad” de la docencia escolar y universitaria.

Veamos algunos ejemplos de prácticas de aprendizaje-servicio provenientes de distintos niveles y formatos educativos, desarrollados en diversas partes del mundo:

- Los estudiantes de Gerontología de la Universidad de Ciencias Sociales de Singapur desarrollan sus prácticas al servicio de personas ancianas que viven solas. Ofrecen paseos recreativos, acompañamiento para la actividad física en formatos presenciales y virtuales y otras actividades. Al mismo tiempo desarrollan su perfil profesional y un valioso diálogo intergeneracional¹⁰.
- Estudiantes y docentes de los Departamentos de Literatura e Idiomas, Ingeniería Mecánica y Ciencias de la Computación de la Christian Brothers University (Estados Unidos) trabajan en conjunto con la comunidad para revalorizar el área histórica de Memphis y promover el acceso a los bienes comunes de la biblioteca pública. En particular, diseñan herramientas digitales para poner a libre disposición, publicaciones, manuscritos y recursos del patrimonio cultural de la ciudad. El proyecto se denomina “Jane Austen y el Patrimonio Cívico”, y es parte de un curso del Centro para el Compromiso comunitario que se inspira en la obra literaria de la escritora británica Jane Austen, quien presenta una visión crítica de los conflictos sociales y una mala administración de los bienes comunes.¹¹
- En 1995, en la localidad rural de Ramona (Santa Fe, Argentina) todavía no había agua corriente. Al analizar la calidad del agua de los pozos de los que se abastecía la población para un proyecto de Feria de Ciencias, los estudiantes de la escuela secundaria descubrieron que toda la napa estaba contaminada con arsénico, lo que afectaba la salud de los pobladores. Los estudiantes difundieron su investigación, movilaron a sus vecinos, contactaron a las autoridades, colaboraron con el hospital local en acciones de prevención, y finalmente lograron que se instalara una planta potabilizadora y el agua corriente. A través del proyecto, los jóvenes desarrollaron conocimientos científicos y competencias de participación ciudadana. Por ese trabajo obtuvieron nume-

10 <https://youtu.be/HoGo4NGZkg4?si=FAjSx4mssDFuc-Fs>

11 https://www.uniservitate.org/es/featured_item/english-355-jane-austen-and-the-civic-commons/

rosos reconocimientos en la Feria de Ciencias Nacional, así como el Premio Junior Internacional del Agua (Massat, 2022:4).

- En todo el mundo, hay escuelas que desarrollan experiencias de aprendizaje-servicio aún sin darles esa denominación. Es el caso del programa “La escuela adopta un monumento”¹², nacido en Nápoles en 1992 y hoy puesto en práctica por más de 1.600 centros educativos italianos, que promueve que los estudiantes conozcan e investiguen acerca del patrimonio histórico y contribuyan a su preservación y valoración, generando —de hecho— muy valiosos proyectos de aprendizaje-servicio en instituciones educativas.
- También en las organizaciones juveniles se pueden desarrollar prácticas de aprendizaje-servicio. Por ejemplo, las jóvenes de la Asociación de Guías Católicas de Costa de Marfil se capacitaron para realizar encuentros y talleres con las mujeres de una localidad rural, en los que les ofrecieron información sobre la problemática del SIDA y las ETS y también colaboraron en la formación de grupos de emprendedoras para la producción de jabón, como contribución a su autonomía económica (Chanes *et al.*, 2006:50).

En estas y en muchas otras experiencias similares, niños, adolescentes y jóvenes articulan aprendizaje y servicio solidario, y aplican sus saberes al servicio de las necesidades de su comunidad.¹³ Simultáneamente, la acción solidaria en contextos reales les permite adquirir nuevos saberes que no siempre se pueden encontrar en los libros, y desarrollar actitudes para la vida en general, el trabajo, la convivencia armoniosa y, además, construir ciudadanía responsable.

Hoy se desarrollan proyectos de aprendizaje-servicio desde el jardín de infantes hasta los cursos de posgrado, y tanto en instituciones de educación formal como en organizaciones sociales de los cinco continentes. Llama la atención, de hecho, ver prácticas muy similares en contextos totalmente distintos: niños aprendiendo sobre el cuidado del planeta mientras contribuyen a forestar con plantas originarias en la Patagonia argentina¹⁴ y en el sur de España¹⁵; adolescentes y jóvenes capacitando en informática a personas mayores en Estados Unidos, en Sudáfrica y en Singapur; estudiantes de Ciencias Económicas asesorando a pequeños comerciantes en marketing y administración en Colombia y en Malasia, y podríamos continuar con los ejemplos.

12 <http://www.lascuolaadottaunmonumento.it>

13 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 microsociedad 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”.

14 <https://www.facebook.com/profile.php?id=100057487419589>

15 <https://aprendizajeservicio.com/2020-2/premio-aps-en-infantil-y-primaria>

En los últimos años, se han multiplicado las redes nacionales y regionales de promoción del aprendizaje-servicio en los cinco continentes, y el activo diálogo entre esas redes está enriqueciendo la reflexión y la práctica de un movimiento pedagógico que, en su unidad fundamental, se enriquece por su gran diversidad.

Incluso durante la pandemia del COVID-19, muchas experiencias continuaron en forma presencial o migraron hacia formatos virtuales o híbridos (Tapia, M. R., 2021). Una compilación de estas experiencias se encuentra en el mapa “Aprendizaje-servicio solidario durante la pandemia”, compilado por CLAYSS.¹⁶

Por dar sólo un ejemplo, los estudiantes de cuarto año de la Carrera de Kinesiología de la Universidad Católica de Chile colaboraron con el municipio de Puente Alto para ofrecer a adultos mayores la continuidad en sus tratamientos de rehabilitación kinesiológica en formato virtual. Con supervisión docente, los jóvenes atendieron a distancia a los ancianos, y también desarrollaron materiales para el sitio web del municipio, ofreciendo guías para la ejercitación durante el período de cuarentena. La práctica puso en juego todas las competencias propias del perfil profesional de los futuros kinesiólogos.¹⁷

En los últimos años, se han multiplicado las redes nacionales y regionales de promoción del aprendizaje-servicio en los cinco continentes¹⁸, y el activo diálogo entre esas redes está enriqueciendo la reflexión y la práctica de un movimiento pedagógico que, en su unidad fundamental, se enriquece por su gran diversidad.

1.1. Definiciones

Si bien se han documentado numerosas experiencias que articulan los aprendizajes académicos con el servicio a la comunidad desde fines del siglo XIX en diversas partes del mundo (Titlebaum *et al.*, 2004; Giorgetti, 2023), el término “*service-learning*” fue acuñado recién en 1966 por William R. Ramsay, Robert L. Sigmon y Michael Hart en Tennessee, Estados Unidos (Ramsay, 2017:50)¹⁹. En castellano se traduce como “aprendizaje-servicio” (con la sigla ApS en España o A+S en Chile) o como “aprendizaje-servicio solidario” (AYSS) en gran parte de América Latina y algunas comunidades de España.

El uso de la expresión “aprendizaje-servicio solidario” subraya el vínculo solidario “horizontal” y de reciprocidad que debe establecerse entre las instituciones educativas y las

¹⁶ <https://www.clayss.org/aprendizaje-servicio/>

¹⁷ <https://youtu.be/PysHEf5VV9k>

¹⁸ <https://www.clayss.org/redes/>

¹⁹ Una versión detallada del relato autobiográfico de Ramsay está disponible digitalmente en la “Historia del aprendizaje-servicio” de la Universidad de Stanford (Ramsay, s/d) <https://exhibits.stanford.edu/servicelearning/catalog/nd509cq9739>

comunidades coprotagonistas de los proyectos (ver más adelante 3.1.), y resalta la diferencia con formas de servicio que pueden resultar paternalistas o “verticales” (Tapia, 2003; Tapia et al., 2015; UNESCO, 2022:54).

El uso de la expresión “aprendizaje-servicio solidario” subraya el vínculo solidario “horizontal” y de reciprocidad que debe establecerse entre las instituciones educativas y las comunidades coprotagonistas de los proyectos, y resalta la diferencia con formas de servicio que pueden resultar paternalistas o “verticales”.

sudafricanas, *community based learning* en algunas universidades norteamericanas, y tantas otras...

En diversas partes del mundo la propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio puede encontrarse bajo denominaciones muy diferentes: “pasantías cívicas” en los Países Bajos, “aprendizaje solidario” en Brasil, *community engagement as scholarship* en las universidades

Tan variadas como las formas de denominarlo, son las definiciones de aprendizaje-servicio. Veamos sólo algunas, provenientes de diversos continentes:

El aprendizaje-servicio busca involucrar a los estudiantes en actividades que combinan el servicio a la comunidad y el aprendizaje académico. (Furco, 2002:25)

El aprendizaje-servicio académico es una experiencia educativa basada en la alianza colaborativa entre la universidad y las organizaciones socias a nivel local, nacional e internacional. El aprendizaje-servicio guía a los estudiantes en aplicar el conocimiento académico para responder a necesidades identificadas por la comunidad y enfrentar desigualdades sistémicas. A través de la reflexión estructurada, los estudiantes desarrollan competencias de pensamiento crítico, profundizan sus aprendizajes académicos y adquieren un mayor sentido de responsabilidad cívica y justicia social. (Universidad de Tulane)²⁰

Actividades de aprendizaje comunitario planificadas desde el liceo, 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, 2007:15)

²⁰ <https://cps.tulane.edu/public-service-requirement>

El aprendizaje-servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y tareas de servicio a la comunidad en un solo proyecto, bien articulado, donde los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo. (Puig y otros, 2007:20)

Hay reciprocidad en el intercambio entre estudiantes y la comunidad. El servicio que desarrollan los estudiantes se decide en colaboración con la comunidad. Este servicio se integra con el currículo académico de los estudiantes y provee oportunidades estructuradas para que puedan pensar, hablar o escribir sobre sus experiencias (en otras palabras: reflexionar) durante la actividad de servicio. El aprendizaje-servicio apunta a desarrollar y extender lo que se enseña de modo que los estudiantes desarrollen un sentido del cuidado de otros y una ciudadanía más crítica. (Osman y Petersen, 2013:7)

El concepto de aprendizaje-servicio enfatiza la importancia del 'aprender haciendo'. (...) Contrariamente al voluntariado en general, el aprendizaje-servicio conecta el estudio académico y la experiencia práctica en la comunidad. A través del aprendizaje-servicio los estudiantes se comprometen en un aprendizaje experiencial, que los ayuda a obtener una comprensión más integral del conocimiento académico y mejorar su habilidad para usar ese conocimiento en modo flexible y razonable. Además de mejorar los resultados académicos de los estudiantes, el aprendizaje-servicio también contribuye con la mejora de la sociedad. (Ma Hok-ka et al., 2018:3)

Es importante subrayar que los términos “aprendizaje-servicio” o “aprendizaje-servicio solidario” (AYSS) pueden describir simultáneamente:

- Una *experiencia*, proyecto, programa o práctica educativa en la que los estudiantes aprenden desarrollando una actividad concreta al servicio de la comunidad.
- Una *metodología* de enseñanza y aprendizaje que puede ser considerada una forma de aprendizaje basado en la experiencia o basada en problemas. Como el aprendizaje basado en proyectos o el aprendizaje basado en problemas (ABP), el AYSS es una forma de aprendizaje activo que involucra a los estudiantes en el conocimiento de la realidad (ver más adelante 2.2.), que trabaja en torno a una tarea o problema motivadores y que permite el desarrollo de competencias a través del trabajo colaborativo en busca de soluciones. A diferencia de otras variantes de ABP que se circunscriben a la institución educativa o se limitan a imaginar soluciones para problemas definidos en el aula, los proyectos de aprendizaje-servicio permiten vincularse con el territorio, interactuar con personas y organizaciones de la comunidad, y aplicar y desarrollar competencias y saberes en el terreno para contribuir a solucio-

nar problemas concretos, identificados junto a otros (NYLC, 2006; Tapia, 2020; CLAYSS, 2021).

- Una *pedagogía*, una filosofía de la educación, que forma parte del vasto movimiento de innovación pedagógica que, desde el siglo XX, postula la necesidad de una educación centrada en el sujeto que aprende y no en el catedrático que enseña; una educación activa, que genera aprendizajes significativos para la vida y relevantes para el contexto en el que se vive, una pedagogía crítica que forme ciudadanos y ciudadanas capaces de transformar la realidad local y global (Kendall, 1990:23; Puig et al., 2007:18). El aprendizaje-servicio postula un nuevo modelo de relación con el entorno, convirtiendo a la comunidad en espacio de aprendizaje. Esto permite “suavizar los muros del aula” (UNESCO, 2021:54) y establecer nuevos vínculos de auténtica colaboración entre las instituciones educativas y su territorio, o con comunidades alejadas físicamente pero con las que se trabaja en forma asociada en la atención de problemas sociales o ambientales.
- El aprendizaje-servicio es también una forma específica de *búsqueda de transformación de la realidad*, que se diferencia del voluntariado y de otras formas e intervención social por: su atención al componente formativo de todos los participantes, su énfasis en el planeamiento y la acción coparticipativa con las comunidades, ya no “destinatarias” de ayuda sino coprotagonistas de su propio desarrollo, y su énfasis en considerar a los niños, adolescentes y jóvenes no tanto como “esperanza del futuro” sino como activos y protagónicos constructores del presente.

Más allá de la pluralidad de definiciones, hay algunos elementos “programáticos” comunes que cuentan con el acuerdo generalizado de los especialistas: el servicio solidario, el protagonismo de los estudiantes y la articulación intencionada de contenidos de aprendizaje con la acción solidaria. En base a esos tres grandes componentes, podemos identificar como aprendizaje-servicio a prácticas que no lleven ese nombre o que han sido desarrolladas espontáneamente, sin haber conocido la propuesta pedagógica o la bibliografía que la sustenta.

En este manual consideraremos **“aprendizaje-servicio solidario”** a las iniciativas, proyectos, programas, metodologías o propuestas pedagógicas que presentan simultáneamente estas tres características programáticas:

1. acciones de servicio solidario destinadas a atender en forma acotada y eficaz necesidades reales y sentidas, con una comunidad y no sólo para ella,
2. protagonizadas activamente por los estudiantes desde el planeamiento hasta la evaluación, y
3. articuladas intencionadamente con los contenidos de aprendizaje: contenidos curriculares, reflexión, desarrollo de competencias para la ciudadanía y el trabajo, e investigación (ME, 2001:12; CLAYSS, 2017:10).

1.2. El aprendizaje-servicio solidario como educación integral y como “pedagogía de la acción común” inclusiva y de excelencia

En el capítulo siguiente veremos más en detalle estas “características programáticas” del aprendizaje-servicio. Aquí quisiéramos señalar la estrecha vinculación entre ellas y los aprendizajes propuestos por la célebre fórmula de Pestalozzi: “educar cabeza, corazón y manos” (Pestalozzi, 1805: 141-176), una tríada actualmente retomada con fuerza en el magisterio del papa Francisco:

Hay tres lenguajes: el lenguaje de la cabeza, el lenguaje del corazón, el lenguaje de las manos. La educación tiene que moverse sobre estos tres caminos. Enseñar a pensar, ayudar a sentir bien y acompañar en el hacer, para que los tres lenguajes estén en armonía; que el niño, el adolescente, piense lo que siente y lo que hace, sienta lo que piensa y lo que hace, y haga lo que piensa y siente. (Papa Francisco. 2015)

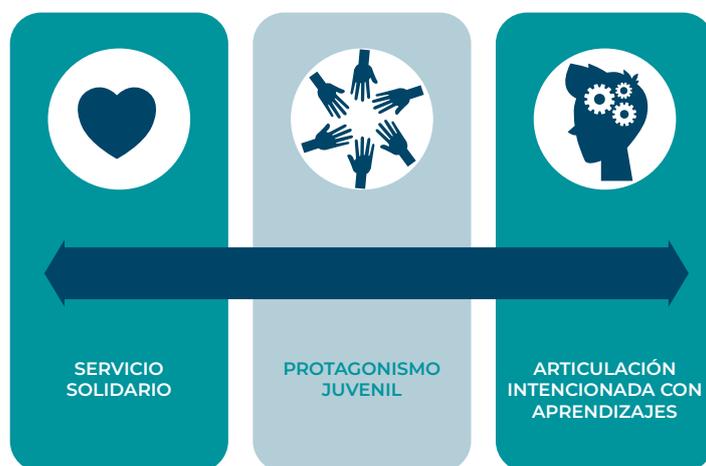


Figura 5: Aprendizaje-servicio, una pedagogía que integra cabeza, corazón y manos

Podríamos afirmar que la propuesta del aprendizaje-servicio permite un abordaje integral, holístico, que articula:

- la educación socio-emocional, las actitudes prosociales y permite el desarrollo de las así llamadas “competencias blandas” (“corazón”),
- el desarrollo de competencias específicas del perfil profesional, favoreciendo la iniciativa y el emprendedurismo de los estudiantes en acción en contextos reales (“manos”),
- y también el aprendizaje de contenidos disciplinares, la aplicación de conocimientos teóricos en la práctica, la reflexión y el desarrollo del pensamiento crítico en torno a las problemáticas abordadas (“cabeza”).

En ese sentido, este tipo de proyectos permiten desarrollar simultáneamente los “cuatro pilares” o desafíos de la educación del siglo XXI, tal como fueron planteados por la UNESCO en el célebre Informe Delors: “La educación encierra un tesoro” (Delors, 1996).

- *Aprender a aprender*: se busca que la acción solidaria aumente la motivación y permita percibir nuevos sentidos al aprendizaje, aplicar conocimientos teóricos en contextos reales y generar nuevos aprendizajes.
- *Aprender a hacer*: las actividades en terreno deberían permitir desarrollar competencias básicas para la vida, el trabajo y el ejercicio de la ciudadanía activa tales como trabajar en equipo, tomar decisiones ante situaciones imprevistas o de dificultad, asumir responsabilidades y comunicarse eficazmente.
- *Aprender a ser*: la acción solidaria y la reflexión sistemática sobre los valores y actitudes involucrados en la actividad, apuntan a favorecer el desarrollo de actitudes prosociales y la capacidad de resiliencia; es decir: hacer frente a dificultades, superarlas y ser transformados positivamente por ellas.
- *Aprender a vivir juntos*: apunta a desarrollar, en el terreno, una formación para la participación ciudadana y social práctica y directa. Los proyectos solidarios generan oportunidades para interactuar positivamente tanto dentro del grupo como en la interrelación con personas, organizaciones y realidades sociales diversas.

El reciente documento de la UNESCO sobre los futuros de la educación ya mencionado (2022) pareciera retomar los dos últimos pilares del informe Delors (1996) al subrayar la necesidad de “*pedagogías que fomenten la cooperación y la solidaridad*” (UNESCO, 2022:52) indispensables para enfrentar las complejas problemáticas sociales y ambientales de nuestro tiempo, entre las que incluye explícitamente al aprendizaje-servicio, como ya se señaló.

¿Cómo ayudamos a nuestros alumnos a no mirar un grado universitario como sinónimo de mayor posición, sinónimo de más dinero o mayor prestigio social? No son sinónimos. ¿Ayudamos a ver esta preparación como signo de una mayor responsabilidad ante los problemas de hoy, ante la necesidad del más pobre, ante el cuidado del medio ambiente? No basta hacer análisis, descripciones de la realidad; es necesario generar espacios de verdadera investigación, debates que generen alternativas para los problemas de hoy. Qué importante es concretar.

capaces de aportar a la resolución de los problemas que afectan al bien común. Como se señaló en el capítulo 1, este tipo de ofertas individualistas son cada vez menos relevantes para la opinión pública, que espera una mayor conexión de la enseñanza universitaria con la realidad y contribuciones más tangibles de las casas de estudios a las problemáticas de las sociedades que las rodean y nutren (UNESCO, 2021:57).

El papa Francisco señalaba en este sentido:

Es justo que nos interroguemos: ¿Cómo ayudamos a nuestros alumnos a no mirar un grado universitario como sinónimo de mayor posición, sinónimo de más dinero o mayor prestigio social? No son sinónimos. ¿Ayudamos a ver esta preparación como signo de una mayor responsabilidad ante los problemas de hoy, ante la necesidad del más pobre, ante el cuidado del medio ambiente? No basta hacer análisis, descripciones de la realidad; es necesario generar espacios de verdadera investigación, debates que generen alternativas para los problemas de hoy. Qué importante es concretar. (Papa Francisco, 2017)

La pedagogía del aprendizaje-servicio solidario se propone precisamente “concretar” la articulación entre la formación científica y la formación de profesionales que puedan ser ciudadanos activos y democráticos que asuman sus responsabilidades ante los problemas de hoy.

Desde este punto de vista, el AYSS es también —en la denominación de J. Puig Rovira— una “pedagogía para la acción común”:

La acción común encarna un conjunto de valores que destacan lo que nos acomuna e invita a cooperar ante una dificultad. Una modalidad de acción que ha impulsado la evolución de la vida y el desarrollo cultural de los humanos. Un dinamismo tan importante que no debe desvanecerse ante el empuje del interés individual y la competición. (...) La acción común es un dinamismo social complejo que transforma una situación problemática en un reto colectivo y, para hacerle frente, activa capacidades destinadas a acomunar, deliberar y cooperar con el propósito de impulsar juntos un proyecto de intervención dirigido a solucionar el problema inicial y ejecutado en beneficio de la comunidad y de cada uno de los participantes. (Puig, 2021:104)

...acción común y aprendizaje-servicio parten de un reto que acomuna a los participantes y les impulsa a pensar y actuar juntos para cambiar la situación en beneficio de la comunidad. Por este motivo podemos decir que el aprendizaje-servicio es la forma educativa más madura de la acción común. (Puig, 2021:146)

En definitiva, los proyectos de aprendizaje-servicio solidario se proponen, simultáneamente, contribuir a la transformación de la realidad y la resolución de problemas concretos a través de la acción solidaria, y, al mismo tiempo, ofrecen una alternativa educativa inclusiva y de excelencia.

- *Inclusiva*, porque pueden ser protagonizados por niños, adolescentes y jóvenes a quienes habitualmente el sistema educativo considera exclusivamente como “beneficiarios” o “destinatarios” de la ayuda de otros, ya sea por motivos socioeconómicos, capacidades diversas u otras. Como señala el ya citado documento de la UNESCO: “*El aprendizaje-servicio no debe ser una búsqueda limitada para los más privilegiados; todos los alumnos pueden contribuir a un diálogo para promover el bienestar dentro de sus comunidades*”. (UNESCO, 2022:54)

De hecho, en muy diversos contextos culturales se han documentado proyectos de AYSS llevados adelante por estudiantes con discapacidades de todo tipo, en condiciones de extrema pobreza, o pertenecientes a minorías marginadas. No importa sus circunstancias, todos los estudiantes tienen la posibilidad —y el derecho y la dignidad— de ofrecer algo positivo a los demás, de brindar un servicio a su comunidad, y la capacidad de aprender haciendo. Por ejemplo: niños no videntes que señalizaron en Braille las calles de la ciudad, adolescentes con síndrome de Down que desarrollan huertas comunitarias y cuidan las plazas de su barrio, niños y adolescentes en condiciones de extrema pobreza que contribuyen al desarrollo local, adolescentes indígenas que promueven proyectos productivos para el desarrollo local y tantos otros. (May y Tapia, 2024).

En el marco de las universidades católicas, las prácticas de AYSS pueden ser “inclusivas” no sólo desde el punto de vista habitual, sino también en el sentido de incluir el diálogo ecuménico, interreligioso y con quienes no profesan ningún credo. Las actividades de aprendizaje-servicio pueden ofrecer un espacio formativo en los valores comunes de la solidaridad y la fraternidad para estudiantes de muy diversas convicciones, como se verá en el capítulo 5.

- De *excelencia* en un sentido integral, abarcador de las dimensiones de “cabeza, corazón y manos”, y de las de la vida personal, profesional y como ciudadano. Los proyectos de AYSS exigen un saber y un hacer en contextos reales que implican conocimientos y competencias más complejos que los requeridos por las evaluaciones escritas u orales tradicionales. Transformar la realidad, aun mínimamente, requiere investigar, aprender a dialogar, resolver problemas inesperados, y —en ese sentido— la investigación internacional muestra el fuerte impacto de las prácticas de AYSS de calidad en los rendimientos académicos (Eyler, J. & Giles, D., 1999; Furco, A. & Root, S., 2010; Tapia, M. N., 2006; Celio, C. *et al.*, 2011; Warren, Jami L., 2012; Tee, P.L.K., Kalidas, C.S., 2016; Brail, S., 2016.; Blanco-Cano, E. y García-Martín, J., 2021).

En contextos culturales totalmente diferentes y con marcos teóricos y normativos disímiles, los estudiantes coinciden en valorar experiencias que les permiten ser protagonistas en sus comunidades, aprender de una manera distinta y experimentar en un contexto real los desafíos de su futura actividad profesional.

De hecho, la investigación y las experiencias documentadas permiten afirmar que cuando se realizan proyectos de aprendizaje-servicio se produce un “círculo virtuoso”: los aprendizajes académicos mejoran la calidad de las acciones solidarias ofrecidas, y por su parte, el servicio estimula la adquisición o producción de nuevos conocimientos para resolver adecuadamente la necesidad detectada, demanda poner en juego competencias propias de una formación profesional integral, y todo redundando en un mayor compromiso ético y ciudadano.



Figura 6: El “círculo virtuoso” del aprendizaje-servicio (cf. Tapia, 2007: 28)

Hace falta poner en juego sólidos saberes para contribuir a generar emprendimientos sostenibles que permitan a una comunidad, o a un colectivo, mejorar sus condiciones de vida. Cuanto más aprendizaje se vuelca en la acción solidaria, más relevante suele ser el servicio prestado. Al mismo tiempo, cuanto más significativas son para la comunidad las actividades solidarias de los jóvenes, más motivadoras resultan, mayor cantidad de nuevas preguntas generan, y mayor curiosidad por seguir aprendiendo sobre las temáticas vinculadas al proyecto.

En las palabras de Josep Puig Rovira:

... al unir aprendizaje y servicio transforma y añade valor a ambos, y crea incluso nuevos e inesperados efectos positivos. En el aprendizaje-servicio se aprende para servir a la comunidad, pero a su vez las actividades de servicio se convierten en fuentes de nuevas competencias y valores. (...) los alumnos participan en tanto que ciudadanos en la vida de su comunidad y aprenden en tanto que alumnos, todo ello en la escuela y durante el propio servicio. (Puig Rovira, 2021:143)

1.3. Los “cuadrantes” del aprendizaje y el servicio

No siempre es sencillo diferenciar las prácticas de aprendizaje-servicio solidario en sentido estricto de otras actividades de intervención comunitaria desarrolladas en ámbitos educativos. Para facilitar la identificación de las propuestas que articulan más adecuadamente la intencionalidad solidaria y la intencionalidad formativa, la bibliografía

propone diversas herramientas. Entre ellas, los “cuadrantes del aprendizaje y el servicio”, desarrollados originalmente por la Universidad de Stanford²¹, aquí en la versión adaptada por CLAYSS.



Figura 7: Los cuadrantes del aprendizaje y el servicio (Tapia, 2006:26)

El eje vertical del gráfico refiere a la mayor o menor calidad del servicio solidario brindado, y el eje horizontal indica la menor o mayor integración del aprendizaje curricular en el servicio que se desarrolla.

La calidad en cuanto al servicio solidario está asociada con la efectiva satisfacción de los receptores del servicio y coprotagonistas comunitarios, con impactos mensurables en la calidad de vida de la comunidad, y con la posibilidad de alcanzar objetivos de cambio social a mediano y largo plazo, y no solo de satisfacer necesidades urgentes por única vez. También se relaciona con la constitución de redes interinstitucionales eficaces con Organizaciones de la Sociedad Civil, organismos gubernamentales, comercios y/o empresas para garantizar la sustentabilidad de las propuestas.

21 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 Brynson en el II Seminario Internacional “Educación y Servicio Comunitario” organizado en Buenos Aires en 1998, y publicadas por primera vez en español en: ME, 1999:26.

La calidad en cuanto al aprendizaje se refiere a los aprendizajes planificados, desarrollados intencionadamente de manera integrada con las actividades solidarias. Incluye tanto los contenidos curriculares disciplinarios o formativos y la reflexión sobre la práctica, como todo el conjunto de saberes para la vida que los jóvenes pueden desarrollar a través de estos proyectos (aprender a hacer, desarrollo de capacidades de comunicación, de trabajo en equipo, iniciativa personal, empatía, etc.).

En función de estos ejes quedan delimitados los “cuadrantes”, que permiten diferenciar cuatro tipos de experiencias que se pueden realizar en el marco de la educación formal o no formal:

1. *Trabajos de campo/investigación y pasantías sin finalidad social:* en este cuadrante agrupamos las actividades de investigación y práctica que involucran a los estudiantes con la realidad de su comunidad, pero se consideran como objeto de estudio. Estas permiten aplicar y desarrollar conocimientos y habilidades en contextos reales, pero no se proponen transformarlas ni establecer vínculos con ellas. Los destinatarios de la actividad son los mismos estudiantes, el énfasis está puesto en la adquisición de aprendizajes; la observación y el contacto con la realidad comunitaria son exclusivamente instrumentales.
2. *Actividades solidarias asistemáticas y ocasionales:* se definen por su intencionalidad solidaria asistencial y por la falta de articulación con el aprendizaje formal o intencionado, por ejemplo: campañas de recolección de ropa o alimentos, festivales, actividades “a beneficio”, organizadas en forma ocasional. Se consideran asistemáticas porque surgen a partir de situaciones fortuitas (una catástrofe natural, una celebración, una demanda puntual), atienden una necesidad específica en un lapso acotado y no son planificadas institucionalmente. El principal destinatario del proyecto es la comunidad beneficiaria, aun cuando puede no darse un contacto directo con ella. El énfasis está puesto en atender una necesidad, y no en generar una experiencia educativa. Pocas veces se evalúa su impacto en los destinatarios o en los protagonistas. Sin embargo, es necesario señalar que las iniciativas solidarias asistemáticas —aún aquellas más efímeras— pueden resultar educativas para los estudiantes si:
 - » estimulan de algún modo la reflexión y la formación de actitudes participativas y solidarias;
 - » permiten una temprana sensibilización hacia ciertas problemáticas sociales o ambientales;

- » ofrecen a los estudiantes la posibilidad de aprender procedimientos básicos de gestión y
 - » crean un clima institucional abierto a las problemáticas sociales.
- 3.** Actividades solidarias institucionales: actividades de carácter institucional y sistemático, orientadas a promover acciones solidarias, de compromiso social y de participación ciudadana para los jóvenes, como expresión de la misión institucional. En este cuadrante ubicaríamos aquellas actividades planificadas con el objetivo de fortalecer o promover la participación y el compromiso con las propuestas solidarias, las actividades tradicionales de extensión o con el voluntariado institucional, sin conexiones curriculares. Justamente por ser acciones institucionalmente sostenidas en el tiempo, este tipo de experiencias puede ofrecer a la comunidad un servicio sustentable y de mayor calidad. Si bien este tipo de programas suele tener un gran impacto positivo en la vida y el desarrollo personal de los jóvenes y son una estrategia efectiva para la formación en valores y la formación ciudadana, no incluyen contenidos de aprendizaje planificados intencionalmente y, por lo tanto, discurren en paralelo con los aprendizajes curriculares y con la vida académica en general. Especialmente en la Educación Superior, la desconexión entre algunas actividades de extensión y voluntariado y la formación académica de los estudiantes ha constituido una debilidad, y ha alentado visiones de la “tercera misión” o misión social de la universidad como una vía paralela a las misiones centrales de docencia e investigación (Tapia, 2018:9).
- 4.** Aprendizaje-servicio solidario: en este último cuadrante ubicamos las experiencias, prácticas y programas que ofrecen, simultáneamente, una alta calidad de servicio y un alto grado de integración con los aprendizajes curriculares. Los destinatarios del proyecto se consideran coprotagonistas, y los jóvenes que lo realizan son —a la vez— proveedores y beneficiarios del servicio, ya que ambos se favorecen con el proyecto. En este tipo de experiencia se establece un vínculo de reciprocidad positiva y prosocial, y la comunidad se constituye como lugar de aprendizaje y enriquecimiento mutuo. El énfasis está puesto tanto en la adquisición de aprendizajes como en el mejoramiento de la calidad de vida de una comunidad concreta.

En una misma universidad pueden desarrollarse simultáneamente actividades que corresponden a los cuatro cuadrantes. Por ejemplo, en la Universidad Nacional de Malasia en años recientes se desarrollaban (UKM, 2012: 16-17):

1. *Trabajo de campo*: visitas de estudio al Parque Geoforestal de Kilim, donde académicos de la Universidad colaboran con el gobierno local para preservar la flora y fauna, desarrollar sitios arqueológicos y promover el turismo sustentable.
2. *Iniciativas solidarias asistemáticas*: grupos de estudiantes voluntarios contribuyeron a la limpieza y la reconstrucción de una zona afectada por el tsunami.
3. *Voluntariado institucional*: la Universidad organizó un cuerpo de voluntarios entrenados para poder intervenir activamente en caso de desastres ambientales, el *Natural Disaster Relief Brigade*. Los uniformes y los elementos son provistos por la Universidad, y la actividad tiene dos créditos académicos.
4. *Aprendizaje-servicio*: estudiantes de medicina colaboran en un programa nacional de chequeo oftalmológico para ancianos y niños en comunidades vulnerables. Por un convenio de la Universidad con los organismos gubernamentales, los pacientes atendidos por los estudiantes, bajo supervisión de sus docentes, obtienen gratuitamente sus anteojos.

En definitiva, las prácticas de aprendizaje-servicio solidario se caracterizan por una doble intencionalidad, solidaria y formativa al mismo tiempo. No se trata simplemente de sumar algo de aprendizaje a una actividad solidaria; ambas intencionalidades, así como los objetivos y las actividades, deben estar articuladas específicamente y planeadas intencionalmente.

2. Transiciones hacia el aprendizaje-servicio solidario

Algunas instituciones educativas inician proyectos que, desde el inicio, articulan aprendizaje y acción solidaria, pero muchas otras llegan al aprendizaje-servicio a partir de prácticas preexistentes y avanzan desde la experiencia para lograr acciones más efectivas, aprendizajes más significativos e impactos más importantes en la comunidad, en la institución y en la vida de cada estudiante.

Estos procesos constituyen transiciones graduales, en uno u otro sentido, para arribar a experiencias de aprendizaje-servicio solidario propiamente dicho. Pueden llevarse a cabo en cada institución, en tiempos y modalidades muy diversos. De hecho, es recomendable partir siempre de lo que ya se está haciendo para desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio fuertemente integrados a la identidad institucional. Podemos retomar los cuadrantes mencionados más arriba como punto de referencia para explicitar de

qué manera se pueden verificar transiciones desde las más variadas experiencias hacia proyectos de aprendizaje-servicio solidario.

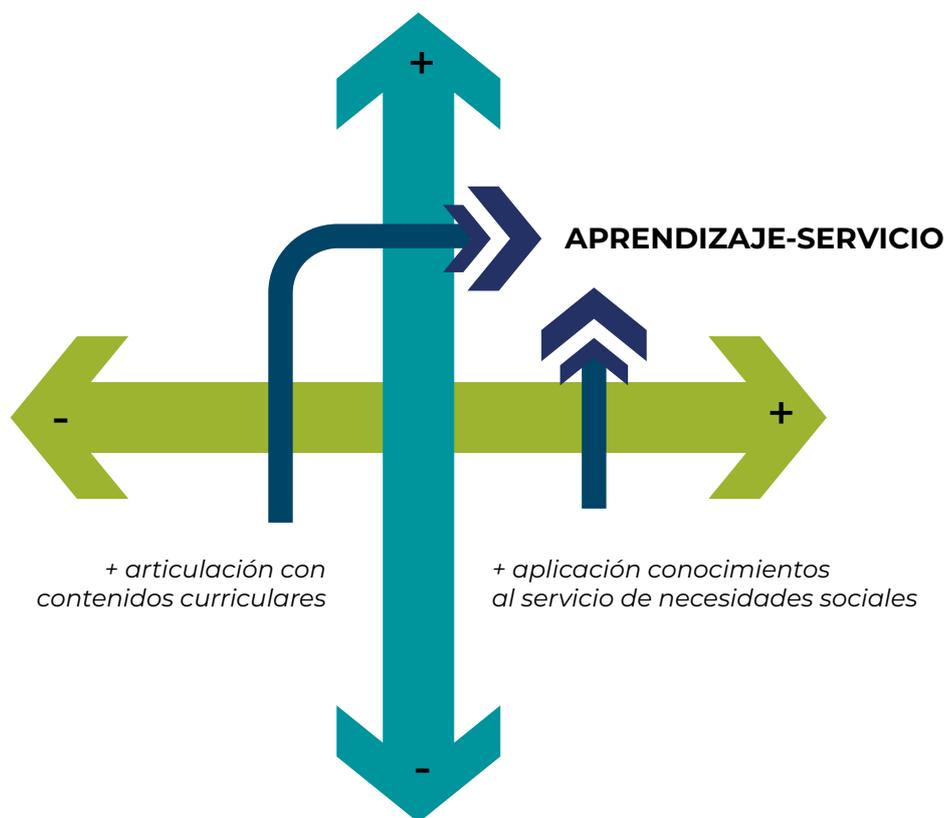


Figura 8: Transiciones hacia el aprendizaje-servicio solidario

2.1. Del aprendizaje al aprendizaje-servicio solidario

La transición del aprendizaje curricular al aprendizaje-servicio solidario se produce cuando los conocimientos desarrollados en el aula se aplican en terreno, al entrar en relación con el entorno en una acción solidaria que surge como respuesta a una necesidad significativa para los estudiantes y su comunidad. Es un tránsito que exige interrogarse sobre la posibilidad de proyección social de los contenidos curriculares y su pertinencia en función de los problemas reales de la comunidad destinataria, para realizar un servicio solidario efectivo. En el proceso de aplicación de los contenidos y actividades de una disciplina o área de conocimiento será necesario:

- Organizar actividades sociales acordes con el perfil de los estudiantes, o identificar actividades sociales ya en curso en la institución y vincular los contenidos académicos con las problemáticas abordadas.
- Reorientar actividades académicas preexistentes hacia una finalidad social.

Un ejemplo de esta transición fue la que se desarrolló en la Facultad de Arquitectura y Diseño de la Universidad de Buenos Aires (UBA). En las cátedras de Introducción al Cono-

cimiento Proyectual I, los estudiantes elaboraban maquetas y proyectos de diseño para clientes ficticios, pero a partir de la grave crisis socio-económica del año 2001, la cátedra decidió poner el tiempo, esfuerzos y recursos económicos normalmente dedicados a las maquetas finales de la asignatura al servicio de organizaciones de la sociedad civil y pequeñas organizaciones comunitarias. El éxito de los proyectos, tanto desde el punto de vista académico como en las organizaciones receptoras llevó a organizar un curso optativo para los estudiantes avanzados de todas las carreras de la Facultad, el “Seminario Interdisciplinario para la urgencia social”²², que desde hace más de 20 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 un estudiante, que “el diseño no es solo para los ricos” (Frid y Marconi, 2006).

2.2. De los trabajos de campo e investigaciones situadas al aprendizaje-servicio solidario

Para llevar a cabo esta transición, las experiencias directas, los trabajos de campo y las investigaciones situadas en el terreno deberían vincularse con objetivos de servicio y acciones solidarias específicas, de modo que los saberes se apliquen y enriquezcan en el contexto real de la acción, en favor de una necesidad social real y sentida por la comunidad destinataria.

Esta transición apunta a vincular estudios sobre la realidad con actividades concretas para transformarla.

Por ejemplo, en la Universidad Católica de Lublin “Juan Pablo II”, en Polonia²³, los estudiantes de Química deben aprender a realizar análisis bacteriológicos, a sistematizar los resultados y a extraer conclusiones. En el curso 2023-2014, la cátedra propuso a los estudiantes del Club Científico de Biotecnología estudiar las bacterias resistentes a los antibióticos y llevar las tareas al terreno, para prestar un servicio a la salud pública. Los estudiantes tomaron muestras bacteriológicas en numerosos parques de juegos infantiles de la ciudad y analizaron las muestras para identificar bacterias resistentes a los antibióticos. Con los resultados se creó un banco de bacterias, y la información se sistematizó en un mapa bacteriológico de los parques infantiles de la ciudad que se puso a disposición del municipio y del público en general. Con base en los resultados obtenidos, se les propuso a las autoridades medidas tendientes a incrementar la seguridad microbiológica en los parques infantiles de las zonas urbanas, y se generaron materiales de sensibilización destinados al público en general.

22 <https://arquifadu.com/recomendaciones-curso-interdisciplinario-para-la-urgencia-social/>

23 <https://www.uniservitate.org/es/2024-premio/>; https://www-kul-pl.translate.goog/antybiotykoopornosc-bakterii-globalne-wyzwanie-lokalne-dzialanie,art_103168.html?_x_tr_sl=pl&_x_tr_tl=es&_x_tr_hl=es-419&_x_tr_pto=sc

2.3. Del servicio o iniciativas solidarias asistemáticas al aprendizaje-servicio solidario

Cuando en una institución se están desarrollando actividades solidarias esporádicas y desconectadas de las áreas académicas, a menudo bastará preguntarse qué saberes podrían ser aplicados y desarrollados en el contexto de la acción solidaria, articularla con los aprendizajes curriculares pertinentes, sistematizar los objetivos formativos del proyecto y evaluar los logros, no solo en referencia a la comunidad sino también al impacto del proyecto en el trayecto educativo de los estudiantes y, además, sostenerla en el tiempo.

En el proceso de vinculación de las actividades sociales a la articulación con la formación académica y la investigación, se debería:

- valorar las iniciativas de los jóvenes y acompañarlas desde los contenidos curriculares,
- identificar oportunidades de aprendizaje en las actividades en terreno y salidas exploratorias,
- desarrollar investigaciones susceptibles de enriquecer la proyección social del proyecto,
- poner en juego mecanismos institucionales para dar continuidad y sustentabilidad a iniciativas individuales o de grupos particulares.
- en la medida en que se desarrollen actividades de diagnóstico y reflexión, y miradas multidisciplinares de la problemática a abordar, será posible articular equipos docentes en torno al proyecto, superando los proyectos individuales,
- desarrollar alianzas institucionales con los actores comunitarios involucrados.

Algunas universidades comenzaron con una actividad solidaria desarrollada en paralelo a la vida académica, y progresivamente fueron articulando con los contenidos curriculares. Este fue, por ejemplo, el caso de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Católica de Córdoba, donde a partir de las actividades sociales voluntarias organizadas por la Pastoral Universitaria en barrios vulnerables de la periferia de la ciudad, una docente que había participado como estudiante de esas actividades propuso una asignatura optativa llamada “Problemática sociohabitacional”. La materia incluye prácticas de los futuros arquitectos en la comunidad, contribuyendo a mejorar viviendas, preparar planos y 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 periféricos, cuando la Facultad encaró una reforma curricular, fueron los propios estudiantes quienes pidieron que dejara de ser un curso optativo para convertirse en obligatorio, ya que habían advertido la importancia de esa práctica para su futuro desempeño como profesionales y valoraban su impacto en las comunidades más vulnerables. (PNES, 2006, 45-54; Gargantini, 2008).

2.4. De las experiencias individuales a la institucionalización del aprendizaje-servicio solidario

Cuando en la bibliografía especializada se hace referencia a la “institucionalización” del aprendizaje-servicio, se alude a la efectiva incorporación de esta propuesta pedagógica como una de las formas de gestionar, enseñar, aprender y vincularse con la comunidad que el conjunto de la Universidad adopta como parte de su identidad, como se verá en el capítulo 6.

Podríamos definir la auténtica institucionalización del aprendizaje-servicio como la incorporación del compromiso social y solidario y de la pedagogía del AYSS en la cultura institucional. Una universidad que asume la solidaridad como parte de su identidad, dará muestras de ello en lo cotidiano, en la forma de vincularse con los estudiantes, con los docentes, y con la comunidad, en diferentes aspectos de la vida universitaria, más allá de los proyectos de aprendizaje-servicio y de quiénes conformen el equipo directivo y docente en un momento determinado.

Muy sintéticamente, esta transición involucra el pasaje de proyectos de aprendizaje-servicio individuales y desarrollados en forma desarticulada por diversas cátedras o por algunas facultades o departamentos, al progresivo desarrollo de políticas institucionales que acompañan, promueven y articulan las iniciativas ya existentes y favorecen la creación de nuevos programas institucionales. En este proceso la universidad puede promover la formación de los docentes en la propuesta pedagógica del AYSS, ofrecer estímulos para el desarrollo de proyectos, estimular la puesta en práctica de programas interdisciplinarios entre distintas unidades académicas, fijar territorios o problemáticas prioritarias para los mismos, promover alianzas con coprotagonistas comunitarios, establecer mecanismos institucionales de evaluación, y otras disposiciones para articular programas institucionales sustentables.

Como veremos en el capítulo 6, los procesos de transición hacia la institucionalización habitualmente llevan, al menos, entre 5 y 10 años para desarrollarse y pueden adoptar modelos de gestión muy diversos.

En el siguiente capítulo veremos cómo las prácticas de aprendizaje-servicio solidario pueden ser identificadas, no solo por lo que las diferencia de los demás “cuadrantes”, sino también por tres rasgos “programáticos” que las distinguen, más allá de cómo se denominen.

Referencias

- Blanco-Cano, Elvira; García-Martín, Judit (2021). El impacto del aprendizaje-servicio (ApS) en diversas variables psicoeducativas del alumnado universitario: las actitudes cívicas, el pensamiento crítico, las habilidades de trabajo en grupo, la empatía y el autoconcepto. Una revisión sistemática. *Revista Complutense de educación*, 32(4) 2021: 639-649.
- Brail, Shauna (2016). Quantifying the Value of Service-Learning: A Comparison of Grade Achievement Between Service-Learning and Non-Service-Learning Students. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, Volume 28, Number 2, 148-157. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1111129.pdf>
- Celio, C. I., Durlak, J., & Dymnicki, A. (2011). A Meta-Analysis of the Impact of Service-Learning on Students. *Journal of Experiential Education*, 34(2), 164-181.
- Chanes, Silvia; Gaona, Graciana y Tapia, María Nieves (2006). *Caminos de solidaridad*. Conferencia Internacional Católica del Guadalupe. Documentos pedagógicos. https://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/Caminosdesolidaridad-esp.pdf
- CLAYSS, Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (2021). *Project-based, experiential and service-learning in CEE*. <https://youtu.be/BIWsrc049Cw>
- Delors, Jacques (comp.) (1996). "La educación encierra un tesoro". En: *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Buenos Aires, Santillana, Ediciones UNESCO.
- Diéguez, Alberto José (2000). *La intervención comunitaria. Experiencias y Reflexiones*. Buenos Aires, Espacio Editorial.
- Eyler, J. & Giles, D. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- Frid, Juan y Marconi, Estela (2006). *Universidad y urgencia social*. Buenos Aires, UBA.
- Furco, Andrew (2002). "Institutionalizing service-learning in higher education". En: *Journal of Public Affairs. New Directions for Higher Education*. Volume 2001, Issue 114, January 2002. John Wiley & Sons Ltd. 6:39-47.
- Furco, Andrew & Root, Susan (2010). "Research Demonstrates the Value of Service Learning". En: *Phi Delta Kappan*, February 1, 2010. Phi Delta Kappa International, USA.
- 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.

Kendall, J. & Associates (1990). *Combining service and learning. A resource book for community and public service*, Vol. I. Raleigh, National Society for Internships and Experiential Education.

Ma Hok-ka, Carol; Chan Cheung-Ming, Alfred; Liu Cheng, Alice and Mak Mui-Fong, Fanny, (Editors) (2018). *Service-Learning as a New Paradigm in Higher Education of China*. East Lansing, Michigan State University Press.

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.

May, Zelmira y Tapia, María Nieves (2024). *La Solidaridad como futuro de la educación: perspectivas desde la experiencia iberoamericana del aprendizaje-servicio*. Montevideo-Buenos Aires, UNES-
CO-CLAYSS.

ME, Ministerio de Educación de la Nación, Secretaría de Educación Básica. Programa Escuela y Comunidad:

--(1999) La Solidaridad como aprendizaje. *Actas del 2° Seminario Internacional "Educación y Servicio Comunitario"*, República Argentina. https://www.clayss.org.ar/seminario/anteriores/actas/1999_actas_2.pdf

--(2001). Secretaría de Educación Básica. Programa Nacional Escuela y Comunidad. *La propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio. Actas del 3° y 4° Seminario Internacional "Escuela y Comunidad"*, República Argentina. https://www.clayss.org.ar/seminario/anteriores/actas/2001_ctas_3y4.pdf

Massat, Elena (2022). *CLAYSS 20 años. 20 historias de aprendizaje-servicio solidario*. Buenos Aires, CLAYSS.

Ministerio de Educación de Chile (2007). *Manual de Aprendizaje-Servicio*. Gobierno de Chile. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14666/aprendizajeservicio2007.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

NYLC, National Youth Leadership Council (2006). *Project-Based Learning vs. Service-Learning*. <https://youtu.be/6avu1dcKINs>

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

Papa Francisco (2015). *Discorso ai partecipanti al Congresso Mondiale promosso dalla Congregazione per l'Educazione Cattolica*. Vaticano, 21 novembre 2015. http://w2.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2015/november/documents/papa-francesco_20151121_congresso-educazione-cattolica.html

---- (2017). *Discurso a la comunidad de la Universidad Católica Portuguesa con ocasión del 50º aniversario de su fundación*. Vaticano, 26 de octubre de 2017. https://www.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2017/october/documents/papa-francesco_20171026_universita-cattolica-portoghese.html

Pestalozzi, Johann Heinrich (1805) *Pädagogische Auseinandersetzung mit Pfarrer Karl Witte, 1805*. En: J. H. Pestalozzi (1973). *Sämtliche Werke*. Volume 17A (pp. 141-176). Zurich, Orell Füssli.

Puig, J. M.; Batlle, R.; Bosch, C.; Palos, J. (2007) *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Madrid-Barcelona, Ministerio de Educación y Ciencia - Octaedro (Recursos, 69).

Puig Rovira, Josep M. (2021). *Pedagogía de la acción común*. Barcelona, Graó (Crítica y fundamentos, 55),

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

Ramsay, William (2017). "Service-learning. Memories and perspectives". En: Robert Shumer (ed). *Where's the Wisdom in Service-Learning?* Information Age Publishing, pp. 45-66.

Tapia, María Nieves (2003). "'Servicio' y 'Solidaridad' en español: Una cuestión terminológica o un problema conceptual". En: H. Perold, M. Sherraden, y 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, p. 151. https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/07/ESP_Servicio_Civico_Voluntariado_Siglo_XXI.pdf

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

--(2007). "La propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio". En: Programa Nacional de Educación Solidaria. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Unidad de Programas Especiales. *Actas del 9º Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario"*. República Argentina.

--(2018) *El compromiso social en el currículo de la Educación Superior*. Buenos Aires, CLAYSS.

--(2020). "Solidaridad y educación en tiempos de pandemia. La propuesta del aprendizaje-servicio solidario". En: *Novedades Educativas*, 355. Escuela y comunidad: aprendizaje y servicio solidario. Buenos Aires, julio 2020.

Tapia, María Nieves (comp.) (2025). *Escuelas para el Encuentro. Cómo desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio solidario*. Segunda edición revisada. CLAYSS - Scholas Occurrentes. Buenos Aires, CLAYSS. https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2025/09/CLAYSS_Escuelas-para-el-Encuentro-2da.-edicion.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. https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/07/ESP_JIAS_3-jornada_2015.pdf

Tapia, María Rosa (2021). *Ventanas abiertas al Aprendizaje y Servicio Solidario Virtual. Cómo desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio solidario mediados por tecnologías*. Buenos Aires, CLAYSS - Bogotá, Educapaz. https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/08/ESP_COLOMBIA_Ventanas_abiertas_AYSS_VirtualTIC_pandemia.pdf

Tee, P.L.K., Kalidas, C.S. (2016). Positive Impacts of Service Learning on Students' Personal Outcome and Social Outcome. En: Tang, S., Logonnathan, L. (eds) *Assessment for Learning Within and Beyond the Classroom*. Springer, Singapore.

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

UNESCO (2022). "Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación. Informe de la comisión internacional sobre los futuros de la educación". París - Providencia, Región Metropolitana, Chile. UNESCO y Fundación Santa María. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560?1=null&queryId=N-EXPLORE-83947fe8-a69a-49f9-b3e6-e635629d83ff>

UKM, University Kebagsaan Malaysia/National University of Malaysia (2012). *Strengthening Community Engagement, Nurturing Caring Citizens*. Bangi, Selangor, UKM.

Warren, Jami L. Does Service-Learning Increase Student Learning?: A Meta-Analysis. *Michigan Journal of Community Service Learning* Spring 2012, pp.56-61

Otros recursos para profundizar

Recursos bibliográficos:

AA.VV. (2021) *I Simposio Global Uniservitate*, 29 y 30 de octubre de 2020. Buenos Aires, CLAYSS. (Colección *Uniservitate*, 1) (<https://www.uniservitate.org/es/2021/06/17/i-simposio-global-uniservitate/>)

Isola, M. Beatriz y Peregalli, Andrés (comp.) (2021) *La pedagogía del aprendizaje-servicio y las enseñanzas de la Iglesia Católica*. Buenos Aires, CLAYSS. (Colección *Uniservitate*, 2). <https://www.uniservitate.org/es/2021/10/26/la-pedagogia-del-aprendizaje-servicio-y-las-ensenanzas-de-la-iglesia-catolica/>

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

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

Tapia, M. R. & Peregalli, A. (coord.) (2024). *II Simposio Global Uniservitate: aprendizaje-servicio, educación integral y espiritualidad transformadora*. Buenos Aires, CLAYSS (Colección *Uniservitate*, 6). https://uniservitate.org/resources/06_ESP/6_Actas-Simposio-II_ESP.pdf

Recursos audiovisuales:

Batlle, R.; Zunino, Z.; Soletic, Á. (2024). Aprendizaje-servicio solidario y formación ciudadana hoy [Panel]. *27° Seminario Internacional de Aprendizaje y Servicio Solidario*. Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario. <https://www.youtube.com/watch?v=dS5ifVezTE0&list=PLOHLq86FFE86Qtan-ZRfF3PBCzj5M9FGS&index=7>

Boscariol, C. A.; Califano, R. A.; Ciavaglia, C. J.; Ma, C.; Meuers, A. (2024). Los ODS como currículum para la formación científica y la ciudadanía [Panel]. *27° Seminario Internacional de Aprendizaje y Servicio Solidario*. Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario. <https://www.youtube.com/watch?v=jkNcZgCjDIE&list=PLOHLq86FFE86Qtan-ZRfF3PBCzj5M9FGS&index=8>

Catibiela, A. Bär, B.; Furco, A. (2023). Panorama de la investigación sobre aprendizaje-servicio solidario. [Panel] *26° Seminario Internacional de Aprendizaje y Servicio Solidario*. Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario. <https://youtu.be/YeKYbF5y3wU?si=tkvk6jS9S8tp7pr>

Gargantini, D.; Culum, B.; López Villarreal, L.; Gimelli, A. (2022). Reflexiones sobre el aprendizaje-servicio como innovación educativa y social [Plenario]. *25° Seminario Internacional de Aprendizaje y Servicio Solidario*. Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario. https://www.youtube.com/live/ntn-z442ZJtQ?si=S2gQyz-BF_o3CQLo

Janišová, D.; Gregorová, A. B.; Ascencio, S.; Bayramova, N.; Lindau, A. (2021). Aprendizaje servicio solidario y cuidado del ambiente [Panel]. *24° Seminario Internacional de Aprendizaje y Servicio Solidario. Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario*. <https://www.youtube.com/watch?v=gqekZ1aibA0&list=PLOHLq86FFE85NBQLvgA9WUqlyW7KB5x7I&index=20>

Pérez, E. R.; Stullca, D.; Jusufi, M. Batle, R.; Fernández, E.; Borggio, G. (2021). Aprendizaje-servicio virtual e "híbrido". Experiencias y perspectivas. [Panel] *24° Seminario Internacional de Aprendizaje y Servicio Solidario. Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario*. <https://www.youtube.com/watch?v=LEONQZZnhRM&list=PLOHLq86FFE85NBQLvgA9WUqlyW7KB5x7I&index=6>

Rojo, E.; Matiychuk, O.; Herbig Zamora, V.; Grunert, V.; Pushpalatha, M. (2023). Aprendizaje-servicio: calidad e inclusión educativa en entornos diversos [Panel]. *26° Seminario Internacional de Aprendizaje y Servicio Solidario. Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario*. <https://youtu.be/fnK-s82UmhZw?si=DLNEGWJjnXUdwi1R>

Tapia, María Nieves (Octubre 29, 2020). Aprendizaje-servicio solidario: excelencia académica y compromiso social en la Educación Superior [Conferencia]. *I Simposio Global Uniservitate. Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario*. https://youtu.be/_2HWZqhzO58?t=1799

---- (2023). La educación del futuro es hoy. [Conferencia inaugural]. *26° Seminario Internacional de Aprendizaje y Servicio Solidario. Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario*. <https://youtu.be/OEnZqjldj0?si=uH5cjiaLRuhx9gXT>

---- (2024) [Conferencia inaugural]. La solidaridad: una pedagogía imprescindible para la formación de ciudadanía. *27° Seminario Internacional de Aprendizaje y Servicio Solidario. Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario*. https://youtu.be/Mge7fdLxCgM?si=e4t6qTFwL_eJ6D95; https://seminario.clayss.org/2024/wp-content/uploads/2024/09/240829-27Sem-NT_FINAL.pdf

3. CARACTERÍSTICAS PROGRAMÁTICAS DEL APRENDIZAJE-SERVICIO SOLIDARIO

Como se señaló en el capítulo anterior, las prácticas de aprendizaje-servicio preceden a la definición de este término, y prácticas que son de hecho de aprendizaje-servicio son descritas en diversas partes del mundo con muy diversas denominaciones: “Pasantías cívicas” en la escuela media holandesa, “Prácticas Educativas Solidarias” en la Universidad de Buenos Aires, *Community-based learning* en varias universidades norteamericanas, *Community engagement as scholarship* en las universidades sudafricanas, y muchas otras.

De acuerdo con los diversos desarrollos históricos de los dos últimos siglos (ver cap. 1), en algunas universidades las experiencias de aprendizaje-servicio se desarrollan bajo el ámbito de la “Extensión”, el “Servicio Social”, la “Responsabilidad Social Universitaria” o el “Compromiso Comunitario”.

Los cuadrantes del aprendizaje-servicio presentados en el capítulo anterior permiten identificar las prácticas de aprendizaje-servicio en sentido estricto, por lo que se las diferencia de otras formas de trabajo fuera del aula. A continuación veremos, en cambio, los “caracteres programáticos” que permiten identificar una buena práctica de aprendizaje-servicio, más allá de la denominación que adquiriera o el marco institucional en el que se desarrolle.

1. Solidaridad

La solidaridad está en el centro de la fundamentación ética de la propuesta del aprendizaje-servicio solidario, por lo que consideramos necesario explicitar qué concepto de solidaridad se propone.

Cuando hablamos de “aprendizaje-servicio solidario”, por un lado, estamos reconociendo los aspectos positivos que tiene el término “servicio”, pero también adjetivándolo de manera que quede claro que nos referimos a un servicio solidario, entendiendo como “solidaridad”:

... trabajar juntos por una causa común, ayudar a otros en forma organizada y efectiva, resistir como grupo o nación para defender los propios derechos, enfrentar desastres naturales o crisis económicas, y hacerlo de la mano con los otros. (Tapia, 2003: 151)

“Solidaridad”: ... trabajar juntos por una causa común, ayudar a otros en forma organizada y efectiva, resistir como grupo o nación para defender los propios derechos, enfrentar desastres naturales o crisis económicas, y hacerlo de la mano con los otros. (Tapia, 2003: 151)

Ya desde los inicios del movimiento del service-learning en Estados Unidos, el término “servicio” generó numerosas controversias por las posibles connotaciones paternalistas del vocablo. Muy tempranamente, algunos autores señalaban la necesidad de un *critical service-learning* (Rhoads, 1997; Mitchell, 2008) o de un *Service-Learning as Justice-Oriented Education* (Butin, 2007), subrayando la necesidad de superar miradas ingenuas sobre la realidad y desarrollar perspectivas críticas que apuntaran a una auténtica búsqueda de cambio social.

Como parte de esos debates, ya desde hace décadas numerosas universidades norteamericanas —entre ellas Georgetown²⁴ y Notre Dame²⁵— prefieren usar el término *community-based learning* para enfatizar el rol de la comunidad en los procesos no sólo de actividad social sino también de aprendizaje, y superar miradas unilaterales y asistencia-listas por parte de las instituciones educativas.

Dos especialistas sudafricanas sintetizan este debate de fondo:

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)

Algunos investigadores han señalado que los efectos en el aprendizaje de los estudiantes son los mismos, más allá de que se elija una perspectiva asistencialista o de justicia social: su satisfacción personal y sus aprendizajes disciplinares no parecen variar significativamente en uno u otro caso (Moely et al., 2008). Otro estudio indicaría que el aprendizaje-servicio, con una perspectiva de justicia social, genera competencias de razonamiento más complejas que el aprendizaje-servicio tradicional (Wang and Rodgers, 2006).

Más allá de los impactos en los aprendizajes, numerosos autores subrayan que, sin un adecuado planeamiento con perspectiva crítica, sin la escucha y alianza con la comunidad que permita generar un protagonismo compartido, aún con las mejores intenciones, se

24 <https://csj.georgetown.edu/community-based-learning/#>

25 <https://socialconcerns.nd.edu/>

podría estar reforzando esquemas paternalistas y situaciones de injusticia, incluso provocando más daño que provecho, y en definitiva enseñando y aprendiendo “la lección equivocada” en relación al cambio social (Mitchell, 2008).

En esta obra hemos optado por el término “aprendizaje-servicio solidario” (AYSS) justamente para recoger la complejidad del vocablo “solidaridad”, entendido como encuentro, reconocimiento de derechos, expresión de competencias socioemocionales y prosociales, y vínculo “horizontal” de fraternidad y solidaridad.

reflexión es fundamental como parte de la formación de los estudiantes, y también indispensable para los educadores.

En función de este debate, puede ser importante promover, como parte de la reflexión indispensable para un proyecto de AYSS de calidad, el diferenciar las implicancias entre un modelo orientado a la beneficencia y un modelo de aprendizaje-servicio solidario. Esta

En esta obra hemos optado por el término “aprendizaje-servicio solidario” (AYSS) justamente para recoger la complejidad del vocablo “solidaridad”, entendido como encuentro, reconocimiento de derechos, expresión de competencias socioemocionales y prosociales, y vínculo “horizontal” de fraternidad y solidaridad. A continuación veremos estos conceptos con más detalle.

1.1. Solidaridad como encuentro

Luis Aranguren explicita el significado de la solidaridad como encuentro —el modelo que creemos más cercano a la filosofía del aprendizaje-servicio— con estas palabras:

(...) 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, 1997:23)

El auténtico encuentro genera la confianza necesaria como para poder trabajar juntos, apunta a entender que es necesaria la escucha de la voluntad y los intereses del otro, y sostiene el trabajo compartido más que el “desembarco” unilateral de la universidad en un territorio que puede haber estudiado pero que no necesariamente conoce por dentro.

Esta perspectiva aplicada a los proyectos de AYSS implica enseñar a los estudiantes a escuchar al otro con atención, sin prejuicios, y ayudarlos a reflexionar sobre su rol no solo de “benefactores”, sino también y simultáneamente como “beneficiarios” de la expe-

riencia y saberes de los aliados comunitarios, y por todo lo que pueden enriquecerse de la práctica en terreno, en contacto con la realidad y con otras personas.

Desde esta perspectiva, las experiencias de AYSS contribuyen a la construcción de una “cultura del encuentro” tal como la presenta el papa Francisco, en este caso dirigiéndose a un grupo de estudiantes de la Queen’s University de Belfast, Irlanda, en 2022:

Los aliento (...) a cultivar la cultura del encuentro entre ustedes y en la comunidad universitaria. La fe cristiana es esencialmente un encuentro con Jesucristo. Si creemos verdaderamente en Jesús, debemos tratar de comportarnos como Jesús: encontrarnos con los demás, encontrar a quien está cerca, para compartir con ellos la verdad salvífica del Evangelio. (...)

Construir una cultura del encuentro al servicio del reino de Dios nos compromete personalmente. Se trata no simplemente de ver, sino de mirar; se trata no solo de oír, sino de escuchar; no basta con encontrar o pasar al lado de las personas, es necesario detenerse para comprometerse con ellos en las cosas que realmente cuentan (cfr. Fil 1,10). Es también algo exaltante, porque compartimos nuestro viaje con los otros, nos sostenemos recíprocamente en nuestra búsqueda de la verdad y nos esforzamos en tejer una red de relaciones que pueda convertir nuestra vida común “una verdadera experiencia de fraternidad, en una caravana solidaria, en una santa peregrinación”. (Evangelii gaudium, 87). (Papa Francisco, 2022)

1.2. Desarrollo de empatía y de actitudes prosociales

Pensar en la solidaridad como un encuentro con el otro, con la comunidad, implica contribuir a formar en los estudiantes la capacidad de empatía y actitudes prosociales, desarrollando sus competencias socio-emocionales.

Así entendida, la solidaridad no es autosuficiente ni sólo altruista. No está centrada en la propia satisfacción del dar, sino que se basa en la práctica de “actitudes prosociales colectivas y complejas” (Roche Olivar, 1998). Entre ellas están las de comprensión, escucha activa y profunda, ayuda física o verbal, aceptación, compromiso, respeto y empatía, que generan reciprocidad y están 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 Olivar, 1998:19).

En términos de un proyecto de AYSS desde la perspectiva prosocial nos proponemos, desde el principio, dialogar con los referentes comunitarios sobre sus necesidades y expectativas, y evaluar —junto con ellos— si las actividades de los estudiantes cumplen o no con las expectativas y objetivos acordados.

La perspectiva prosocial permite comprender que lo más importante no es “sentirse bueno” o “sentirse bien” por la actividad social desarrollada, sino asegurarse de que las personas a las que se pretende servir hayan quedado efectivamente satisfechas y que los problemas, al menos, se hayan morigerado o encuentren cauces de solución. La perspectiva prosocial desafía también a la universidad a salir de su “zona de confort” y por un lado cuestionarse si lo que se quiere ofrecer a la comunidad es realmente lo que esta desea y necesita, y por otro ofrecer a sus estudiantes oportunidades de reflexión sobre sus actitudes personales.

1.3. Solidaridad, derechos y responsabilidades

Desde fines del siglo XX, en general, se ha fortalecido la educación en y sobre los derechos humanos. En todo el mundo, numerosas instituciones de Educación Superior propician la formación ciudadana de sus estudiantes en cuanto al conocimiento y la defensa de los derechos propios y los de sus conciudadanos.

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 instituciones educativas o las organizaciones de la sociedad civil. Pero que, sí, pueden contribuir a visibilizar y sensibilizar sobre su necesario cumplimiento y protección, y complementar subsidiariamente los vacíos dejados por los Estados. Esta perspectiva contribuye a superar miradas paternalistas o ingenuas, que pueden pretender reemplazar roles indelegables de los Estados, y esta perspectiva está directamente asociada a lo que las autoras sudafricanas Osman y Petersen (2013) llaman “*aprendizaje-servicio con una perspectiva de justicia social*” (ver más arriba. cap. 3, 1.).

Numerosos autores han señalado al aprendizaje-servicio como una potente herramienta para la formación para una ciudadanía activa y auténticamente democrática (Puig Rovira, 2021:141-147), con particular énfasis en la perspectiva de los derechos humanos y la justicia social (Aramburu Zabala, 2013; Saavedra *et al.*, 2022). Esta formación, que históricamente era vista como parte de la educación básica, es cada vez más un componente fundamental en la Educación Superior, como parte de la formación de futuros profesionales capaces de responder a los complejos desafíos que plantean las sociedades y el planeta.

La pedagogía del aprendizaje-servicio involucra también una concepción de la formación para la ciudadanía activa que no se agota en el conocimiento de las normas y valores y en el diagnóstico de las problemáticas políticas y socioeconómicas, sino que avanza en la elaboración de propuestas y en la activa participación en iniciativas que incluyen no sólo la denuncia y el reclamo, sino también la asunción de responsabilidades y compromisos con la construcción de alternativas superadoras, y el trabajo en articulación con las autoridades y las organizaciones de la sociedad civil. (Tapia y otros, 2015:34)

1.4. Una solidaridad “horizontal”

Entender la solidaridad desde el encuentro y el reconocimiento de los derechos fundamentales, es definida por algunos autores como “solidaridad horizontal”, y se diferencia claramente de la visión tradicional de la solidaridad “vertical” o ingenua.

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

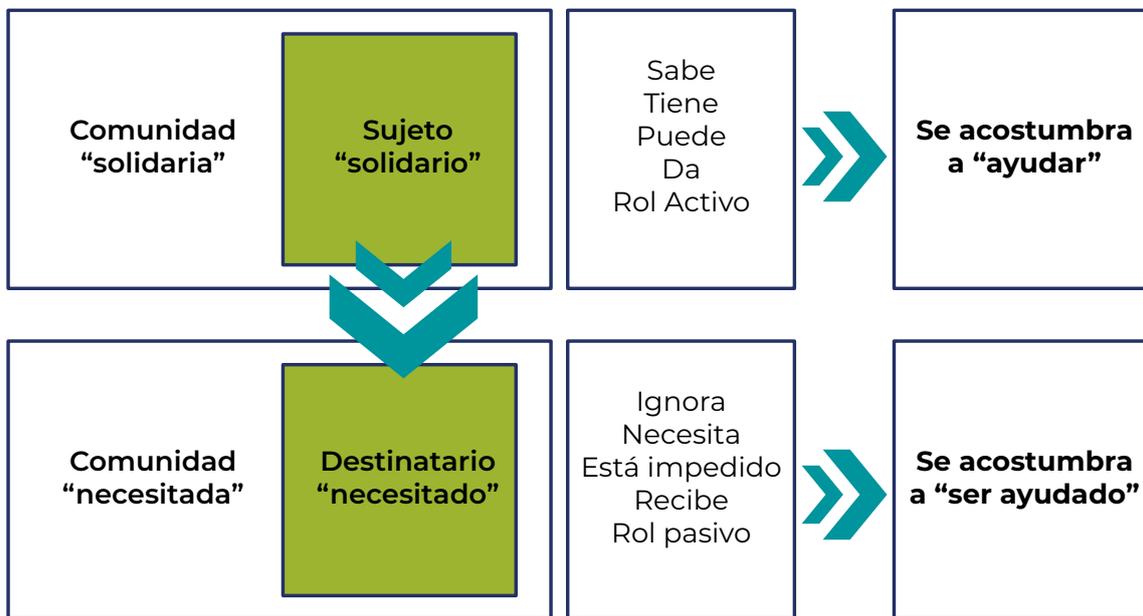


Figura 9: La solidaridad “vertical” (Tapia y otros, 2015:107)

Desde esta perspectiva, las personas o comunidades que integran el primer grupo se asumen como los sujetos activos, como aquellos que tienen, pueden, saben, tienen que 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. La solidaridad vertical inmoviliza a los destinatarios en el rol de receptores, genera dependencia y —aún con las mejores intenciones— tiende a reproducir el ciclo de la pobreza y la exclusión.

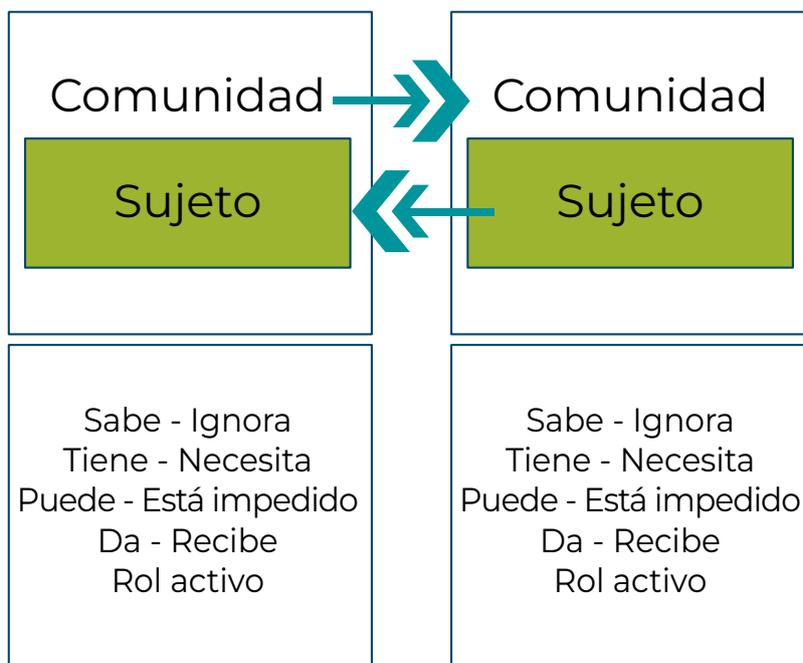


Figura 10: La solidaridad “horizontal” (Tapia y otros, 2015:108)

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 aun 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 —aun en situaciones de disparidad profunda de conocimientos académicos— siempre hay algo que ignoramos de la realidad y la cultura del otro, algo nuevo que nos puede enseñar.

BENEFICIENCIA (VÍNCULO “VERTICAL”)	SOLIDARIDAD (VÍNCULO “HORIZONTAL”)
Dar-Ayudar	Compartir-Reciprocidad
Hacer “para”	Hacer “con”, coprotagonismo
Paternalismo	Fraternidad
Clientelismo	Empoderamiento
“Nosotros ya sabemos todo”	Intercambio y construcción conjunta de saberes
“Me hace sentir bien”	Empatía, vínculos prosociales
Reproducción de situaciones de injusticia	Reconocimiento de derechos, búsqueda de equidad y justicia

Figura 11: Diferencias entre beneficencia y solidaridad

Para ejercer la solidaridad “horizontal” es necesario desarrollar el pensamiento crítico, aprender a abordar causalidades y problemáticas múltiples y complejas, y plantearse en la reflexión varias dimensiones simultáneamente: personales, grupales, socioeconómicas, ambientales y políticas (ver cap. 4, 3.2.).

Asumir este modelo de solidaridad tiene consecuencias concretas a la hora de organizar un proyecto de AYSS porque implica dejar de ofrecer a la comunidad lo que la universidad supone que necesita, o lo que le conviene 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. Implica, como se verá más adelante en el “itinerario” para los proyectos (cap. 4), darse el tiempo para la escucha y el diagnóstico participativo, y para generar auténticas alianzas con la comunidad.

Como ya se ha dicho, una solidaridad como encuentro “horizontal” implica también que los estudiantes asuman que —además de estar ofreciendo un servicio a la comunidad— están siendo también “beneficiarios”, por la posibilidad de aprender e investigar en ella.

En este proceso de generar vínculos “horizontales” de recíproco aprendizaje, los miembros de la comunidad pueden ser valiosos mentores para los estudiantes, y contribuir no sólo a su formación humana sino también como futuros profesionales. También puede generarse un valioso diálogo entre el saber científico y los saberes populares y ances-

trales, que, si se verifica en modo respetuoso, puede resultar sumamente enriquecedor para todos los participantes.

Una experiencia que da cuenta de lo que venimos desarrollando es la de transferencia de tecnología a comunidades aisladas, que llevó a cabo la Universidad de Salta. Estudiantes y docentes de la Cátedra de Introducción a las Energías Renovables de la Licenciatura en Energías Renovables desarrollaron actividades de diagnóstico participativo, diseño e instalación de dispositivos de energía solar para dar solución a las necesidades de distintas comunidades andinas. Problemas detectados junto a organizaciones sociales y demandados por los pobladores, tales como la contaminación con arsénico del agua para consumo en la Puna y el frío del agua para aseo y limpieza en las comunidades andinas, fueron abordados por los estudiantes de la Facultad a través de talleres para informar y capacitar a los destinatarios sobre las ventajas y usos de la energía solar, y la instalación, junto con los pobladores, de los elementos tecnológicos adecuados a cada necesidad.

En uno de los proyectos desarrollados, el proyecto que se propuso originalmente por los estudiantes consistía en instalar calefones individuales en los hogares, entre otras cosas, para que las mujeres no tuvieran que lavar la ropa en un arroyo andino de aguas heladas. Sin embargo, en el proceso de escucha a la comunidad, emergió el pedido de las mujeres de respetar su costumbre ancestral de trabajar juntas, por lo que se decidió finalmente construir un lavadero comunitario con provisión de agua caliente a través de paneles solares (PNES, 2010:22; 2011:71-74).

1.5. Solidaridad y fraternidad

Como hemos señalado, la solidaridad, entendida como vínculo horizontal de reciprocidad y reconocimiento mutuo, se diferencia del paternalismo para buscar la construcción de lazos fraternos. En el marco de la reflexión sobre el aprendizaje-servicio solidario, a menudo utilizamos solidaridad y fraternidad como sinónimos²⁶. Muy brevemente reflexionaremos sobre esta última expresión específicamente.

El término fraternidad tiene profundas raíces cristianas; el Evangelio de Jesús dice que todos somos hijos de un solo Padre y hermanos entre nosotros y que el “mandamiento nuevo” de Jesús es el del amor recíproco.²⁷ La fraternidad tiene también una larga tradi-

26 En las últimas décadas, en ocasiones se utilizan junto a “fraternidad” el término de “sororidad” para enfatizar la paridad de género. En este manual utilizaremos fraternidad como sinónimo de “hermandad”, incluyendo a todas las criaturas humanas sin distinción.

27 “Pues yo os digo: Amad a vuestros enemigos y rogad por los que os persigan, para que seáis hijos de vuestro Padre celestial, que hace salir su sol sobre malos y buenos, y llover sobre justos e injustos. Porque si amáis a los que os aman, ¿qué recompensa vais a tener? ¿No hacen eso mismo también los publicanos?” (Mt 5, 44-46). “Os doy un mandamiento nuevo: que os améis los unos a los otros. Que, como yo os he amado, así os améis también vosotros los unos a los otros. En esto conocerán todos que sois discípulos míos: si os tenéis amor los unos a los otros” (Jn 13, 34-35). “Toda la Ley alcanza su plenitud en un solo precepto: Amarás a tu prójimo como a ti mismo”

ción secular, especialmente visible en la Revolución Francesa (Baggio, 2006; Mardones, 2013; Benoit, 2017), y ha estado históricamente ligada a la lucha por los derechos humanos y a la búsqueda de una sociedad en la que la libertad no sea sólo para unos pocos y la igualdad no se vuelva uniformidad opresiva.

Esta doble raíz del concepto de fraternidad permite asociar la reflexión sobre las prácticas de aprendizaje-servicio solidario con una perspectiva que puede ser al mismo tiempo profundamente cristiana y auténticamente “laica”, abierta a estudiantes de muy diversas creencias religiosas o sin ninguna. Profundizaremos en este tema en el capítulo 5, al referirnos a la espiritualidad del servicio solidario en las universidades católicas.

En ese sentido amplio, el papa Francisco se refiere en la encíclica *Fratelli Tutti* a la vinculación entre fraternidad, libertad e igualdad, y sobre el sentido último de la fraternidad expresa:

La fraternidad no es solo resultado de condiciones de respeto a las libertades individuales, ni siquiera de cierta equidad administrada. Si bien son condiciones de posibilidad no bastan para que ella surja como resultado necesario. La fraternidad tiene algo positivo que ofrecer a la libertad y a la igualdad.

¿Qué ocurre sin la fraternidad cultivada conscientemente, sin una voluntad política de fraternidad, traducida en una educación para la fraternidad, para el diálogo, para el descubrimiento de la reciprocidad y el enriquecimiento mutuo como valores? Lo que sucede es que la libertad enflaquece, resultando así más una condición de soledad, de pura autonomía para pertenecer a alguien o a algo, o sólo para poseer y disfrutar. Esto no agota en absoluto la riqueza de la libertad que está orientada sobre todo al amor.

Tampoco la igualdad se logra definiendo en abstracto que ‘todos los seres humanos son iguales’, sino que es el resultado del cultivo consciente y pedagógico de la fraternidad. (...)

Hay un reconocimiento básico, esencial para caminar hacia la amistad social y la fraternidad universal: percibir cuánto vale un ser humano, cuánto vale una persona, siempre y en cualquier circunstancia. Si cada uno vale tanto, hay que decir con claridad y firmeza que ‘el solo hecho de haber nacido en un lugar con menores recursos o menor desarrollo no justifica que algunas personas vivan con menor dignidad’ (Evangelii gaudium, 190). Este es un prin-

(Ga 5,14). “Quien ama a su hermano permanece en la luz y no tropieza. Pero quien aborrece a su hermano está y camina en las tinieblas” (1 Jn 2,10-11). “Nosotros sabemos que hemos pasado de la muerte a la vida, porque amamos a los hermanos. Quien no ama permanece en la muerte” (1 Jn 3,14). “Quien no ama a su hermano, a quien ve, no puede amar a Dios, a quien no ve” (1 Jn 4,20).

cipio elemental de la vida social que suele ser ignorado de distintas maneras por quienes sienten que no aporta a su cosmovisión o no sirve a sus fines. (Papa Francisco, 2020:103-106)

1.6. Tres dimensiones de una solidaridad inteligente

Para concluir nuestra reflexión sobre el concepto de solidaridad, quisiéramos señalar que una solidaridad inteligente reconoce la necesidad de al menos tres dimensiones para la acción solidaria: la atención directa a las emergencias, la transferencia y el desarrollo conjunto de saberes, y el aporte al desarrollo local.

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 en tanto pone el acento en el protagonismo y el desarrollo de las capacidades de los excluidos, más que en la reiteración de ayudas que pueden reforzar su dependencia. Sin embargo, tan cierto como el citado 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... (En: Tapia y otros, 2015: 127)

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

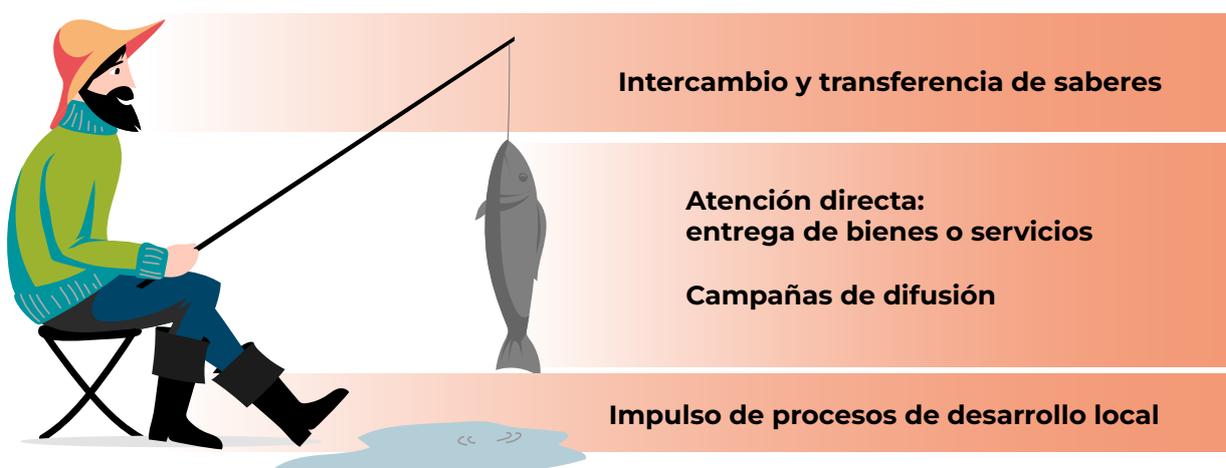


Figura 12: La caña, el pescado y la laguna: tres dimensiones de una solidaridad inteligente

En esta metáfora, el pescado representa los bienes o servicios distribuidos en la atención directa a las emergencias. Esto es, sin duda, indispensable en momentos de catástrofes

naturales, crisis económicas y contextos de emergencia social. Igualmente necesarias son las campañas de difusión en las que el bien que se distribuye constituye información relevante (como la difundida durante la pandemia del COVID o ante otras emergencias sanitarias).

Desde la perspectiva de la solidaridad horizontal que hemos presentado, la caña de pescar representa no solo la transferencia de conocimientos y competencias, sino el intercambio y la construcción colectiva de saberes que permitan a los sujetos hacerse cargo de sus propias problemáticas en forma autónoma. Las actividades de capacitación, las asesorías y consultorías orientadas a brindar herramientas de desarrollo personal y comunitario, son algunos ejemplos en esta dimensión.

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. Los proyectos y programas que abordan este tipo de procesos normalmente requieren abordajes multi o interdisciplinarios, así como la generación de alianzas con actores gubernamentales y de la sociedad civil, para poder ofrecer respuestas que abarquen a toda una comunidad.

Es fundamental señalar que la solidaridad, bien entendida, no excluye la atención directa a las emergencias a través de actividades de asistencia. Ciertas miradas simplistas suelen considerar “asistencialista” o “paternalista” a cualquier tipo de asistencia directa, cuando en la realidad cotidiana de la acción social, la asistencia (el “dar el pescado”), el intercambio y transferencia de saberes y competencias (el “enseñar a pescar”) y la promoción del empoderamiento de los sujetos y la búsqueda del desarrollo integral y sustentable, suelen ser tres estrategias necesariamente complementarias y simultáneas, o etapas de un proceso (Ierullo y Ruffini, 2015).

En algunos casos, cada proyecto de AYSS se piensa como un aporte a un proceso de cambio y mejora progresivos: en los primeros contactos con una comunidad se parte de la atención a las demandas más simples de responder, y a partir de esas primeras experiencias los siguientes proyectos avanzan hacia transformaciones sociales que dejan capacidad instalada, modos de hacer, actitudes y legislación que favorezcan nuevos desarrollos.

En otros casos, pueden encontrarse prácticas de AYSS que implementan de forma articulada las tres estrategias. Este es el caso de la experiencia desarrollada por estudiantes de las universidades sudafricanas de Rhodes y Fort Hare en el “*Siyakhula Living Lab*” (Dugmore, 2012). El proyecto surgió para atender la brecha digital entre las grandes ciudades y las aldeas rurales más aisladas, y contribuir a garantizar el derecho a la comu-

nicación de los pobladores rurales en la provincia del East Cape. Los estudiantes instalaron en las aldeas de la zona rural de Dwesa antenas satelitales para proveer a los pobladores acceso a Internet, entregaron notebooks e instalaron un aula de informática (entrega de bienes y servicios). El aula de informática se utilizó para formar a los formadores locales en el uso de las nuevas tecnologías (transferencia de saberes). Al mismo tiempo, y en diálogo con los referentes comunitarios, se instaló una plataforma integrada de comercio electrónico simple y robusta, para facilitar el comercio justo y permitir a los pequeños productores locales acceder a mercados más amplios (desarrollo local). El proyecto incluyó un fuerte componente de investigación para mostrar el impacto del proyecto y verificar su replicabilidad.

Desde la perspectiva del AYSS, estos distintos tipos de actividad social planteados exigen de los estudiantes saberes progresivamente más complejos. Recolectar y distribuir alimentos no perecederos (atención directa) exige menos conocimientos que diseñar una campaña de prevención del dengue (campañas de difusión/sensibilización), y mucho menos de los necesarios para sostener un programa de apoyo escolar o de capacitación de referentes comunitarios sobre problemáticas sanitarias, o cómo cuidar una huerta y alimentarse bien (transferencia de saberes). Acciones como la mejora en la calidad del agua, los mecanismos de reciclaje urbano, el fomento de emprendimientos productivos o el desarrollo de estrategias para valorizar el patrimonio histórico (motorizar el desarrollo local) suelen involucrar no sólo tiempos más extendidos, sino también conocimientos más complejos y un mayor grado de alianzas con otros actores comunitarios.

Concluamos este punto sobre la solidaridad subrayando que una de las principales diferencias entre el activismo y la acción transformadora es que esta última requiere, ineludiblemente, el uso de la inteligencia y el 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 otras palabras, que además de poner en juego su corazón y sus manos de manera voluntaria, pero a veces ingenua, los estudiantes también puedan involucrar su cabeza y todos sus saberes en sus proyectos de AYSS.

2. Protagonismo de los estudiantes

El protagonismo de los estudiantes es una de las características constitutivas de un proyecto de aprendizaje-servicio solidario de calidad. Sabemos que 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, y que la mayoría de las misiones institucionales asume estos objetivos como parte central de su misión. La pedagogía enfatiza la necesidad de una educación

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

la noción misma de protagonismo juvenil resulta todavía conflictiva o amenazante para quienes siguen pensando la educación como un proceso centrado en el educador más que en el estudiante.

En la educación tradicional, el docente es el protagonista de la transmisión de conocimientos a los estudiantes. En esta concepción que Freire llamó “bancaria” (Freire, 1973), los estudiantes son receptores pasivos del “depósito” de conocimientos disciplinares otorgado por el docente. Pese a los esfuerzos que muchas universidades han hecho en las últimas décadas para actualizar las prácticas de enseñanza y brindar formación pedagógica a sus profesores, todavía muchos docentes universitarios son especialistas disciplinares que tienden a reproducir el modo en que ellos aprendieron. De esta manera se siguen repro-

Para quienes, desde edades cada vez más tempranas, han tenido a su alcance en el celular y en la computadora un vasto universo de información, y más recientemente todas las herramientas de la inteligencia artificial, ya no es suficiente recibir información disciplinar por parte de sus docentes. Más bien requieren contar con las herramientas necesarias para poder navegar con autonomía y pensamiento crítico un océano de datos que incluyen sin distinción los últimos descubrimientos científicos y las noticias falsas, la pseudociencia y las más disparatadas teorías conspirativas.

resulta cada vez más obsoleto. Para quienes, desde edades cada vez más tempranas, han tenido a su alcance en el celular y en la computadora un vasto universo de información, y más recientemente todas las herramientas de la inteligencia artificial, ya no es suficiente recibir información disciplinar por parte de sus docentes. Más bien requieren contar con

centrada en los sujetos que aprenden, y propone cada vez más las metodologías activas protagonizadas por los estudiantes. Sin embargo, reproduciendo las exposiciones, los trabajos “prácticos” que en realidad consisten en ejercicios de simulación o de lecturas guiadas, y una formación fundamentalmente teórica que también se evalúa a través de formatos tradicionales: exámenes escritos y orales en donde se valora qué tan bien reproduce el estudiante lo impartido desde la cátedra.

Para la generación de nativos digitales que, desde hace ya algunos años, pueblan las aulas universitarias, este modelo tradicional

las herramientas necesarias para poder navegar con autonomía y pensamiento crítico un océano de datos que incluyen sin distinción los últimos descubrimientos científicos y las noticias falsas, la pseudociencia y las más disparatadas teorías conspirativas.

No es de extrañarse, entonces, que la última encuesta de UNESCO sobre la Educación Superior, “Caminos hacia 2050 y más allá”, haya evidenciado la fuerte demanda social de una educación superior menos teórica y más adecuada al mundo real, en la que los estudiantes puedan “hacerlo de verdad” (UNESCO, 2021:35).

Las pedagogías activas, en particular la del aprendizaje-servicio solidario, responden a esta demanda, promoviendo el protagonismo activo de los estudiantes en el diseño y ejecución de los proyectos de AYSS.

2.1. La escalera de la participación

De hecho, desde la perspectiva del AYSS, no basta con que los jóvenes estén activos. Es necesario preguntarse si realmente están desarrollando una auténtica experiencia de compromiso personal y de participación.

Cuando se intenta comenzar un proyecto solidario, a veces se piensa que lo más simple es organizar todo entre los docentes y los referentes comunitarios y darles a los estudiantes el proyecto ya diseñado. Esto puede resultar rápido y práctico para los adultos,

Cuando se intenta comenzar un proyecto solidario, a veces se piensa que lo más simple es organizar todo entre los docentes y los referentes comunitarios y darles a los estudiantes el proyecto ya diseñado. Esto puede resultar rápido y práctico para los adultos, pero no sería auténtico como aprendizaje-servicio solidario. Es muy difícil aprender a ser un ciudadano participativo siguiendo instrucciones para realizar proyectos ajenos.

pero no sería auténtico como aprendizaje-servicio solidario. Es muy difícil aprender a ser un ciudadano participativo siguiendo instrucciones para realizar proyectos ajenos. La experiencia muestra que si los estudiantes no se apropian tempranamente del proyecto, este será excesivamente dependiente de los docentes y, por lo tanto, no desarrollará todo su potencial formativo de la creatividad e iniciativa de los jóvenes.

Uno de los aprendizajes más valiosos y más duraderos de los proyectos de AYSS es, precisamente, que los estudiantes puedan aprender a diagnosticar las problemáticas

a atender junto con los referentes comunitarios, que sepan organizarse y actuar con personas diversas, que puedan gestionar recursos y tiempos, evaluar y autoevaluarse a lo largo del proceso, y tantos otros saberes fundamentales para su futuro ejercicio profesional y para su vida personal y como ciudadanos; saberes que, justamente, en las aulas tradicionales no siempre se adquieren.

Para explicar los conceptos de “participación” y “protagonismo”, puede resultar útil la metáfora de la “escalera” de la participación de Roger Hart, quien define la participación como *“la capacidad para expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno social y que afectan a la vida propia y/o a la vida de la comunidad en la que uno vive”*. (Hart, 1993:10-18)



Figura 13: Participación y protagonismo infantil y juvenil (Hart, 1993:10)

La “escalera de la participación” alerta sobre los riesgos de la manipulación, y de utilizar a los estudiantes como “mano de obra cautiva” para cumplir objetivos institucionales o personales. Al mismo tiempo, distingue la simple participación del auténtico protagonismo, cuando los estudiantes no sólo tienen la posibilidad de ser consultados y de presentar iniciativas, sino que pueden compartir la gestión de los proyectos y tienen la posibilidad de tomar decisiones.

En definitiva, en un buen proyecto de AYSS, los estudiantes no sólo deben ser informados, consultados y tenidos en cuenta, sino que debieran poder considerar propio el proyecto desde sus estadios iniciales de planificación hasta su evaluación final y cierre, y a lo largo de ese itinerario poder asumir responsabilidades y tomar decisiones personales o grupales, siempre con el acompañamiento de los docentes.

Hay casos excepcionales, como el del “CS+Social Good” en la universidad de Stanford²⁸ (Estados Unidos), en donde la iniciativa y la gestión de la totalidad del proyecto son llevadas a cabo exclusivamente por estudiantes. En este caso, un grupo de estudiantes de Ciencias Informáticas se propuso mostrar los múltiples usos que las tecnologías pueden tener en la resolución de problemas sociales y ambientales. Ellos mismos dictan un curso de aprendizaje-servicio, habilitado por la universidad, en el que los participantes desarrollan proyectos de alto impacto en la vida real mientras aprenden a desarrollar sitios web y otras herramientas para usar las ciencias informáticas para alcanzar impactos sociales positivos.

Lo más frecuente, en cambio, es que los docentes compartan con los estudiantes la toma de decisiones. En los mejores proyectos, los educadores actúan como mentores y acompañantes de los estudiantes y abren espacios para el protagonismo de los jóvenes en el diálogo con la comunidad.

En el relato de muchos docentes coordinadores de proyectos de AYSS, el miedo a “perder el control” suele ser reemplazado por la positiva experiencia de poder delegar o compartir tareas con los estudiantes y dejar de cargar sobre las propias espaldas todos los aspectos de la gestión.

Se trata siempre de un delicado equilibrio: por un lado, los docentes no pueden renunciar a su rol educativo y deben acompañar y corregir las tareas en terreno como lo harían con las realizadas en el aula, buscando el rigor y la excelencia académica.

Especialmente en los casos en que los estudiantes realizan prácticas preprofesionales en contacto directo con personas de la comunidad, deben acompañar y supervisar esas prácticas de manera que protejan simultáneamente a los estudiantes y a los participantes comunitarios. Por otra parte, la inercia de los viejos modos de enseñar hace que a muchos docentes les cueste resignar el liderazgo absoluto de los proyectos, y pueden llegar a micro-gestionarlo, privando a los estudiantes de ocasiones de participación y protagonismo.

En el relato de muchos docentes coordinadores de proyectos de AYSS, el miedo a “perder el control” suele ser reemplazado por la positiva experiencia de poder delegar o compartir tareas con los estudiantes y dejar de cargar sobre las propias espaldas todos los aspectos de la gestión. Un ejemplo a menudo repetido es el de la adquisición de recursos para el desarrollo del proyecto: en muchos proyectos de AYSS, son los propios estudiantes quienes planifican actividades para recaudar fondos para sus proyectos. Especialmente en el sur del planeta son frecuentes las ventas de empanadas, tortas, curry o lo que resulte más adecuado a la región; eventos a beneficio, sorteos o campañas de pedido de dona-

28 <https://youtu.be/BB3iZB7E9sU?si=DUXdjLRks4CMizIk>

ciones y otras en función de las necesidades del proyecto. En algunos casos, las donaciones en especie son tan importantes como, o incluso, que las donaciones en dinero. Por ejemplo, en muchas Carreras de Arquitectura, los estudiantes desarrollan proyectos de aprendizaje-servicio hacia el final de sus estudios, cuando simultáneamente están haciendo pasantías en estudios profesionales. Esta conexión ha permitido en muchos proyectos canalizar los materiales sobrantes de las obras —que a menudo constituyen un problema económico y ambiental para las empresas constructoras— como donación a las organizaciones comunitarias o las familias atendidas por los proyectos de AYSS.

Especialmente en universidades donde los centros de estudiantes tienen incidencia real en las políticas institucionales, la adhesión de los estudiantes a la propuesta del AYSS puede ser decisiva. En el caso de una universidad en la que el recientemente electo Rector no se mostraba muy convencido de continuar las políticas de promoción del aprendizaje-servicio de su predecesor, fueron los delegados del Centro de estudiantes quienes presentaron en el Consejo los beneficios de las prácticas de aprendizaje-servicio y lograron que se aprobara su continuidad.

Asumir en la práctica docente el protagonismo estudiantil y la centralidad del sujeto que aprende implica un alto grado de innovación con respecto a los formatos tradicionales.

En varias universidades han sido los estudiantes quienes han iniciado o promovido que cursos optativos de aprendizaje-servicio se volvieran obligatorios.

2.2. Aprendizaje centrado en el sujeto que aprende: aprendizaje basado en proyectos y problemas, investigación-acción

Como se ha señalado, asumir en la práctica docente el protagonismo estudiantil y la centralidad del sujeto que aprende implica un alto grado de innovación con respecto a los formatos tradicionales. En el ya citado documento de la UNESCO, “Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación”, se enfatiza la necesidad de superar los formatos expositivos en favor de tres propuestas pedagógicas alternativas: el aprendizaje basado en proyectos y problemas (ABP), la investigación-acción participativa (IAP) y el aprendizaje-servicio (UNESCO, 2022:104).

En los hechos, este último tiene puntos en contacto con las otras dos propuestas, ya que el AYSS puede considerarse una modalidad de aprendizaje basada en proyectos y a problemas, y suele incluir instancias de investigación-acción participativa.



Figura 14: Aprendizaje en base a proyectos y problemas (ABP), aprendizaje-servicio solidario (AYSS) e investigación acción participativa (IAP)

Como se intenta expresar en el gráfico, el aprendizaje-servicio podría considerarse en intersección con las otras dos alternativas propuestas por UNESCO, con la diferencia de que algunos proyectos de ABP pueden realizarse solo en el aula, en la interacción entre docentes y estudiantes, y en numerosos proyectos de IAP son únicamente los investigadores/docentes quienes interactúan con la comunidad. La propuesta del AYSS, en cambio, requiere necesariamente del protagonismo de los estudiantes, el acompañamiento de los docentes y la participación activa de los miembros de la comunidad en la que se desarrolla el proyecto.

Como señalan Muñoz Muñoz y Díaz Perea, la metodología de proyectos posibilita que los estudiantes sean protagonistas de su propio aprendizaje a través de su implicación en la adquisición de nuevos conocimientos a partir de lo que ya poseen —aprendizajes significativos—, para utilizarlos en nuevos contextos —aprendizajes funcionales— (Muñoz Muñoz y Díaz Perea, 2009:101-126). En ese sentido, las prácticas de AYSS pueden definirse como una forma de aprendizaje basada en proyectos solidarios, es decir, que requieren no solo el trabajo en el aula, sino también la salida a terreno y la interacción con la comunidad.

Los proyectos de AYSS también son un formato de ABP en el sentido de aprendizaje basado en problemas. A diferencia del aprendizaje basado en problemas tradicionales, el objetivo del AYSS no es sólo analizar el problema y sus posibles soluciones en el aula de forma teórica, sino implicarse con la comunidad para contribuir concretamente a ofrecer soluciones. Mientras que en el ABP tradicional el problema es definido por el docente, generalmente en torno a un tema del currículo, en el AYSS se parte de un diagnóstico

participativo de problemas reales de la comunidad y las actividades no son sólo de aprendizaje, sino que además buscan colaborar en la solución del problema.

Tanto en el AYSS como en el ABP, las actividades de aprendizaje deben estar protagonizadas por los estudiantes y centradas en sus intereses, y el docente ejerce fundamentalmente un rol de acompañante, observador u orientador de los proyectos diseñados y llevados adelante por los jóvenes.

En el caso de los proyectos de aprendizaje-servicio solidario, los jóvenes tienen la oportunidad de implicarse con su contexto comunitario, y desarrollar allí —y no solo en el aula— aprendizajes significativos y funcionales. Las investigaciones muestran que la motivación solidaria fortalece los resultados positivos demostrados por el ABP en cuanto al interés por incorporar nuevos saberes y al desarrollo integral de saberes y competencias, y que además agrega un importante componente de formación para la ciudadanía activa,

El protagonismo estudiantil es central en el planeamiento y la ejecución de un proyecto de AYSS.

Al mismo tiempo, un aspecto en el que es imprescindible el protagonismo de los docentes es el de la planificación pedagógica que acompaña y sostiene la iniciativa estudiantil. Es precisamente este aspecto el que distingue al aprendizaje-servicio de otras formas de voluntariado y servicio comunitario institucional.

desarrollo de la empatía y de la autoestima, contribuyendo no sólo a “aprender a aprender y a hacer” sino también a “aprender a ser y vivir juntos” (Blanco-Cano, E. y García-Martín, J., 2021).

comunidad, entre ellas la investigación-acción participativa (IAP). En este caso, la única diferencia radica en el alto protagonismo de los estudiantes, que no están incluidos en los proyectos de investigación-acción en los que los investigadores universitarios se vinculan directamente con la comunidad, sin incluir actividades de docencia.

Especialmente en el ámbito universitario, los proyectos de aprendizaje-servicio suelen involucrar diversas formas de investigación comprometida con la

3. Articulación entre los saberes y la práctica solidaria

Hemos visto que el protagonismo estudiantil es central en el planeamiento y la ejecución de un proyecto de AYSS. Al mismo tiempo, un aspecto en el que es imprescindible el protagonismo de los docentes es el de la planificación pedagógica que acompaña y sostiene la iniciativa estudiantil. Es precisamente este aspecto el que distingue al apren-

dizaje-servicio de otras formas de voluntariado y servicio comunitario institucional, como hemos visto al identificar los “cuadrantes” del aprendizaje y el servicio solidario (ver capítulo 2, 1.2.).

Mientras que en los voluntariados tradicionales los objetivos prioritarios son los del servicio solidario, en un proyecto de AYSS deberíamos poder identificar claramente tanto los objetivos de servicio (definidos junto con la comunidad), como los objetivos de aprendizaje vinculados al currículo y a la formación del perfil profesional.

Los aprendizajes propios del AYSS, como señalamos, incluyen aprender a aprender contenidos disciplinares, el desarrollo del “saber hacer” y también del “saber ser y vivir juntos”, la formación en valores y para participación ciudadana activa. Un aspecto central de los aprendizajes en los proyectos de AYSS de calidad es la reflexión sobre la práctica, que tiene lugar a través de actividades planeadas intencionalmente para desarrollar el pensamiento crítico, superar el mero activismo y contribuir a que la experiencia solidaria sea auténticamente formativa.

El AYSS 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. Así, apunta a identificar los conocimientos más

Las experiencias documentadas en las últimas décadas muestran que el AYSS permite aplicar, en contextos reales, contenidos y competencias provenientes de todas las disciplinas o áreas del conocimiento, así como desarrollar proyectos interdisciplinarios que permitan abarcar la complejidad de las problemáticas reales.

pertinentes y relevantes para la resolución de problemas significativos en la realidad, más allá de las paredes del aula.

que las prácticas de AYSS se alejen del enciclopedismo tradicional y se aproximen a paradigmas epistemológicos más acordes con los actuales desarrollos científicos (Herrero, 2002:107).

La estrecha vinculación entre teoría y práctica y la frecuente necesidad de articulación de conocimientos de varias disciplinas hacen

Desde esta visión del conocimiento es fundamental articular los aprendizajes con la acción solidaria. Las experiencias documentadas en las últimas décadas muestran que el AYSS permite aplicar, en contextos reales, contenidos y competencias provenientes de

todas las disciplinas o áreas del conocimiento (cf. PNES 2013; Tapia, 2018), así como desarrollar proyectos interdisciplinarios que permitan abarcar la complejidad de las problemáticas reales. En este sentido, y tal como afirma la UNESCO, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) pueden ser

un marco en torno al cual estructurar un aprendizaje interdisciplinario basado en problemas y proyectos que ayude a los estudiantes a desarrollar las capacidades para avanzar en todo el abanico de objetivos. (UNESCO, 2022:54)

De hecho, muchos proyectos de AYSS se han enfocado, en los últimos años, en atender los objetivos de desarrollo sostenible desde perspectivas multi e interdisciplinarias (Gómez Villalba y Martínez Odría, 2022)²⁹.

En la planificación de los proyectos de aprendizaje-servicio solidario se debieran encontrar las articulaciones posibles entre los currículos académicos y la realidad del terreno, entre las demandas de la comunidad, las expectativas y capacidades de los estudiantes, y el desarrollo de actividades de aprendizaje, reflexión e investigación que contribuyan a la formación integral de los estudiantes.

Cabe subrayar que, en el acontecer de cualquier universidad, las articulaciones interdisciplinarias suelen implicar no sólo el ejercicio académico teórico y aplicado a la realidad, sino también el establecimiento de vínculos interpersonales que permitan el trabajo articulado entre docentes, departamentos o facultades. En ese sentido, los proyectos interdisciplinarios suelen promover procesos institucionales de articulación interna y, en muchos casos, desencadenan mecanismos de institucionalización de la pedagogía del aprendizaje-servicio en torno a programas orientados por las políticas globales de la institución (ver capítulo 6).

La inserción curricular de las prácticas solidarias puede darse de muy diversas maneras en diferentes instituciones, desde las más sencillas —un docente que decide incorporar en su curso un proyecto de aprendizaje-servicio vinculado a sus contenidos curriculares— hasta las más complejas, como los programas multidisciplinarios y los requerimientos institucionales de aprendizaje-servicio (Tapia, 2018).

Presentamos a continuación algunos ejemplos concretos, agrupados en formatos que pueden superponerse: una pasantía de aprendizaje-servicio puede desarrollarse por iniciativa de un docente o por decisión institucional, lo mismo que los cursos de aprendizaje-servicio, que en algunos casos son propuestos por iniciativa docente (como en muchas

²⁹ Cf. las ponencias presentadas en torno a los ODS en los Seminarios Internacionales de aprendizaje-servicio solidario, Buenos Aires, 2023 y 2024, <https://www.clayss.org/materiales-27-seminario/>

universidades norteamericanas) y en otros constituyen requerimientos obligatorios establecidos por la universidad.

3.1. AYSS en una asignatura o curso disciplinar

A menudo, las primeras prácticas de aprendizaje-servicio solidario en una institución surgen a partir de la iniciativa de una cátedra, que —conociendo o no la propuesta pedagógica— vincula los contenidos disciplinares del curso con una actividad solidaria con la comunidad. Esta suele ser la modalidad más inmediata para implementar proyectos de AYSS. Porque articula muy directamente las acciones solidarias con los contenidos específicos de aprendizaje.

En esta modalidad, las prácticas de AYSS pueden ser obligatorias para todo el grupo clase, o ser ofrecidas como una alternativa voluntaria: por ejemplo, los estudiantes pueden optar entre presentar una monografía sobre un tema o participar en el proyecto y redactar un informe vinculando los contenidos de la asignatura con la actividad realizada. En el caso ya mencionado de los estudiantes de Química de la Universidad “Juan Pablo II” de Lublin (Polonia), la actividad fue desarrollada en el marco de un Club de Ciencias en el que los estudiantes participan en forma voluntaria (ver cap. 2, 2.2.).

En general, la opción del AYSS suele resultar sumamente atractiva para los estudiantes, ya que les permite aprender y aplicar contenidos de manera más realista que en prácticas en laboratorio, las maquetas o las simulaciones, con la ulterior satisfacción de estar mejorando las condiciones de vida de personas reales.

En muchos casos, los proyectos surgen justamente del pasaje de un “trabajo práctico” de simulación a la realización de un trabajo con las mismas exigencias pero para destinatarios reales: del estudio de casos legales ficticios a la atención del consultorio jurídico; de la monografía sobre recursos didácticos a la producción de recursos didácticos reales para niños con necesidades específicas; del parcial sobre temas impositivos al asesoramiento fiscal a micro emprendedores; del diseño de la maqueta de un edificio al diseño de los planos y la colaboración en la construcción de un centro comunitario, y tantos otros.

Es verdad que desde una sola disciplina o curso puede ser difícil abarcar la complejidad de algunas problemáticas, pero no es menos cierto que —a menudo— los proyectos disciplinares pueden ser el primer paso hacia el desarrollo de experiencias más complejas. Por ejemplo, una cátedra de Microbiología había intentado durante varios semestres encontrar una fuente de agua potable para una comunidad cuyas vertientes hídricas estaban contaminadas, y pensaba construir un pozo que pudiera alimentar a esa población. Luego de numerosas pruebas, llegaron a la conclusión de que la solución pensada no era viable

y que era necesario que el agua potable llegara desde otra localidad. Eso exigió comenzar a pensar el problema más allá de las fronteras disciplinares, incorporando el análisis de las cuestiones político-administrativas involucradas, la necesidad de sensibilizar a la opinión pública sobre el problema, y —por lo tanto— la exigencia de articular con cátedras de otras facultades, como Comunicación y Ciencias Políticas, para enfrentar el problema de modo más integral.³⁰

Veamos algunos ejemplos de proyectos de AYSS desarrollados en el marco de una asignatura disciplinar en diversas regiones del mundo:

- *Psicología de la educación, Universidad de Deusto (España):* esta asignatura troncal del grado de Psicología ofrece en modo optativo a todos los estudiantes que la cursan el realizar una práctica colaborando con entidades del tercer sector en proyectos sociales con componente educativo, tales como: refuerzo socioeducativo con niños/as en situación de vulnerabilidad, clases de alfabetización a personas migrantes, apoyo escolar a niños/as con discapacidad auditiva y otros. Una vez finalizada la experiencia, el alumnado tiene que realizar un trabajo reflexivo en el que aplique los contenidos trabajados en la asignatura a lo largo del semestre y donde reflexione sobre la capacidad inclusiva y transformadora a nivel social de la educación. Los objetivos de aprendizaje buscan facilitar a los estudiantes una experiencia de contacto con realidades sociales en situación de vulnerabilidad y/o exclusión y que, en ese contexto, puedan aplicar sus conocimientos desde la psicología de la educación. En relación con el propósito del servicio, se busca favorecer los procesos de inclusión de las personas que asisten a las entidades sociales con las que se colabora. En este caso, la iniciativa surgió de la colaboración entre la cátedra y los responsables institucionales de aprendizaje-servicio de la universidad.³¹
- *Presentación de trabajo final. Diseño de interiores, La Salle-San Benilde College, Manila (Filipinas).* Tanaw, que significa “a la vista”, fue el nombre que los estudiantes del tercer año de la carrera dieron a su proyecto para la INDEXHI, o Exposición de Diseño de Interiores, un espacio curricular que culmina tres años y medio de estudio de Diseño. El curso se propuso aplicar los principios de responsabilidad social universitaria, identitarios de la identidad lasallana, y los conceptos de “diseño inclusivo” y “diseño multisectorial y experiencial”, para ofrecer a la Escuela de Ciegos el rediseño de su Biblioteca y lograr una mejor adaptación a las necesidades de los niños y jóvenes no videntes que la frecuentan. Durante el período de la pandemia COVID, los estudiantes dialo-

30 Experiencia presentada en la IX Jornada de reflexión sobre Responsabilidad Social Universitaria. Universidad Católica de Córdoba, Argentina, 8 de octubre de 2013.

31 Experiencia presentada al Premio *Uniservitate* 2022.

garon permanentemente con autoridades, docentes y usuarios de la biblioteca, y en base a lo recogido propusieron el rediseño del espacio incluyendo innovaciones como los caminos táctiles (con baldosas de distintos patrones que le informan al usuario la circulación o cambios en las zonas del lugar, y son detectables con la suela del calzado o el bastón blanco), una zonificación con colores contrastantes, una pared interactiva que estimula el aprendizaje sensorial y otros. En su reflexión, los estudiantes acordaron que quieren “*quitar el preconceito de que el diseño de interiores es un símbolo de estatus o una estética decorativa puramente visual. El diseño de interiores es para todos, sin importar la condición social o discapacidad*”.³²

- *Pavimentos, Ingeniería Civil, Universidad Javeriana de Cali (Colombia):* se propuso al conjunto del grupo clase analizar la problemática de la necesidad frecuente de repavimentación de las calles de Cali, con las consiguientes dificultades para el tráfico local y los altos costos para el erario. Como parte de su trabajo para la asignatura, los estudiantes analizaron la fórmula química utilizada por el municipio para pavimentar las calles y rutas locales, encontraron deficiencias que la hacían poco eficaz en el clima subtropical de la ciudad, e hicieron a las autoridades una propuesta alternativa más eficiente y de menor costo para las tareas de pavimentación. También difundieron sus conclusiones a través de la prensa (García A., 2011).

3.2. AYSS en pasantías en comunidad y prácticas preprofesionales

Muchas experiencias de AYSS se desarrollan en el contexto de pasantías en organizaciones de la comunidad o en el contexto de prácticas profesionalizantes o preprofesionales. En ocasiones esto sucede por iniciativa de los docentes a cargo, como hemos visto en el caso anterior. En otros, se trata de decisiones institucionales en una carrera, en una escuela o en el conjunto de la Universidad. En ambos escenarios, como en el caso anterior, los estudiantes pueden participar en los proyectos de AYSS de forma optativa u obligatoria.

En general, este tipo de prácticas se desarrollan hacia el final de la carrera, por lo que permiten aplicar todo el conjunto de saberes asociados al perfil de egreso, tanto contenidos de diversas disciplinas como competencias vinculadas al saber hacer y a la articulación con diversos actores comunitarios. Por ello, suelen tener un mayor impacto en la acción solidaria, pero también exigen un gran cuidado en clarificar para la comunidad y por cuestiones legales que los estudiantes están realizando prácticas de aprendizaje, y no sustituyendo la labor de los profesionales.

32 Experiencia presentada al Premio *Uniservitate* 2022. https://youtu.be/PQuxalCOnwI?si=rUXLDYEQ_t9ziG7c

A diferencia de las pasantías tradicionales en las que los estudiantes normalmente deben realizar tareas preasignadas y definidas por la empresa receptora (y, en ocasiones, poco relevantes para su formación, como hacer tareas administrativas básicas o preparar café) este tipo de proyectos pueden ofrecer a los estudiantes la posibilidad de ponerse en el lugar del futuro ejercicio profesional y de diseñar y gestionar sus propios proyectos al servicio de las necesidades detectadas junto a las organizaciones aliadas.

Veamos algunos ejemplos:

- *Clínica jurídica de aprendizaje-servicio. Facultad de Derecho. Universidad Católica de Lille (Francia):* El “Bus de acceso al derecho”³³ es un proyecto protagonizado por estudiantes avanzados de la Facultad, que realizan parte de sus prácticas legales en un bus acondicionado como un original conjunto de consultorios jurídicos. El proyecto se realiza en alianza entre la Universidad y el Colegio de abogados de Lille. El autobús recorre periódicamente la ciudad y otras localidades cercanas para ofrecer asistencia legal a personas que normalmente no pueden acceder al sistema jurídico. Los estudiantes trabajan supervisados por sus docentes, y en colaboración con abogados locales que ofrecen su servicio *pro bono*. Por ejemplo, dos veces por semana, los estudiantes de la especialización en derechos humanos viajan a Calais a bordo del autobús para interactuar con migrantes y ofrecerles asistencia jurídica, en colaboración con abogados y voluntarios de la Asociación Cimade, especializados en derecho y procedimientos de inmigración. Los aprendizajes académicos se han visto reforzados por la experiencia práctica de abordar consultas, a menudo complejas jurídicamente, en un amplio rango de ramas del derecho: el trabajo, la familia, el consumo, el derecho penal, comercial, inmigratorio y otras.³⁴
- *Fisioterapia de la Universidad San Jorge (Zaragoza, España):* para acceder a su título profesional, los estudiantes deben cursar la asignatura de Trabajo Fin de Grado (TFG). En ella se desarrolla y defiende un trabajo académico colaborativo con finalidad social, que permite al estudiante integrar los contenidos, competencias y habilidades adquiridos durante su formación de fisioterapeuta, al servicio de un grupo u organización específica de salud, en la comunidad autónoma de Aragón. Para las prácticas con pacientes, los estudiantes se contactan con asociaciones públicas y/o privadas sin fines de lucro vinculadas a enfermos, familiares y/o investigadores de diferentes patologías que requieren terapia física. Como resultado de estas prácticas solidarias, se mejoran las competencias profesionales mediante la aplicación de conteni-

33 <https://www.busdelaccesaudroit.fr/>; <https://youtu.be/9eExjBESii0?si=5uvjBb1cePjzSveH>; <https://www.uniservitate.org/es/2024-premio/>

34 https://youtu.be/PQuxalcONwI?si=rUXLDYEQ_t9ziG7c

dos científicos específicos vinculados a las patologías de las personas atendidas, así como las competencias personales a través del desarrollo de valores cívicos y sociales. Los destinatarios logran adquirir habilidades para manejar la enfermedad, lo que favorece su autonomía.³⁵

3.3. Cursos organizados en torno al concepto y la práctica del AYSS

En muchas universidades se incluyen en el currículo, como asignaturas obligatorias u optativas, cursos organizados no en torno a una disciplina o un área del conocimiento específica, sino a la actividad misma del aprendizaje-servicio.

Estos cursos se diseñan para que los estudiantes desarrollen un proyecto de AYSS, y el contenido tiene como eje el conocimiento de la realidad y la reflexión sobre la práctica en la comunidad. Pueden abordar temáticas específicamente vinculadas a una carrera o perfil profesional, o bien ofrecer la posibilidad de realizar proyectos multidisciplinares o interdisciplinares junto a estudiantes de diversas carreras. En algunos casos los contenidos incluyen conceptos vinculados al aprendizaje-servicio, la Responsabilidad Social Universitaria, la Vinculación con el medio u otros afines.

En no pocos casos, estos cursos constituyen prácticas preprofesionales ubicadas hacia el final de la carrera, que ofrecen las mismas oportunidades de práctica en contextos reales que las pasantías en empresas, pero son realizadas en alianza con organizaciones de la comunidad o al servicio de poblaciones (ver el punto anterior, 3.2).

En universidades con una oferta abierta de cursos, como suelen ser las universidades anglosajonas, la iniciativa de estos cursos puede partir de los docentes o incluso de los estudiantes, pero en general la organización de este tipo de cursos implica un mayor grado de decisión institucional que en el caso anterior, ya que no se involucra solamente la iniciativa personal de los docentes, sino que conlleva la aprobación por parte de la Facultad o la universidad de contenidos curriculares específicos. En algunos casos, puede incluso implicar reformas curriculares que permitan la inclusión de estos cursos y ofrezcan la posibilidad de contar con una cátedra específicamente encargada del aprendizaje-servicio en una unidad académica.

Este tipo de cursos puede posibilitar que una cátedra cuente con recursos económicos y humanos específicos para el desarrollo de los proyectos de AYSS, y suele permitir una gran flexibilidad al seleccionar las organizaciones aliadas y las acciones solidarias a desarrollar. Sin embargo, en algunos casos se advierte el riesgo de enfatizar más el beneficio

35 https://www.uniservitate.org/es/featured_item/mas-alla-de-la-fisioterapia-ensenanza-activa-desarrollando-proyectos-de-aprendizaje-servicio/

para la comunidad y la formación en valores de los estudiantes, sin vincular tan directamente ni específicamente la acción solidaria con la formación disciplinar, como en el caso anterior. De tal manera, puede correrse el riesgo de aislar el aprendizaje-servicio de la vida académica, acercándolo más a un voluntariado institucional con espacios de reflexión que a un auténtico proyecto de aprendizaje-servicio solidario. En cambio, cuando este tipo de cursos se planifica en estrecha relación con los contenidos y competencias propios del perfil profesional a formar, pueden constituir un valioso formato de aprendizaje-servicio solidario.

Veamos algunos casos en los que la universidad ha optado por el formato de “cursos de aprendizaje-servicio”:

- Como se señaló, esta opción es muy frecuente en las universidades de los Estados Unidos, que, al inicio de cada semestre, ofrecen a los estudiantes listados de cursos organizados en torno al aprendizaje-servicio o cursos disciplinares que han incorporado, como parte de sus requisitos, el desarrollo de una actividad de aprendizaje-servicio.
 - » Este es el caso de la *Universidad de Georgetown*, que, en el proceso de inscripción de los estudiantes, identifica en la oferta a aquellos cursos que constituyen “*Social Justice and Community-based Learning Courses*”.³⁶
 - » *La Universidad de Duke (Estados Unidos)*³⁷ ofrece en cada semestre un gran número de cursos en distintas escuelas. Por ejemplo, en el semestre de primavera de 2025 ofrecía 48 cursos diferentes. Entre ellos, el curso de cine “*Introducción al Los Ángeles global: una encuesta interdisciplinaria*”³⁸ explora las complejidades de la ciudad, focalizando en las cuestiones que tienen especial impacto en las comunidades marginalizadas. En el componente de servicio, los estudiantes colaboran por lo menos 20 horas durante el semestre en una organización sin fines de lucro comprometida con la búsqueda de justicia social. Como trabajo final, los estudiantes producen un documental que comunica los objetivos identificados a través de la colaboración con el socio comunitario.
- *Universidad de Leuven (Bélgica)*:³⁹ en el marco de “*Leuven Engage*”, la universidad ofrece oportunidades de voluntariado, sustentabilidad, acción Norte-Sur y cursos de aprendizaje-servicio. En este marco, estudiantes de la Escuela de Farmacia colaboran en el desarrollo de actividades de cuidado y recreación en un centro para personas con discapacidades. Los objetivos de aprendizaje del curso apuntan al desarrollo de la empatía y las competencias

36 <https://csj.georgetown.edu/socialjusticecourses/>

37 <https://servicelearning.duke.edu/courses/spring-2025>

38 <https://servicelearning.duke.edu/courses/introduction-global-los-angeles-interdisciplinary-survey-service-learning>

39 <https://youtu.be/cdjBHYfnxPQ?si=QYkTXr-vxN3JX4ti>

comunicativas de los futuros profesionales. Las actividades de reflexión les permiten tomar contacto con sus propias vulnerabilidades y limitaciones, y desarrollar su capacidad de compromiso social.

3.4. AYSS en proyectos y programas institucionales multi o interdisciplinarios

Como ya se ha señalado, la propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio solidario permite abordar problemáticas complejas a través del desarrollo de proyectos multi o interdisciplinarios, que no sólo facilitan el abordaje de soluciones realistas para la comunidad, sino que ofrecen a los estudiantes experiencias y aprendizajes más ricos y complejos. De hecho, la posibilidad de participar en equipos multidisciplinarios constituye una experiencia cada vez más valiosa para el desarrollo de la vida profesional.

Los procesos de articulación entre disciplinas en torno a un programa de aprendizaje-servicio pueden darse a lo largo de varios años, en la medida que un proyecto comienza a ser parte de un programa institucional. En muchos casos, proyectos que comienzan siendo disciplinarios, por la misma demanda de la realidad se van volviendo multidisciplinarios.

Por ejemplo, en la ya mencionada experiencia del SIUS (Seminario Interdisciplinario para la urgencia social) de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires (ver cap. 2, 2.1.), que desde sus inicios agrupaba a todas las carreras de la Facultad al servicio de las necesidades de diseño y construcción de organizaciones comunitarias, a medida que se fueron identificando otras necesidades de esas organizaciones, se comenzó a convocar a cátedras de otras unidades académicas, como Educación y Psicología, para dar apoyo educativo a niños que concurrían a comedores comunitarios. Al mismo tiempo, otras unidades académicas comenzaron a solicitar los servicios del SIUS, y así la Facultad de Veterinaria solicitó apoyo para el diseño de materiales de difusión para la prevención de enfermedades zoonóticas en barrios vulnerables y zonas rurales, y otros de sus proyectos de aprendizaje-servicio.

En otros casos, los proyectos son diseñados desde su inicio en forma interdisciplinaria:

- El proyecto *Hiri Lagunkoiak denontzat* (Ciudades Amigables para todas las personas) de la Universidad Deusto (Bilbao, España) es un programa de aprendizaje-servicio con el objetivo de sensibilizar sobre la diversidad funcional y la inclusión social, diagnosticar y actuar contra las barreras que limitan a la accesibilidad para todas las personas. El proyecto incluye a estudiantes de Desarrollo social, Economía e innovación para las personas y de la Facultad de Derecho, y está destinado a alumnos de la educación secundaria espa-

ñola que aprenden sobre derechos humanos y déficit de accesibilidad del entorno, formas de modificar la situación y generar informes destinados a los agentes responsables, constituyéndose en referentes del cambio que se necesita realizar. Con el acompañamiento de expertos comunitarios, adolescentes y personas con movilidad reducida, el proyecto invita a los estudiantes universitarios y secundarios a mapear el entorno, compartirlo con herramientas de software libre y plantear propuestas de mejora a través del informe de accesibilidad, que se reporta a la administración pública correspondiente o a otras organizaciones interesadas.

- El “Centro de mediación” fue construido por la Universidad Católica del Perú a pedido de la diócesis y de la comunidad de Lurín, uno de los municipios que conforman la ciudad de Lima. Lurín contaba con los índices más altos de violencia armada de la ciudad por el enfrentamiento entre pandillas, y para atender esa problemática, la Universidad instaló un Centro de mediación abierto a toda la comunidad. En dicho Centro, estudiantes de Derecho de la especialidad en Mediación comenzaron a hacer sus prácticas obligatorias. Como el servicio de mediación necesitaba establecer vínculos con los jóvenes del barrio y desarrollar campañas de prevención de la violencia, el diseño del proyecto incluyó articulaciones con otras carreras, como se muestra en la figura 13. Por ejemplo, los estudiantes de Educación ayudaron a organizar actividades deportivas y a desarrollar, junto con los de la carrera de Comunicación, volantes y afiches para las campañas educativas y de prevención. El programa involucró a seis asignaturas de cuatro carreras, como se ve en el siguiente cuadro:

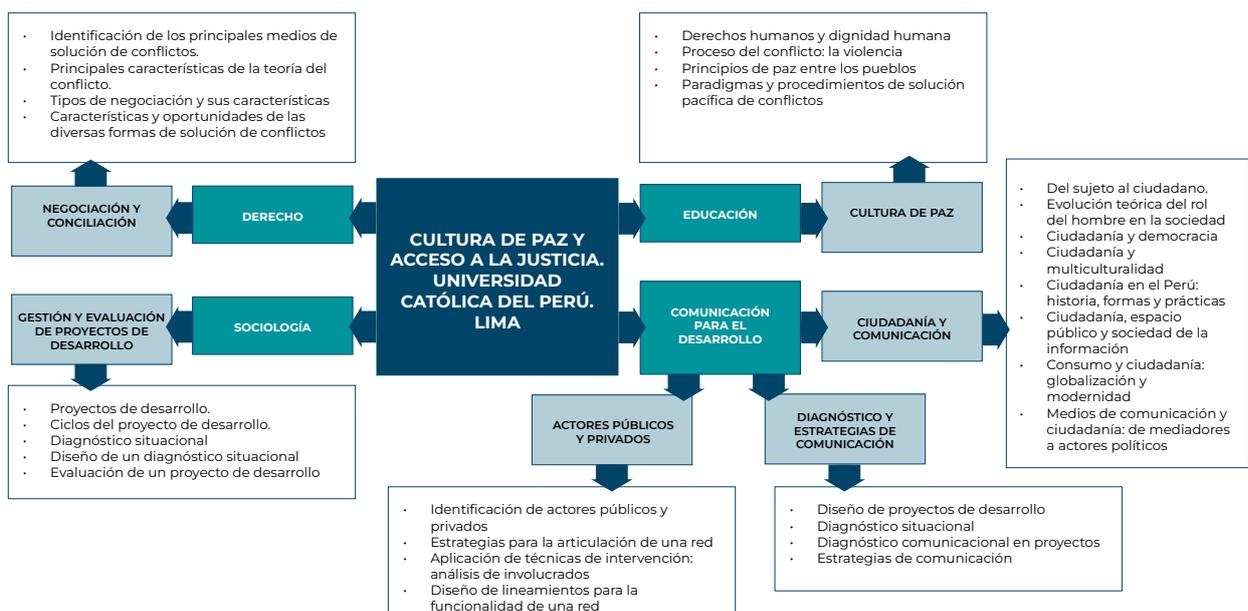


Figura 15: Redes curriculares en torno al proyecto de mediación para prevenir la violencia en el municipio de Lurín, Lima. Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP, 2006:48)

3.5. Requerimientos obligatorios de servicio social y/o de aprendizaje-servicio para la graduación

Nos hemos referido anteriormente a las prácticas de aprendizaje-servicio que son obligatorias para todos los cursantes de una asignatura o curso que forman parte del currículum exigido. Este tipo de requisitos, como se ha visto, pueden establecerse desde la propia cátedra (ver cap. 3, 3.1.) o por decisiones institucionales.

A) Obligatoriedad establecida a nivel institucional:

En los casos en que se establece la obligatoriedad de participar en una práctica de aprendizaje-servicio como requisito para la graduación a nivel institucional —ya sea en una unidad académica o en el conjunto de la universidad—, en general se fija un mínimo de horas a cumplir en el marco del proyecto, que pueden ir desde las 30 horas en el caso de la Universidad de Wisconsin-Eau Claire⁴⁰, hasta 360 en el caso de las universidades mexicanas. Pueden encontrarse múltiples ejemplos de universidades que han establecido requisitos obligatorios de aprendizaje-servicio, desde Singapur hasta América Latina, si bien podría afirmarse que este tipo de normas se encuentra con mayor frecuencia en las Américas y Asia que en otras partes del mundo.

En cuanto al encuadre de las prácticas de aprendizaje-servicio a desarrollar, pueden variar según las instituciones, pero en términos generales se puede dar a través de espacios formativos ya existentes, o generando programas o asignaturas nuevas. Veamos algunos casos:

- Se establece uno o varios espacios curriculares o actividades ya existentes para el cumplimiento del requisito obligatorio.
 - » En el caso de la Universidad Politécnica de Hong Kong (PolyU), desde 2010 todos los estudiantes deben aprobar una asignatura de 3 créditos que haya sido acreditada institucionalmente para el cumplir con el requerimiento de aprendizaje-servicio.⁴¹
 - » En ese mismo año, la Universidad de Buenos Aires estableció el requerimiento de 42 horas de “Prácticas Educativas Solidarias” de aprendizaje-servicio previas a la graduación. Estas pueden ser cumplidas, según la decisión de cada Facultad, en el marco de una asignatura de los planes de estudio; en un proyecto de extensión aprobado y financiado por la Universidad; en trabajos de campo o prácticas preprofesionales; o en programas y actividades propuestas por equipos docentes o institutos de investigación de las unidades académicas. (Nosiglia, 2022:333-336).
 - » La Universidad de Tulane (New Orleans, Estados Unidos) requiere que todos los estudiantes completen dos semestres de “Servicio Público”

40 <https://www.uwec.edu/sites/default/files/documents/ServiceLearningGuidebook.pdf>

41 <https://www.polyu.edu.hk/sllo/sl-polyu/sl-requirement/>

entre una lista de programas aprobados⁴², que incluyen cursos de aprendizaje-servicio, pasantías en aprendizaje-servicio, proyectos de investigación dirigidos por docentes, tesis desarrolladas al servicio de organizaciones sociales y experiencias de servicio público en el marco de programas de intercambio internacionales.⁴³

- Se crea una asignatura o programa institucional obligatorio para el cumplimiento del requisito:
 - » el Instituto Nacional para la Formación Docente de Singapur (*Nanyang Technological University*), estableció en 2005 el GESL (*Group Endeavours in Service Learning*). Como parte de su formación, los futuros docentes deben diseñar proyectos grupales de aprendizaje-servicio en alianza con organizaciones locales con una duración de entre 6 y 9 meses.⁴⁴
 - » En el caso de la ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara, México, los Proyectos de Aplicación Profesional (PAP) son asignaturas incorporadas en los planes de estudio dentro del área de saberes profesionales, con por lo menos 32 créditos distribuidos en una o dos de ellas. Se cursan una vez aprobado el 70% del programa de adscripción. Los PAP pretenden desarrollar alternativas de solución a las principales necesidades y problemas del entorno, en un proceso de diálogo y colaboración con diversos actores de la sociedad. La Universidad ofrece a los estudiantes más de 80 proyectos en los que pueden cumplir con este requisito, que también cumple con el requisito nacional mexicano del Servicio Social.⁴⁵

B) Requerimientos obligatorios de servicio social y/o aprendizaje-servicio para la graduación a nivel nacional:

En este punto nos referiremos a las normas legislativas que, a nivel nacional, imponen la participación de los estudiantes en actividades de servicio como requisito para la graduación en todas las instituciones de Educación Superior de ese país. Si bien muy pocas veces estos requisitos nacionales exigen explícitamente la realización de proyectos de aprendizaje-servicio —como en el caso de Venezuela—, de todas maneras, suelen alentar la realización de prácticas de aprendizaje-servicio de hecho en muchos casos.

En general, estas legislaciones exigen el cumplimiento de un número determinado de horas de servicio, que pueden ir desde las 360 horas en México hasta las 120 de Venezuela.

42 <https://cps.tulane.edu/public-service-requirement>

43 <https://cps.tulane.edu/academics/petitioning-for-credit>

44 [https://www.ntu.edu.sg/nie/about-us/programme-offices/office-of-teacher-education-and-undergraduate-programmes/group-endeavours-in-service-learning-\(gesl\)-\(te\)](https://www.ntu.edu.sg/nie/about-us/programme-offices/office-of-teacher-education-and-undergraduate-programmes/group-endeavours-in-service-learning-(gesl)-(te))

45 Proyecto ganador del Premio *Uniservitate* en 2024. <https://www.uniservitate.org/es/2024-premio/> https://iteso.mx/en/web/general/detalle?group_id=3088784

El servicio desarrollado en esas horas no necesariamente se exige que esté vinculado a la formación del perfil profesional ni a los contenidos curriculares. Este es el caso del “Servicio Social” mexicano, establecido por ley en 1945 como reglamentación de un principio constitucional, que exige 360 horas de servicio previas a la graduación y deja la reglamentación de este servicio a cada institución de Educación Superior (De Gortari Pedroza, 2005; Tapia, 2018:60-61). En el caso del “*National Service Scheme*” de la India, fundado en 1969 en ocasión del centenario de Gandhi, se propone movilizar a los universitarios al servicio prioritario de las poblaciones rurales. Se desarrolla a lo largo de dos años, incluyendo campamentos intensivos de trabajo de una semana de duración, y ciento veinte horas de servicio distribuidas a lo largo del año en las localidades de origen. Es coordinado por un ente gubernamental e implementado desde las instituciones de Educación Superior (Tapia, 2023:69-70).

En cambio, en otros países, las horas de servicio deben cumplirse en actividades vinculadas a los perfiles profesionales o en el marco de proyectos de aprendizaje-servicio disciplinares o multidisciplinarios, como en el caso del “Trabajo Comunal Universitario” de Costa Rica, establecido en 1974, o el “Servicio Comunitario Estudiantil de Venezuela”, establecido en 2005 (Tapia, 2018:62). En África, algunos requisitos de servicio social obligatorio para los universitarios se instauraron durante la década de 1960 en vinculación o en reemplazo del servicio militar, y en la actualidad localizan a los estudiantes para realizar tareas acordes con sus perfiles de egreso (Tapia, 2023:67-69).

Para finalizar este capítulo, acudimos a las reflexiones de Álvaro Ugüño Novoa acerca del interrogante de por qué incorporar el aprendizaje-servicio a la Educación Superior:

- Porque responde a la misión institucional de servir a la comunidad regional.
- Porque utilizar estrategias metodológicas participativas y de servicio genera aprendizajes profundos y significativos en los estudiantes y los motiva a seguir avanzando en su formación profesional, poniendo a los jóvenes en el centro de su aprendizaje.
- Porque realizar trabajos con la comunidad hace conscientes a los estudiantes del valor de sus aprendizajes disciplinares.
- Porque genera intercambio de conocimientos entre estudiantes, docentes y vecinos de la comunidad; con lo que se amplía la comprensión de la realidad local y se aporta al desarrollo de la región. (Ochoa, 2016:36).

Referencias

- Aramburuzabala, Pilar (2013). "Aprendizaje-Servicio: Una herramienta para educar desde y para la justicia social". *RIEJS, Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), pp. 5-11. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/369/359>
- Aranguren, Luis (1997). "Ser solidario, más que una moda". En: *Suplemento de Cáritas* N° 231. Cáritas España, Madrid.
- Baggio, Antonio (comp.) (2006). *El principio olvidado: la fraternidad*. En la Política y el Derecho. Buenos Aires, Ciudad Nueva.
- Blanco-Cano, Elvira; García-Martín, Judit (2021). "El impacto del aprendizaje-servicio (ApS) en diversas variables psicoeducativas del alumnado universitario: las actitudes cívicas, el pensamiento crítico, las habilidades de trabajo en grupo, la empatía y el autoconcepto. Una revisión sistemática". *Revista Complutense de educación*, 32(4) 2021: 639-649.
- Benoit, Pierre (2017). *Apprendre et vivre la fraternité*. Paris, Chronique Socia.
- Butin, Dan (2007). "Justice-Learning: Service-Learning as Justice-Oriented Education". En: *Equity & Excellence in Education*, 40-2: 177-183, 2007. Amherst, University of Massachusetts School of Education-Rutledge.
- De Gortari Pedroza, Ana (2005). "El Servicio Social Mexicano: diseño y construcción de modelos". En: Programa Nacional de Educación Solidaria. 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. 111-113. https://www.clayss.org.ar/seminario/anteriores/actas/2005_Actas7.pdf
- 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. https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/07/ESP_JIAS_2-jornada_2012.pdf
- Dugmore, Heather (2012). *The Siyakhula Living Lab. An important step forward for South Africa & Africa*. Rhodes University-University of Fort Hare.
- Enriquez, Pedro Gregorio; Martín, Marisol (2015). "Formación universitaria y práctica comunitaria: la curricularización de las prácticas comunitarias en universidades argentinas". En: *Roteiro*, v. 40, n. 2, p. 245-272, jul./dez. <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/5928>

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

García A., María Fernanda (2011). "El curso de Pavimentos, una responsabilidad social". Presentación PPT inédita. *Jornadas de RSU y aprendizaje-servicio*. Universidad Javeriana de Cali, 11 de julio.

Gómez Villalba, Isabel y Martínez-Odría, Arantzazu (2021). *Aprendizaje-Servicio y Desarrollo Sostenible: Reflexiones y experiencias*. Madrid KHAF-Edelvives.

Hart, Roger (1993). "La participación de los niños: de una participación simbólica a una participación auténtica". En: *Ensayos Innocenti* N° 4. UNICEF, Oficina Regional para América Latina y el Caribe. http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/ie_participation_spa.pdf

Herrero, María Alejandra (2002). "El problema del agua. Un desafío para incorporar nuevas herramientas pedagógicas al aula Universitaria". Tesis para la especialidad en docencia universitaria. Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad de Buenos Aires.

Ierullo, M.; Ruffini, V. (2015). "Intervención comunitaria y aprendizaje-servicio: construcción de tipologías". En: Herrero, M. A. y Tapia, M. N. (comp.) *Actas de la III Jornada de investigadores sobre aprendizaje-servicio*. Buenos Aires, 26 de agosto de 2015. Buenos Aires. CLAYSS - Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio. Pág. 153-156.

Mardones, Rodrigo (comp.). *Educación y fraternidad: Un principio para la formación ciudadana y la convivencia democrática*. Buenos Aires, Ciudad Nueva, 2013.

Mitchell, Tania D. "Traditional vs. Critical Service-learning: Engaging the Literature to Differentiate Two Models". En: *Michigan Journal of Community Service Learning*, Spring 2008, pp. 50-65. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ831374.pdf>

Molly, B. E., Furco A., & Reed, J. (2008). "Charity and social change: The impact of individual preferences on service-learning". En: *Michigan Journal of Community Service-Learning*, 15(1), 37-48.

Muñoz Muñoz, Alberto y Díaz Perea, María del Rosario (2009). "Metodología por proyectos en el área del conocimiento del medio". En: *Revista Docencia e Investigación*, N° 9, p. 101-126.

Nosiglia, María Catalina. "Aprendizaje-servicio en la Universidad. El caso de las Prácticas Sociales Educativas en la Universidad de Buenos Aires, Argentina." En Jouannet, Chantal y Arocha, Luis. *Institucionalización del aprendizaje-servicio solidario en la Educación Superior*. Buenos Aires, CLAYSS (*Uniservitate*, 4), pp. 324-338. https://www.uniservitate.org/resources/04_ESP/16.Aprendizaje-servicio%20en%20la%20Universidad.%20El%20caso%20de%20las%20Pr%C3%A1cticas%20Sociales%20Educativas%20en%20la%20UBA.pdf

Ochoa, E. (2016). *Universidades solidarias*, 2. Programa de Apoyo y Fortalecimiento de Proyectos de Aprendizaje-servicio Solidario para Universidades de América Latina. CLAYSS, Buenos Aires. https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/08/ESP_Universidades_Solidarias_2.pdf

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

Papa Francisco (2020). Carta Encíclica *Fratelli Tutti* sobre la fraternidad y la amistad social. Asís, 3 de octubre. https://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.html

--- (2022). *Address of His Holiness Pope Francis to Pilgrims from the Catholic Chaplaincy at Queen's University*, Belfast, 25 April. <https://www.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2022/april/documents/20220425-cappellania-queens-university-belfast.html>

PNES, Programa Nacional Educación solidaria (2006). "Experiencias ganadoras del Premio Presidencial "Escuelas Solidarias" 2005". República Argentina.

-- (2010) "Experiencias ganadoras del Premio Presidencial "Escuelas Solidarias" 2009". República Argentina.

-- (2011) "Experiencias ganadoras del Premio Presidencial "Prácticas Educativas Solidarias en Educación Superior 2010". República Argentina.

-- (2013). Ministerio de Educación. "Orientaciones para el desarrollo institucional de propuestas de enseñanza sociocomunitarias solidarias". República Argentina.

PUCP, Pontificia Universidad Católica del Perú. Centro de análisis y resolución de conflictos (2006). "Programas educativos de Intervención Comunitaria para una Cultura de Paz". Lima, PUCP, Presentación PPT inédita.

Puig Rovira, Josep Maria. *Pedagogía de la acción común*. Barcelona, Graó, 2021.

Rhodas, R. A. (1998). "Critical multiculturalism and service learning". En: R. A. Rhoads & J. P. F. Howard (Eds.), *Academic service learning: A pedagogy of action and reflection* (pp. 39-46). San Francisco, CA, Jossey-Bass.

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

Saavedra, J., Ruiz, L. & Alcalá, L., (2022) "Critical Service-Learning Supports Social Justice and Civic Engagement Orientations in College Students", *Michigan Journal of Community Service Learning* 28 (1), 1–28.

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.

Tapia, María Nieves (2003). "'Servicio' y 'Solidaridad' en español: Una cuestión terminológica o un problema conceptual". 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, pp. 159-170. https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/07/ESP_Servicio_Civico_Voluntariado_Siglo_XXI.pdf

--- (2018) *El compromiso social en el currículo de la Educación Superior*. Buenos Aires, CLAYSS. https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/07/ESP_Compromiso_Social_en_el_curriculo_de_la_ES.pdf

--- (2023) "De la "torre de marfil" a la "tercera misión" y la universidad comprometida del siglo XXI. Una aproximación histórica mundial a la misión social de la Educación Superior". En: Giorgetti (comp.) (2023). *Hacia una historia mundial del aprendizaje-servicio*. Buenos Aires, CLAYSS, Colección *Uniservitate*, 5. https://uniservitate.org/resources/05_ESP/5.2-Historia-del-Aprendizaje-servicio-ESP.pdf

Tapia, M.N.; Bridi, G.; Maidana, M. P. y Rial, S. (2015). *El compromiso social como pedagogía. Aprendizaje y solidaridad en la escuela*. Bogotá, CELAM.

UNESCO (2021). *Caminos hacia 2050 y más allá: resultados de una consulta pública sobre los futuros de la educación superior*. París, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379984>

UNESCO (2022). "Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación". Informe de la comisión internacional sobre los futuros de la educación. París - Providencia, Región Metropolitana, Chile. UNESCO y Fundación Santa María. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560?1=null&queryId=N-EXPLORE-83947fe8-a69a-49f9-b3e6-e635629d83ff>

Wang, Yan & Rodgers, Robert (2006) "Impact of Service-Learning and Social Justice Education on College Students Cognitive Development". En: *NASPA Journal*, 43:2, p. 316-337.

Otros recursos para profundizar

Recursos bibliográficos

Solidaridad

Barendsen, Lynn (September 11, 2020). Visiting (or Revisiting) Solidarity. *Good Work*. <https://www.thegoodproject.org/good-blog/2020/9/11/visiting-or-revisiting-solidarity>

Michelini, Dorando J.; El concepto de solidaridad en Richard Rorty y Jürgen Habermas; Ediciones del ICALA; ERASMUS; 2; 12-2005; 169-185. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/115748>

Dicasterio para el Servicio del Desarrollo Humano Integral. *Fratelli Tutti*. <https://www.humandevlopment.va/es/fratelli-tutti.html>

Dicastery for Promoting Integral Human Development. *Fratelli Tutti*. <https://www.humandevlopment.va/en/fratelli-tutti.html>

Mia Mottley, M. y Mazzucato, M. (2024). *Common Good: Theory and Practice* [Conversation]. Pontifical Academy for Life. <https://www.academyforlife.va/content/pav/en/news/2024/common-good-theory-and-practice-november-14-2024.html>

Paglia, V.; Sequeri, P.; K. Appel, C. Casalone, D. Cornati, J. Duque, I. Guanzini, M. Neri, G. C. Pagazzi, V. Rosito, G. Serrano, L. Vantini (s/f). *Salvar la Fraternidad – Juntos. Un llamamiento a la fe y al pensamiento*. Academia Pontificia para la Vida. <https://www.academyforlife.va/content/pav/en/salvare-fraternita/il-documento/il-testo/il-testo-es.html>
<https://www.academyforlife.va/content/pav/en/salvare-fraternita.html>

Paglia, V.; Sequeri, P.; K. Appel, C. Casalone, D. Cornati, J. Duque, I. Guanzini, M. Neri, G. C. Pagazzi, V. Rosito, G. Serrano, L. Vantini. *Rescuing Fraternity – Together. A call to faith and reflection*. Pontifical Academy for Life. <https://www.academyforlife.va/content/pav/en/salvare-fraternita/il-documento/il-testo.html>
<https://www.academyforlife.va/content/pav/en/salvare-fraternita.html>

Oliveira Guterres, A. M. (2021). *Nuestra Agenda Común - Informe del Secretario General*. Naciones Unidas. <https://www.un.org/es/content/common-agenda-report/assets/pdf/informe-nuestra-agenda-comun.pdf>
<https://www.un.org/es/common-agenda>

Oliveira Guterres, A. M. (2021). *Our Common Agenda. Secretary-General's Report*. United Nations.

<https://www.un.org/en/content/common-agenda-report/>

<https://www.un.org/en/common-agenda>

Papa Francisco (2019). *Humana Communitas [La comunidad humana]*. Carta del Santo Padre Francisco al presidente de la Pontificia Academia para la Vida con ocasión del XXV aniversario de su institución.

https://www.vatican.va/content/francesco/es/letters/2019/documents/papa-francesco_20190106_lette-

[ra-accademia-vita.html](https://www.vatican.va/content/francesco/es/letters/2019/documents/papa-francesco_20190106_lette-ra-accademia-vita.html)

United Nations General Assembly (22 September, 2024). *Pact for the Future, Global Digital Compact and Declaration on Future Generations*. [Resolution]

<https://www.un.org/en/summit-of-the-future>

Asamblea General de las Naciones Unidas (Septiembre 22, 2024). Pacto para el Futuro. Pacto Digital Mundial. Declaración sobre las Jóvenes Generaciones [Resolución]

<https://www.un.org/es/summit-of-the-future>

Protagonismo estudiantil

Students as Partners. *Center for Engaged Learning*. Elon University.

<https://www.centerforengagedlearning.org/resources/students-as-partners/>

UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean (2022). *The higher education we want: youth voices on the futures of higher education*. Unesco.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382995>

Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2022).

La educación superior que queremos: las voces de la juventud sobre los futuros de la educación superior. UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382996>

Articulación entre los saberes y la práctica solidaria

Dicasterio para el Servicio del Desarrollo Humano Integral.

<https://www.humandevlopment.va/es.html>

Dicastery for Promoting Integral Human Development.

<https://www.humandevlopment.va/en.html>

Dicasterio para el Servicio del Desarrollo Humano Integral. *Ecología*.

<https://www.humandevlopment.va/es/sviluppo-umano-integrale/ecologia.html>

Dicastery for Promoting Integral Human Development. *Ecology*.

<https://www.humandevlopment.va/en/sviluppo-umano-integrale/ecologia.html>

Dicasterio para el Servicio del Desarrollo Humano Integral. *Economía*.

<https://www.humandevlopment.va/es/sviluppo-umano-integrale/economia.html>

Dicastery for Promoting Integral Human Development. *Economy*.

<https://www.humandevlopment.va/en/sviluppo-umano-integrale/economia.html>

Dicasterio para el Servicio del Desarrollo Humano Integral. *Migrantes y refugiados*.

<https://www.humandevlopment.va/es/sviluppo-umano-integrale/migranti-rifugiati.html>

Dicastery for Promoting Integral Human Development. *Migrants & Refugees*.

<https://www.humandevlopment.va/en/sviluppo-umano-integrale/migranti-rifugiati.html>

Dicasterio para el Servicio del Desarrollo Humano Integral. *Salud*.

<https://www.humandevlopment.va/es/sviluppo-umano-integrale/salute.html>

Dicastery for Promoting Integral Human Development. *Health*.

<https://www.humandevlopment.va/en/sviluppo-umano-integrale/salute.html>

Dicasterio para el Servicio del Desarrollo Humano Integral. *Seguridad*

<https://www.humandevlopment.va/es/sviluppo-umano-integrale/sicurezza.html>

Dicastery for Promoting Integral Human Development. *Security*.

<https://www.humandevlopment.va/en/sviluppo-umano-integrale/sicurezza.html>

UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean (2021). *Thinking higher and beyond: perspectives on the futures of higher education to 2050*. UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377530>

Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2021). *Pensar más allá de los límites. Perspectivas sobre los futuros de la Educación Superior hasta 2050*. UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377529>

Heffernan, K. (2011). Service-Learning in Higher Education. OpenSIUC. https://core.ac.uk/outputs/60533568/?utm_source=pdf&utm_medium=banner&utm_campaign=pdf-decoration-v1

Kniffin, L.; Camo-Biogradlija, J.; Price, M. F.; Kohl, E.; Del Conte Dickovick, A.; Williams, J.; Goodwin, J.; Johnson, K. V.; Clayton, P. H.; Bringle, R. G. (2020). Relationships and Partnerships in Community–Campus Engagement: Evolving Inquiry and Practice. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement* 8 (1). <https://doi.org/10.37333/001c.18586>.

<https://ijrslice.scholasticahq.com/article/18586-relationships-and-partnerships-in-community-campus-engagement-evolving-inquiry-and-practice>

Olson, B.; Bennan, M. (2017). From Community Engagement to Community Emergence: The Holistic Program Design Approach. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement* 5(1). DOI:10.37333/001c.29751

https://www.researchgate.net/publication/355783195_From_Community_Engagement_to_Community_Emergence_The_Holistic_Program_Design_Approach

Pontifical Academy for Life. <https://www.academyforlife.va/content/pav/en.html>

Salam, M., Awang Iskandar, D.N., Ibrahim, D.H.A. et al. (2019). Service learning in higher education: a systematic literature review. *Asia Pacific Educ. Rev.* 20, 573–593. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09580-6>
<https://core.ac.uk/reader/326906040>

Service-Learning. Center for Engaged Learning. Elon University. <https://www.centerforengagedlearning.org/resources/service-learning/>

Videos

Solidaridad

Puig, Josep; Barendsen, Lynn; Croce, Alberto (Agosto 27, 2020). La importancia de educar en y para la solidaridad [Plenario]. *23° Seminario Internacional de Aprendizaje y Servicio Solidario*. Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario. <https://youtu.be/K6LYM2EOvss?t=3191>

Protagonismo estudiantil

AA.VV. (2024). Voces de los estudiantes (1). Presentación de ganadores del Premio Uniservitate 2024. *27° Seminario Internacional de Aprendizaje y Servicio Solidario*. Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario. ESP <https://www.youtube.com/watch?v=2IINifxWbFc>

AA.VV. (2024). Mensaje de los jóvenes a los educadores [Encuentro de jóvenes solidarios]. 27° *Seminario Internacional de Aprendizaje y Servicio Solidario*. Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario. https://seminario.clayss.org/2024/wp-content/uploads/2024/09/Mensaje-final-jovenes_2024.pdf

de Jesus, J. E.; Sepúlveda Maulén, J. I.; Fontana Venegas, R.; Jouannet Valderrama, C.; Minakata Quiroga, M. J.; Cos Garduño, R.; López Herrera, A. E.; Rossa, C. (2023). *Protagonismo estudiantil. IV Simposio Global Uniservitate*. Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario. ESP https://www.youtube.com/live/42VW0rjc7Mw?si=_LdzKlk8HzbK8dpA

Matulevicius, I.; Mwangi, P.; Dody, H.; Kamene P.; Timonah, M.; Battochi K. (2023). El protagonismo de los jóvenes en los proyectos de aprendizaje-servicio. [Panel]. 26° *Seminario Internacional de Aprendizaje y Servicio Solidario*. Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario. https://youtu.be/Xj6tLy6T-So8?si=pMcoGcr-SFUE_vMp

Rosing, H.; Mota Ribeiro, L.; Jouannet Valderrama, C.; Salvador, C.; Müller-Pulsfuß, M. (2023). Aprendizaje-Servicio: promoviendo el protagonismo estudiantil, las alianzas con la comunidad y la espiritualidad transformadora para el cambio social [Panel]. *IV Simposio Global Uniservitate. Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario*. <https://www.youtube.com/live/lvXFm3ZeBlo?feature=shared>

Articulación entre los saberes y la práctica solidaria

Santos Baquero, O.; Terán, E.; Terán, E.; Lin, H.; Moreano Barragán, C. M. (2021). Aprendizaje-servicio, al servicio de la salud [Panel]

24° *Seminario Internacional de Aprendizaje y Servicio Solidario*. Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario. https://www.youtube.com/watch?v=d_vywWqZtOI&list=PLOHLq86FFE85NBQLv-gA9WUqlyW7KB5x7I&index=17

4. CÓMO IMPLEMENTAR PROYECTOS DE APRENDIZAJE-SERVICIO

1. El itinerario de un proyecto de aprendizaje-servicio solidario

El desarrollo de un proyecto de AYSS es como un camino a recorrer, un “itinerario” que tiene varios momentos: un momento previo de motivación y conceptualización o de elaboración motivacional y racional del proyecto; el primer momento de acercamiento a la realidad cuando reconocemos problemas, emergencias, desafíos e imaginamos y planeamos qué quisiéramos hacer para resolverlos; otro momento en el que actuamos; y finalmente una instancia de cierre, en el que evaluamos lo actuado, aprendemos de los errores, celebramos y planeamos si volvemos a empezar. A lo largo de ese camino, simultáneamente se desarrollan actividades y procesos que tienen que ver con el aspecto específicamente formativo de un proyecto de AYSS: aplicamos lo aprendido en las actividades, surgen nuevos interrogantes, aprendemos en el terreno, con y de la comunidad, reflexionamos sobre lo vivido y aprendido y lo compartimos con otros, registramos las diversas actividades, sistematizamos lo que nos parece más importante y lo comunicamos, y a lo largo del proyecto vamos evaluando el proceso para ir corrigiendo lo necesario.

Para facilitar la comprensión del tránsito de estos diversos momentos, hemos dividido el itinerario en 5 grandes etapas y 4 procesos transversales. La siguiente imagen nos permite sintetizar gráficamente el esquema del itinerario propuesto:



Figura 16: El itinerario de un proyecto de aprendizaje-servicio solidario

Observando el gráfico, podemos identificar:

- Los protagonistas:
 - » Estudiantes (o participantes en una organización social o en un ámbito de educación no formal).
 - » Educadores formales o no formales, líderes de grupos juveniles u otras organizaciones.
 - » Los miembros de la comunidad, aliados y otros participantes del proyecto.

Se ubican al inicio del proyecto, indicando la importancia de la participación de todos ellos lo más tempranamente posible. El riesgo de los proyectos que son excesivamente planificados y guiados por los docentes es que limitan el protagonismo de los estudiantes y, por lo tanto, también sus aprendizajes, la reflexión personal y grupal y la práctica de ciudadanía. Si no se involucran a los referentes comunitarios desde un inicio, y no participan de la motivación y diagnóstico inicial, se corre el riesgo de desarrollar proyectos que no respondan efectivamente a las necesidades reales de la comunidad o a aquellas problemáticas que les resultan prioritarias.

- Las 5 grandes etapas del proyecto:
 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.
 2. Diagnóstico: Identificación de necesidades/problemas/desafíos junto con la comunidad destinataria. Análisis de la factibilidad de la respuesta desde la institución educativa.
 3. Diseño y planificación: definición de objetivos del servicio solidario y del aprendizaje, actividades y contenidos del proyecto, y evaluación del diseño y coherencia interna del proyecto.
 4. Ejecución del proyecto: establecimiento de alianzas institucionales, formalización de acuerdos y convenios, y obtención de recursos. 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.
 5. Celebración y cierre: Evaluación y sistematización finales. Celebración y reconocimiento de los protagonistas. Toma de decisiones sobre la continuidad y multiplicación del mismo u otros proyectos de AYSS.

Mientras que las etapas del itinerario responden a una lógica secuencial y, podríamos decir, progresiva de las tareas, hay aspectos de un proyecto que no se dan en orden cronológico, sino que lo atraviesan permanentemente. Por eso, el itinerario incluye cuatro procesos simultáneos, que involucran al conjunto del proyecto:

- El desarrollo de aprendizajes rigurosos, incluyendo contenidos académicos y desarrollo de competencias.
- La reflexión personal y el diálogo constructivo con todos los participantes.
- El registro, la sistematización y la comunicación de lo realizado.
- La evaluación procesual o monitoreo.

Estos son “procesos transversales” respecto del proyecto y discurren en paralelo entre sí. Es decir, atraviesan el proyecto durante “toda su vida”, en todas sus etapas y pasos. Además, entre ellos, responden a una lógica de simultaneidad y de mutua determinación.

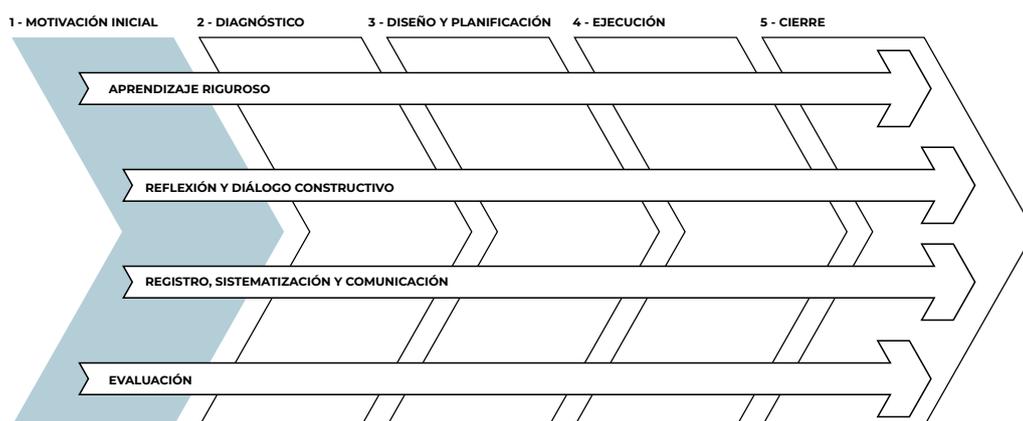
El camino de un proyecto puede desarrollarse de diferentes maneras en cada institución e involucrar actividades más o menos complejas según las características propias de cada experiencia. El itinerario que proponemos apunta a sugerir y ordenar algunas de las tareas más importantes para una propuesta de aprendizaje-servicio de calidad.

Aunque la trayectoria de cada proyecto es única y los pasos tomarán el ritmo de aquellos que lo “transiten” en función de las características de cada persona, de cada grupo, de cada institución, de cada necesidad, de cada contexto, lo que sí podemos asegurar es que las huellas de este tránsito serán imborrables en el desarrollo individual, colectivo y comunitario.

En el apartado siguiente nos proponemos explicar cada una de las partes, comenzando por las etapas y siguiendo por los procesos transversales, para ilustrar un itinerario posible para desarrollar un buen proyecto de aprendizaje-servicio solidario.

2. Las etapas del itinerario

Etapa 1 – Motivación



La motivación es el primer impulso que lleva a comenzar un proyecto de aprendizaje-servicio. Es algo único de cada caso porque cada institución, cada docente y cada grupo de estudiantes son diferentes, y hacen de cada experiencia algo singular e irrepetible.

La motivación inicial puede nacer del interés de la propia casa de estudios por mejorar el rendimiento académico, fortalecer la educación en valores y/u ofrecer a los jóvenes la

oportunidad de ser protagonistas de acciones solidarias por medio de las cuales ejerciten activamente la ciudadanía democrática y puedan poner en juego sus conocimientos y capacidades al servicio de la comunidad.

En muchos casos, la motivación puede surgir a partir de una demanda concreta que llega a la universidad desde una organización de la sociedad civil, por una inquietud de la comunidad más cercana, o por la iniciativa de docentes y/o estudiantes por responder a problemáticas que los interpelan o los motivan a la acción.

Inicialmente, la motivación suele ser compartida sólo por un número reducido de personas, que pueden llegar a convertirse en líderes o coordinadores de la experiencia. Pero para que un proyecto pueda llevarse adelante, la motivación debe ser contagiada a todos los posibles participantes, y —en la mayor medida posible— a toda la institución educativa y a la comunidad en general. La potencialidad de la motivación compartida puede garantizar la viabilidad, la ejecución, la continuidad y la sustentabilidad del proyecto.

En algunos casos, será evidente para todos por qué es necesario organizar el proyecto; en otros, no será tan claro y habrá que invertir tiempo y esfuerzo para motivar a quienes estén involucrados, directa o indirectamente, en la experiencia.

La etapa de la motivación involucra dos aspectos centrales:

- a. motivación personal e institucional para desarrollar el proyecto
- b. conocimiento y comprensión del concepto de aprendizaje-servicio

a. Motivación personal e institucional para desarrollar el proyecto

Como señalamos más arriba, los motivos por los cuales se inicia un proyecto de aprendizaje-servicio pueden ser muy variados. Ya sea que la motivación inicial haya surgido de la institución, de los docentes, los estudiantes o la comunidad, en esta etapa es importante:

- dejar en claro por qué la institución decide desarrollar este tipo de proyecto, considerando su perfil,
- incentivar la motivación de los equipos directivos y docentes,
- promover la motivación de los estudiantes,
- considerar quiénes serán los promotores y líderes del proyecto,
- analizar cómo se establecerá el vínculo con la comunidad e identificar a los referentes de la misma que deberán estar informados o comprometidos con el proyecto.

Se sugiere recuperar y evaluar las fortalezas y debilidades de las experiencias solidarias previamente realizadas o en curso en la institución, que pueden convertirse en un proyecto de aprendizaje-servicio de calidad.

Es importante planificar actividades informativas y de motivación para la participación de docentes, estudiantes, comunidad educativa, y —eventualmente— comunidad en general, que apunten a fortalecer la convicción de la importancia formativa de estos nuevos espacios de participación. Cuanto más clara sea la motivación por la cual se va a desarrollar el proyecto y más se comparta, mayores serán las posibilidades de que el proyecto resulte participativo y sustentable.

b. Conocimiento y comprensión del concepto de aprendizaje-servicio

Una parte importante de la motivación inicial del proyecto es que todos los participantes puedan conocer y entender los alcances de la propuesta del aprendizaje-servicio, así como sus diferencias con otros tipos de actividad social y con otras estrategias de enseñanza.

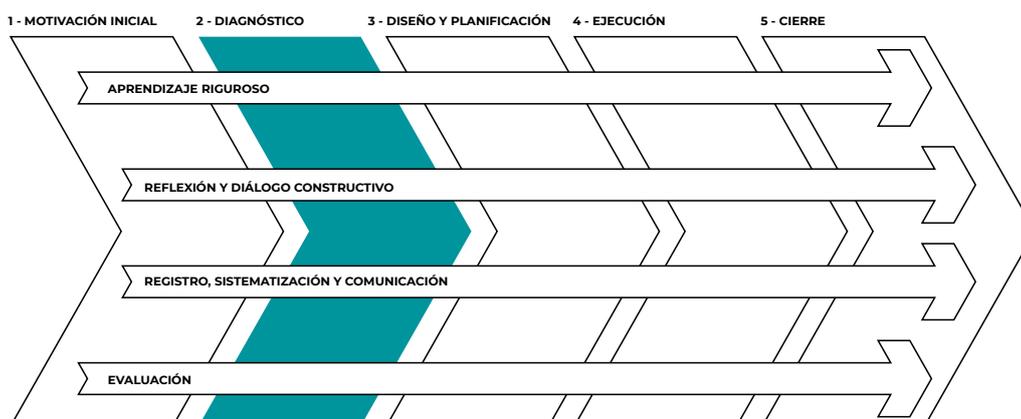
La capacitación de los docentes es fundamental, ya que permitirá enriquecer el planeamiento de la experiencia, articular intencionadamente la actividad solidaria con el proyecto educativo y anticipar y disipar los temores y críticas que toda innovación genera.

La capacitación de los estudiantes los incentivará a apropiarse del proyecto y a asumir el protagonismo, tanto en las actividades comunitarias como en los procesos de aprendizaje involucrados.

Si la comunidad educativa conoce a fondo el tipo de propuesta que se llevará a cabo, es posible que surjan aliados, colaboradores y actores potenciales que contribuyan a enriquecer la experiencia o —en su defecto— se reducirá la oposición o los temores, y el proyecto podrá desarrollarse con mínimos contratiempos.

Finalmente, es importante que los participantes comunitarios tengan claros los alcances y finalidades de la actividad, para que no se generen falsas expectativas, y —también— para que puedan asumir el rol de coprotagonistas del proyecto y la comunidad pueda transformarse en un espacio educativo.

Etapa 2 – Diagnóstico



La palabra “diagnóstico” hace referencia a una mirada analítica sobre una realidad determinada, tal como se emplea en la ejecución de proyectos sociales. Este tipo de análisis permite percibir mejor qué sucede en un espacio social, detectar problemas, relaciones, establecer factores interactuantes y posibles vías de acción.

En el caso de un proyecto de aprendizaje-servicio, el diagnóstico apunta a identificar las necesidades reales y sentidas por la comunidad que puedan ser atendidas desde la universidad por los jóvenes, y —simultáneamente— a identificar, entre ellas, las mejores oportunidades para desarrollar aprendizajes significativos. Para ello, habrá que involucrar a los estudiantes en la búsqueda de información y consultar con personas representativas, líderes comunitarios, grupos e instituciones que se desempeñan en el ámbito seleccionado.

Una metodología participativa permite aprovechar los saberes de todos y se constituye en un ejercicio ciudadano democrático. Ayuda a tomar en cuenta la opinión de los potenciales destinatarios/coprotagonistas del proyecto, especialmente en los casos en que se atiende a una comunidad diferente de la de pertenencia (por ejemplo, cuando se realizan viajes solidarios).

El diagnóstico se puede llevar a cabo a través de distintas estrategias propias de la investigación-acción participativa u otras formas de investigación comunitaria. Más allá de las técnicas empleadas, es importante garantizar la mayor participación posible, lo que redundará no sólo en la efectividad del diagnóstico sino en el involucramiento de todos los actores desde el comienzo de la experiencia.

Cuando se pretende que el proyecto de AYSS se desarrolle fuera de la comunidad de pertenencia, en un ambiente distante, es esencial que los lazos institucionales y contactos

previos apunten a garantizar una “entrada” en la comunidad respetuosa y adecuada a los tiempos, necesidades y sentires de los destinatarios y que —asimismo— favorezca la continuidad de las acciones más que las intervenciones aisladas o esporádicas.

La caracterización del problema

En algunos manuales de diseño de proyectos se utilizan técnicas y se consideran criterios de asignación de prioridades. A efectos ilustrativos, mencionamos algunos de las acciones que pueden colaborar en esta tarea:

- Enumeración de problemas que afectan a un cierto grupo de personas.
- Identificación de las características de la situación social y los factores que las generaron (causas).
- Establecimiento de la magnitud del problema, es decir, el número de personas afectadas.
- Jerarquización del problema/necesidad en relación a su gravedad (con un componente objetivo y un componente subjetivo) y a la urgencia que requiere su atención.
- Estudio de los antecedentes del proyecto: si existen acciones similares en la zona o en una diferente, si hubo intentos previos de abordaje análogo al considerado, etc.
- Consideración de las características de la institución, de sus fortalezas y limitaciones, para evaluar alternativas de acción.
- Análisis de los obstáculos y dificultades para intervenir.
- Identificación de los recursos disponibles.
- Determinar posibles socios para abordar el problema.

Análisis de la posibilidad de respuesta desde la IES

a. La respuesta que podría dar la institución, ¿tiene que ver con su identidad?

Los problemas sociales son múltiples y complejos, y la universidad no puede ni debe pretender responder a todos ellos. A la hora de definir la problemática a enfrentar, es necesario priorizar aquellas necesidades sociales que pueden ser atendidas desde un proyecto claramente pedagógico, con alto nivel de participación y de aprendizaje por parte de los estudiantes; y aquellas que estén más al alcance de las posibilidades reales de acción de los jóvenes. En el caso de las universidades católicas, la selección de las problemáticas puede tener que ver con las prioridades establecidas por la diócesis o la conferencia episcopal del país, o con problemáticas significativas desde el punto de vista de la enseñanza social de la Iglesia.

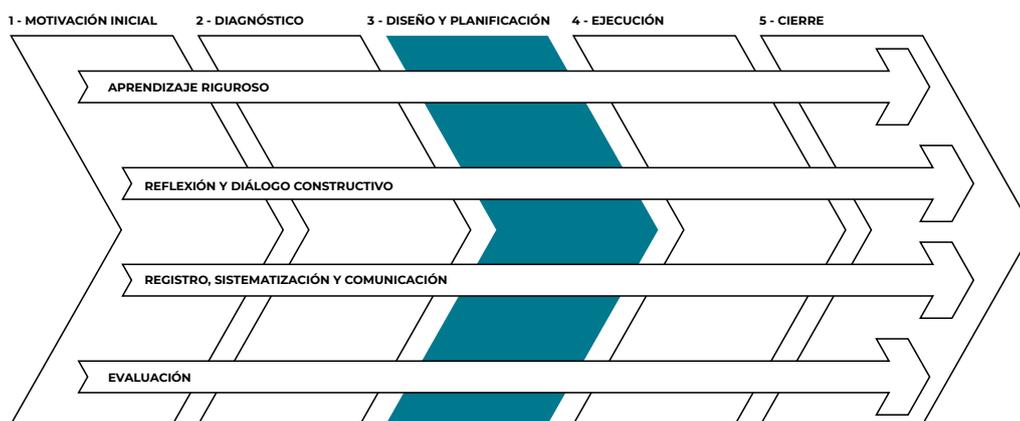
En el desarrollo del proyecto, la universidad puede establecer vínculos con otras instituciones de la comunidad, organismos oficiales, organizaciones sociales y empresas, que aborden la problemática desde distintos lugares, y donde la institución educativa se reserve un lugar acorde a la propia identidad. En este caso, se tienen claros los límites propios de la universidad (por ejemplo, tiempos académicos) y pueden establecerse acuerdos de colaboración para comenzar un trabajo conjunto.

b. La posibilidad de ofrecer soluciones de acuerdo con los recursos, prioridades y tiempos disponibles

La temática a atender deberá armonizar los intereses y motivaciones de los protagonistas de la acción solidaria, las expectativas de la comunidad, los recursos y posibilidades reales de la institución para atender esas expectativas, la pertinencia del proyecto desde el punto de vista educativo y las oportunidades de aprendizaje que pueda brindar la acción solidaria propuesta.

Habrà que encontrar un adecuado equilibrio entre los deseos de los jóvenes y la responsabilidad de los adultos de garantizar condiciones básicas de seguridad y oportunidades efectivas de aprendizaje.

Etapa 3 – Diseño y planificación del proyecto



El diseño de un proyecto de aprendizaje-servicio es el proceso de elaboración de la propuesta de trabajo que articula una intencionalidad pedagógica y una intencionalidad social, incorpora las herramientas básicas de la planificación docente y algunas cuestiones referidas a la ejecución de proyectos en un contexto diferente del educativo. Un buen diseño asegura la ejecución y brinda indicadores para evaluar el abordaje de la situación/ problema y los aprendizajes curriculares producidos.

A continuación, algunas cuestiones básicas que debe responder una planificación adecuada:

¿QUÉ se quiere hacer? Naturaleza del proyecto.

¿POR QUÉ se quiere hacer? Origen y fundamentación.

¿PARA QUÉ se quiere hacer? Objetivos, propósitos y metas del proyecto.

¿QUIÉNES lo van a hacer? Responsables del proyecto.

¿A QUIÉNES va dirigido? Destinatarios o beneficiarios.

¿CÓMO se va a hacer? Actividades y tareas de metodología: actividades a realizar por cada uno de los protagonistas, los métodos que se utilizarán y las técnicas implicadas.

¿CUÁNDO se va a hacer? Estimación de tiempos aproximados para cada actividad, previendo espacios para los procesos transversales. Elaboración de un cronograma (ubicación en el tiempo).

¿CON QUÉ se va a hacer? Viabilidad, Recursos humanos, Recursos materiales y financieros. Determinación de costos y presupuesto.

¿CON QUIÉNES se va a hacer? Alianzas posibles con otros actores comunitarios, organismos oficiales, organizaciones de la sociedad civil.

¿DÓNDE se va a hacer? Localización física. Cobertura espacial.

Figura 17: Ander-Egg y Aguilar Idáñez, 1996; Tapia M. N., 2006:205-213

La revisión del diseño y la coherencia interna

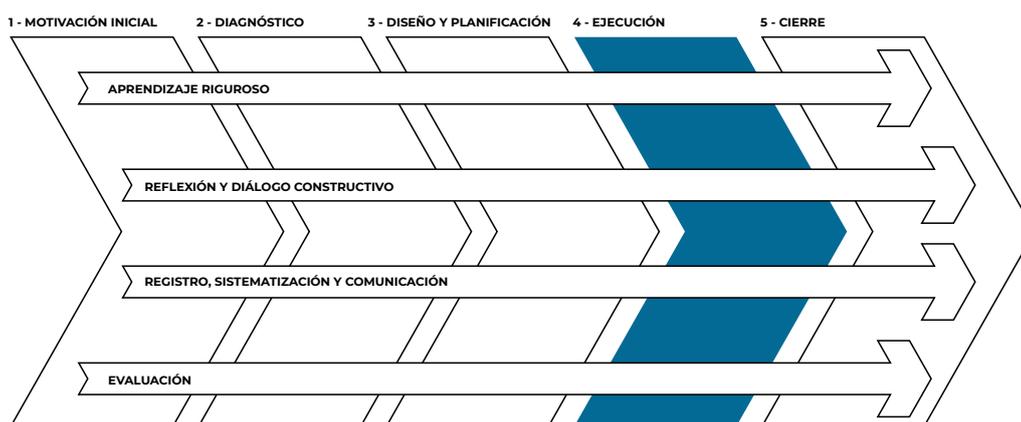
Una vez finalizada la planificación, se recomienda analizar la coherencia interna del diseño del proyecto. Esto significa considerar si son consistentes los conceptos y actividades, en función de la fundamentación, los objetivos, las acciones, la evaluación y los resultados.

Para la revisión del diseño del proyecto, se ofrece a continuación una serie de preguntas que pueden guiar este control:

- ¿Fue identificado y definido con claridad el problema?
- ¿Es suficientemente sólida la fundamentación?
- ¿Es precisa la definición de los objetivos de aprendizaje?
- ¿Es clara la definición de los objetivos de la acción solidaria en relación con el problema comunitario detectado?
- Las actividades planificadas, ¿responden a los objetivos enunciados?
- ¿Están identificados los destinatarios?
- ¿Están bien definidas las tareas y las responsabilidades de cada uno de los participantes?
- ¿Están previstos tiempos concretos para el desarrollo del proyecto?

- ¿Están contemplados los espacios, dentro y fuera de la institución, donde se llevarán a cabo las actividades?
- ¿Con qué recursos materiales se cuenta? ¿Resultan suficientes? ¿Cuál es el origen de los recursos económicos? ¿Se solicita financiamiento a otras instituciones u organismos?
- ¿Se corresponden las acciones planificadas con los tiempos previstos?
- ¿Se contemplan espacios de reflexión y retroalimentación?
- ¿Se tienen en cuenta diferentes instancias e instrumentos de evaluación?
- ¿Se evalúan los aprendizajes curriculares de manera explícita?
- ¿Se evalúa la calidad del servicio y los resultados?
- ¿Tienen los estudiantes un rol protagónico en todas las etapas del proyecto?

Etapa 4 – Ejecución del proyecto



Esta etapa incluye la puesta en marcha del proyecto, los momentos de retroalimentación y los mecanismos de monitoreo. La acción y la reflexión, presentes en cada instancia, asegurarán que signifique un aprendizaje efectivo.

Alianzas y recursos

a. Alianzas institucionales

Hemos visto que desde el inicio del proyecto de aprendizaje-servicio se deberían establecer contactos con diversos miembros de la comunidad, ya sea porque desencadenaron el proyecto con una solicitud concreta, o porque fueron informantes clave para el diagnóstico o como aliados para la planificación. Al iniciar la ejecución concreta del proyecto, es importante el establecimiento formal de alianzas institucionales con los socios comunitarios y todos los actores que nos acompañarán, ya sea como aliados, como receptores de la actividad de los estudiantes, como donantes o coprotagonistas de la acción.

Establecer acuerdos y compromisos claros permite generar vínculos más eficaces en la comunidad destinataria, ampliar las posibilidades de incidencia en el terreno elegido y, en muchos casos, acceder a recursos económicos y humanos con los que de otra manera no se podría contar. Un contacto fluido con las organizaciones de la comunidad atendida y sus representantes suele ser una de las claves del éxito de un programa de aprendizaje-servicio.

Los convenios y acuerdos, según la universidad y las características del proyecto, podrán ser más o menos formales. En cualquier caso, es importante que los aliados y organizaciones destinatarias del servicio de los estudiantes comprendan y acepten el rol educativo de los proyectos de AYSS. La llegada de la Universidad al terreno puede generar expectativas excesivas, y es importante comprender que los estudiantes no son todavía profesionales y que, al estar en proceso de formación, pueden equivocarse y deben poder aprender de sus errores. El acompañamiento docente intentará minimizar el impacto de esos errores en la comunidad, pero es importante que las organizaciones aliadas puedan asumirse como espacios de aprendizaje y como coprotagonistas de los proyectos también en su aspecto formativo. De hecho, muchos líderes comunitarios generan impactos duraderos en la trayectoria personal y profesional de los jóvenes por sus ejemplos de compromiso y liderazgo.

b. Obtención de recursos

Las posibles fuentes de financiamiento para un proyecto de aprendizaje-servicio pueden ser muy variadas: desde recursos propios de la institución, bienes o servicios estatales, donaciones de empresas, organizaciones o personas, hasta fondos obtenidos a través de diversas actividades específicamente realizadas para el proyecto.

Para los estudiantes, el proceso de reconocer que no se puede transformar la realidad sin evaluar qué recursos son necesarios resulta un valioso aprendizaje en sí mismo. Los procesos de planeamiento, obtención y gestión de los recursos pueden constituir uno de los aprendizajes más valiosos de la experiencia para los futuros profesionales. Aprender a calcular costos, planear los recursos necesarios y establecer estrategias para obtenerlos, así como aprender a gestionarlos, resulta sumamente útil para todos los futuros profesionales y permite poner en juego competencias cruciales para su inserción en el mundo del trabajo y su potencial desarrollo como emprendedores.

Conocer y aprovechar los recursos existentes y los potenciales donantes interesados en la temática del proyecto a nivel internacional, nacional, regional o local, tanto provenientes del Estado como de organizaciones y empresas, constituye una primera investigación a

la que debieran estar asociados los estudiantes, y no sólo los docentes o los ámbitos de gestión institucional.

Una vez obtenidos los recursos necesarios, es importante, tanto desde el punto de vista de la transparencia del proyecto como del aprendizaje de los estudiantes, realizar un registro ordenado de los gastos y los ingresos. Esto puede constituir una actividad específica para estudiantes de carreras asociadas a las Ciencias Económicas, pero puede resultar un necesario y valioso aprendizaje también para quienes cursan otros estudios.

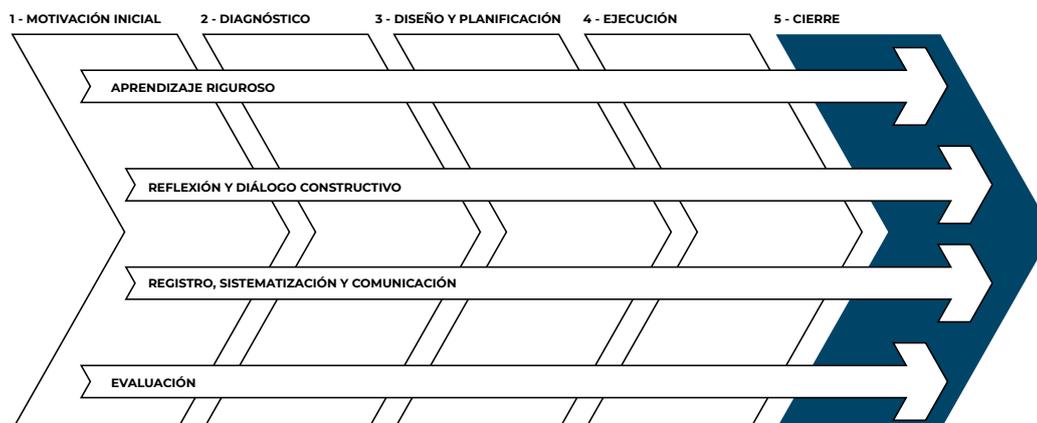
Implementación y gestión del proyecto de aprendizaje-servicio

Una vez puesto en marcha el proyecto, todos los actores involucrados —desde los estudiantes hasta las organizaciones comunitarias incluidas en la planificación— constituirán una red de trabajo para ejecutar las actividades previstas. En esta instancia de concreción, los distintos pasos que se dan en cada etapa y los procesos transversales (reflexión, evaluación, registro, comunicación, sistematización) tienden a superponerse.

El adecuado seguimiento, tanto de los aprendizajes curriculares y del marco pedagógico puesto en marcha, como del servicio efectuado y las cuestiones operativas, contribuirá a que todo lo planificado pueda desarrollarse de forma armónica. La confección de un cronograma y de un cuadro con los resultados esperados a partir de cada actividad facilita notablemente este control.

Un buen planeamiento permite que, durante el desarrollo de la actividad, se designen responsables de la logística y quienes prevean cómo registrar lo hecho. También que se determinen los espacios para reflexionar sobre lo actuado y los tiempos para evaluar lo hecho y lo aprendido. De cualquier manera, a lo largo de todo proyecto, surgen inconvenientes no previstos, pequeñas y grandes dificultades y crisis que pondrán a prueba la capacidad de educadores y jóvenes para enfrentarlas y reorientar —si fuera necesario— lo planificado, y ajustarlo a la realidad. También durante la ejecución habrá ocasión de relevar efectos positivos no previstos, de renovar la capacidad de asombro ante talentos antes desconocidos y de estrechar vínculos no planeados. Las actividades de reflexión y el diálogo frecuente deben ser el mapa que guíe este camino.

Etapa 5 – Cierre y celebración



Si bien los procesos de reflexión, registro, sistematización y comunicación, y evaluación procesual acompañan las distintas etapas del proyecto, en esta instancia se trata de completarlos y trabajar en las conclusiones finales de carácter evaluativo. Para ello se requiere visitar los diversos materiales sistematizados, analizar los logros, desafíos y eventuales impactos, prever la publicación o la difusión final del proyecto y sus resultados, y planear su eventual multiplicación.

a. Evaluación de cierre

Al concluir un proyecto de aprendizaje-servicio y de acuerdo con lo previsto en el diseño, corresponde realizar una evaluación final que es mucho más que la suma de las instancias evaluativas procesuales.

De acuerdo con la doble intencionalidad del aprendizaje-servicio y con los objetivos fijados al inicio del proyecto, se evaluará, por un lado, los resultados educativos de la experiencia, en cuanto a la calidad del aprendizaje adquirido en sentido amplio, y por otro, la calidad del servicio solidario y su impacto en la comunidad destinataria. La evaluación final también incluye analizar el grado de integración entre el aprendizaje y el servicio solidario durante el desarrollo de la experiencia, entre otros aspectos.

A continuación, proponemos una serie de aspectos básicos que no debieran estar ausentes en una evaluación de proyectos de aprendizaje-servicio solidario:

De la calidad del servicio solidario:

- Cumplimiento de los objetivos acordados.
 - » Efectiva satisfacción de los destinatarios, aliados y comunidad en general.
 - » Resultados o impactos alcanzados, incluidos los posibles efectos no previstos.

De la calidad del aprendizaje:

- Cumplimiento de los objetivos pedagógicos.
- Contenidos académicos aprendidos.
- Competencias y actitudes desarrolladas.
- Rendimiento académico de los estudiantes involucrados.
- Evaluación y autoevaluación de la concientización adquirida por el grupo sobre los problemas sociales vinculados al proyecto.
- Impacto personal en cada estudiante (autoestima, seguridad y confianza en sus propias capacidades, reconocimiento de dichas capacidades, etc.).
- Impacto personal y profesional en los docentes involucrados.

Del impacto en la institución

- Calidad de los vínculos establecidos en el territorio y las comunidades en las que se desarrolló el proyecto.
- Nuevos contenidos académicos incluidos en el currículo.
- Nuevas investigaciones desarrolladas en torno a las problemáticas abordadas.
- Reconocimiento por parte de la comunidad.

El listado anterior sólo es indicativo y no excluye otras dimensiones que los actores y/o responsables del proyecto consideren necesarias. En todo caso, deben estar presentes la reflexión y la evaluación del grado de protagonismo de los estudiantes, así como la percepción y las opiniones de los destinatarios del proyecto y de los líderes de las organizaciones con las que se hayan establecido alianzas.

Es clave a la hora de evaluar el conjunto del proyecto el diseño de instrumentos de evaluación pertinentes en relación con cada institución y cada proyecto, así como la planificación de instancias y responsables del proceso.

Una evaluación final que tenga en consideración los aspectos mencionados puede convertirse en una oportunidad de aprendizaje muy significativa para todos los involucrados en la experiencia.

b. Sistematización final

Todo lo reflexionado y evaluado a lo largo del proyecto, todo lo registrado, converge en un momento de cierre y sistematización final. Para esta instancia es aconsejable:

- Sintetizar la experiencia, identificando las características más destacadas y algunos ejes en torno a los cuales organizar el relato, sin perderse en lo anecdótico.
- Recabar no solo las actividades exitosas o los impactos positivos, sino también las experiencias fallidas, para evidenciar si se aprendió de los errores, si se encontraron caminos alternativos. También es útil registrar las incertidumbres que dejó el proyecto.
- Asegurar la participación de todos los actores relevantes: docentes, estudiantes, destinatarios, organizaciones intervinientes.

El producto final es el testimonio acabado del proyecto: un informe, un portfolio, un podcast, un videoclip, un afiche, una publicación, contenidos para las redes sociales, etc.

La síntesis de cierre es muy importante porque —por positiva que haya sido la experiencia para sus protagonistas— si no queda registro exhaustivo será difícil que pueda ser valorada, que alcance algún impacto institucional, que adquiera continuidad o que pueda ser replicada por otros. Para obtener el apoyo y la participación de nuevos miembros de la comunidad, se necesita transmitir con precisión por qué estamos trabajando, qué logros hemos alcanzado, y en qué podrían ayudarnos.

Si se han establecido vínculos con otras instituciones —organizaciones sociales, empresas, donantes particulares u organismos oficiales— es conveniente hacerles llegar la evaluación y/o la sistematización final y —si corresponde— un agradecimiento por el apoyo recibido; si la relación incluyó aporte de fondos, se deberá incluir un detalle de los gastos efectuados.

c. Celebración y reconocimiento de los protagonistas

Para la pedagogía del aprendizaje-servicio solidario, celebrar es actualizar vivencias y compartirlas, un momento reflexivo en que se consolida una actitud de servicio solidario y se vive como un compromiso asumido. El reconocimiento y la celebración fortalecen la autoestima personal y grupal y contribuyen a valorar los logros obtenidos.

La celebración constituye un acto de justo reconocimiento de la comunidad al servicio prestado por los jóvenes, ayuda a romper la invisibilidad del compromiso y de las acciones juveniles, y a destruir estereotipos y prejuicios por medio de imágenes positivas.

Frecuentemente, las celebraciones se abren a un amplio círculo de personas y pueden constituir el momento apropiado para la entrega de certificados, diplomas, medallas y otras maneras de reconocimiento formal de lo actuado. Un número creciente de universi-

dades y empresas en todo el mundo toma en cuenta para sus programas de ingreso o de becas, la participación previa en programas de voluntariado, por lo cual la certificación de lo actuado no debería descuidarse.

La celebración también puede ser ocasión para presentar a la prensa local lo actuado, exhibir videos de síntesis de la experiencia, publicaciones o investigaciones desarrolladas en relación a los proyectos y programas, y de dar visibilidad a las políticas institucionales de compromiso social y aprendizaje-servicio solidario.

d. Continuidad y multiplicación

Si los protagonistas están satisfechos con lo actuado y han encontrado suficiente eco en la comunidad, evaluarán la factibilidad de continuar la experiencia o especularán con la posibilidad de iniciar un nuevo proyecto de aprendizaje-servicio.

Hay experiencias que, desde su propio diseño, tienen fecha de finalización (como la entrega de un producto determinado a una organización comunitaria); en esos casos se buscarán nuevos objetivos de trabajo. Otros proyectos son de largo alcance (como la colaboración con la salud pública o la calidad del agua de una comunidad) y, en cada etapa, se plantea la viabilidad de la siguiente y se analizan los ajustes requeridos para un proyecto a largo plazo.

En las universidades donde el AYSS forma parte de la cultura institucional, los proyectos suelen multiplicarse dentro de la misma institución. El éxito de un proyecto estimula a otros docentes a generar nuevas experiencias desde sus cátedras, y en ocasiones de temáticas diversas.

La multiplicación de proyectos de aprendizaje servicio dentro de la universidad pueden tener varias modalidades:

- a.** Proyectos que se ramifican (un tema, varios proyectos): a veces se comienza con un tema acotado y, con el tiempo, el proyecto se ramifica hacia temas afines.
- b.** Proyectos múltiples (varios temas, varios proyectos): algunas instituciones desarrollan en forma simultánea diversas experiencias, cada una con una temática diferente.

La multiplicación también se verifica hacia fuera de la universidad, ya sea a través de la creación de redes con otras instituciones educativas para realizar el mismo proyecto, o por la transferencia de conocimientos y asistencia técnica a otras casas de estudio para que estas, a su vez, desarrollen nuevas experiencias de aprendizaje-servicio.

3. Los Procesos transversales

3.1. Aprendizaje riguroso

Como ya se ha señalado, una de las principales diferencias entre el aprendizaje-servicio solidario y los voluntariados estudiantiles tradicionales es justamente la articulación entre los objetivos vinculados a la transformación de la realidad y los objetivos de aprendizaje específicos para un determinado grupo de estudiantes.

Toda actividad social puede tener un valor educativo en sí mismo, no sólo en relación a la formación ética, al desarrollo de la empatía y las actitudes prosociales, sino también a competencias básicas para el ejercicio de una ciudadanía activa y para la inserción en el mundo del trabajo.

En el caso de los proyectos de AYSS, a estos aspectos formativos debieran sumarse aprendizajes planificados intencionalmente en torno al perfil profesional a alcanzar por los estudiantes involucrados, tanto desde el punto de vista de los contenidos disciplinares vinculados a la problemática atendida, como de las competencias específicas requeridas.

En un programa de voluntariado de construcción de viviendas básicas como “Habitat for Humanity” o “Un techo para mi país” pueden participar del mismo modo estudiantes de medicina o de arquitectura junto a estudiantes secundarios, ya que no se requieren conocimientos especializados. En un proyecto de aprendizaje-servicio para estudiantes de arquitectura destinado a la mejora y construcción de viviendas populares, en cambio, los estudiantes deben aplicar conocimientos específicos vinculados a técnicas y materiales, desarrollar las competencias necesarias para la atención de los “clientes”, presentar los planos acordes con las especificaciones técnicas y legales requeridas, etc.⁴⁶

Mientras que las actividades en el terreno debieran planificarse junto con los estudiantes y los aliados comunitarios, el protagonismo de los docentes es crucial en la planificación y evaluación de los aprendizajes específicos a desarrollar a lo largo del proyecto. Gran parte de esos aprendizajes serán los habitualmente incluidos en el programa a desarrollar en el aula, pero, según el proyecto, algunos contenidos podrán aprenderse mejor en el contexto comunitario. Junto a los aprendizajes planeados intencionalmente, en muchos casos la actividad en el terreno desencadena preguntas relevantes o hace emerger temáticas que no estaban originalmente previstas y que pueden resultar enriquecedoras para el proceso formativo.

46 Ver por ejemplo la asignatura “Servicio sociohabitacional” de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Católica de Córdoba en https://www.uniservitate.org/es/featured_item/servicio-socio-habitacional-ssh/

Es fundamental subrayar que el “aprendizaje” en los proyectos de aprendizaje-servicio debiera ser no solo pertinente y relevante para el contexto comunitario, sino riguroso en relación a los parámetros académicos. Ni el aprendizaje ni el servicio solidario debieran ser “light”, sino que deberían ser oportunidades de aprendizaje riguroso para los futuros profesionales. En ese sentido, y como ya se ha señalado, es fundamental asociar la planificación de los contenidos y competencias a desarrollar con su evaluación al finalizar el proyecto.

3.2. Reflexión y diálogo constructivo

En la literatura sobre aprendizaje-servicio se denomina reflexión a los procesos y actividades a través de los cuales los protagonistas del proyecto pueden pensar críticamente sus experiencias y apropiarse del sentido del servicio y de los aprendizajes desarrollados. Es uno de los elementos distintivos y centrales de esta propuesta pedagógica.

“La reflexión sistemática es el factor que transforma una experiencia interesante y comprometida en algo que afecta decisivamente el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes” (NHN, 1994:10)

Planificar tiempos y espacios específicos para la reflexión permite 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 vinculares o de funcionamiento grupal. Estas oportunidades para la reflexión pueden desarrollarse en los tiempos académicos de la cátedra que lidera el proyecto, o en los de una cátedra asociada —por ejemplo, en la cátedra de Ética Profesional o de Teología—. También puede desarrollarse el espacio de reflexión en ámbitos no tradicionales. Por ejemplo, una cátedra utilizaba los 45 minutos de viaje entre el campus y el sitio donde se desarrollaba la acción solidaria como parte del proyecto: a la ida, se distribuían las tareas por desarrollar y se evacuaban las dudas que los estudiantes pudieran tener sobre ellas; al regreso se reflexionaba sobre lo actuado.

La reflexión debiera poder desarrollarse en todas las etapas del itinerario de un buen proyecto de aprendizaje-servicio:

- En la etapa previa: para la concientización y la revisión de conocimientos previos indispensables, y para detectar la necesidad de actividades de aprendizaje anteriores al desarrollo del servicio.
- Durante la ejecución de la experiencia: para comprender situaciones y resolverlas, reconocer sentimientos, distinguir problemáticas, detectar errores, pensar en alternativas y encontrar nuevos abordajes.

- Vinculada con el registro, la sistematización y la comunicación: para organizar los registros y el portfolio de la experiencia, para optimizar los modos de comunicación para reconocer logros intermedios, procesos y conocimientos adquiridos.
- Vinculada con la evaluación: para extraer conclusiones, encontrar variables válidas para medir logros, satisfacción e impacto de la experiencia.

La reflexión sobre la práctica solidaria es la que permite a los estudiantes convertir a la experiencia vivida en un hecho educativo, y —si está bien planificada— contribuye a desarrollar el pensamiento crítico, a adquirir nuevas perspectivas sobre la realidad y sobre sí mismo y puede impactar decisivamente en los proyectos de vida (Ierullo *et al.*, 2017:112-118).

Es necesario reconocer que no siempre las actividades de reflexión propuestas en los proyectos de aprendizaje-servicio contribuyen efectivamente a estos logros. Algunas actividades de reflexión pueden resultar superficiales, agotarse en la introspección sobre “cómo me sentí” o pueden llevar a intervenciones en la realidad más ingenuas que críticas. Para ser efectiva, la reflexión debiera incluir:

- “Los contextos socioeconómicos y políticos en los que se sitúa el problema a abordar. (...)”
- Los valores y derechos humanos involucrados y que dan sentido a la experiencia solidaria.
- Las dinámicas grupales y de vinculación con el territorio, para promover relaciones de valoración de la diversidad, y de respeto y promoción de la autonomía e iniciativa de las propias comunidades.
- Los aprendizajes alcanzados en el transcurso de la acción solidaria, y sobre la propia práctica, incluyendo, siempre que sea posible, actividades significativas de autoevaluación personal y grupal”. (Ministerio de Educación, 2011:15)

La reflexión puede desarrollarse a través de múltiples actividades, por medio de la escritura, o de otros tipos de expresión creativa, a través de discusiones grupales en clase, asambleas, reuniones, talleres, momentos especiales o jornadas. Puede asentarse en bitácoras, diarios de trabajo, informes, monografías de investigación, artefactos, blogs, páginas web, etc. La variedad de actividades de reflexión es tan amplia como la creatividad de cada grupo.

La reflexión tiene una necesaria dimensión de introspección personal, un ejercicio que no siempre se les alienta a las nuevas generaciones a desarrollar. Por otra parte, compartir los propios sentimientos y opiniones grupalmente puede ofrecer un aprendizaje igual-

mente escaso en tiempos de *trolls* y polarizaciones exasperadas por los algoritmos: el de aprender a compartir opiniones en un contexto de escucha y expresión respetuosa y plural. Simultáneamente, los espacios de reflexión pueden servir para confrontar las opiniones con las evidencias surgidas de la realidad y para ejercitar el método científico en tiempos de anticencia. Desde estas perspectivas, la reflexión puede ser el momento educativo más crucial en toda la trayectoria de un proyecto de aprendizaje-servicio solidario.

3.3. Registro, Sistematización y Comunicación

El registro de lo vivido en el proyecto es un aspecto fundamental —y a menudo descuidado— de una experiencia de aprendizaje-servicio. Asentar lo aprendido y actuado a lo largo del proyecto, y no solo cuando éste está concluyendo, constituye un insumo invaluable para los procesos de reflexión. Muchas instancias y actividades reflexivas son también instancias de registro de lo actuado. En la elaboración de diarios de trabajo, bitácoras, informes, expresiones creativas, fotografías, recopilación de anécdotas, grabación de testimonios y colección de recortes de periódicos, se reflexiona y registra simultáneamente.

El registro permite recuperar los contenidos y las acciones que se ponen en juego durante la ejecución de un proyecto. Debe contemplar la motivación y “punto de partida” de la experiencia, el diseño, las circunstancias de su ejecución, las dificultades y los logros, los momentos de reflexión y evaluación que la acompañaron, el final del proyecto y “punto de llegada” (logros finales, indicadores, impacto). De esta manera, el registro se constituye en un insumo clave del proceso de evaluación e indispensable para la comunicación del proyecto. Para ello, hay múltiples maneras de documentar sus etapas y procesos: puede realizarse en diversos formatos (diario, portfolio, cartelera, carpeta del proyecto, blog, página web, etc.) y soportes (escrito, audiovisual, multimedia). De todas estas formas se puede estimular el protagonismo juvenil y desarrollar actividades de aprendizaje excelentes y creativas.

Podemos decir que **registrar** es, entonces, utilizar todos los formatos y soportes considerados convenientes para convertir los hechos o procesos clave del proyecto en información plausible de ser evaluada y comunicada.

La *sistematización* recupera la riqueza del proyecto y aporta a la construcción colectiva de aprendizajes. Ordenar con todo el equipo de trabajo lo que se registró en forma individual y grupal en cada etapa constituye también una importante actividad de reflexión, ya que permite recuperar lo personal e incorporarlo a la construcción colectiva.

Al jerarquizar y sistematizar la información reunida, se descubre la particular fisonomía del proyecto y también se puede distinguir con facilidad las fortalezas y los aspectos a corregir. En este sentido, la sistematización también tiene un componente evaluativo.

Además, los productos resultantes de la sistematización constituyen la base de la comunicación y difusión del proyecto, tanto dentro como desde la institución hacia la comunidad. Para la universidad funciona como un “escalón” para pensar nuevos proyectos o replicar los exitosos; para la comunidad, será la oportunidad de apreciar la envergadura de la acción mediante datos verificables; para los protagonistas, dimensionará su tarea, su compromiso y las acciones desarrolladas.

El apoyo y la participación de otros actores de la comunidad estarán directamente relacionados con la claridad de la información brindada y con la posibilidad de medir el impacto del proyecto sobre bases de datos reales y mensurables.

Sistematizar es, entonces, ordenar y jerarquizar la información registrada, de manera estratégica, a los fines de la comunicación que se quiera hacer del proyecto.

La *comunicación* es un proceso permanente entre los participantes del proyecto, tanto hacia el interior de la institución como los socios comunitarios y hacia la comunidad en general. Un buen proyecto de aprendizaje-servicio implica generar canales de comunicación adecuados entre los participantes y entre ellos con la comunidad, que permitan hacer circular la información, convocar a la participación, concientizar sobre las problemáticas en torno a las que se desarrolla el proyecto, difundir las actividades y los logros.

La comunicación promueve un plus de aprendizajes y permite hacer visible lo invisible, tal como la incorporación de saberes específicos vinculados a los procesos de comunicación y, al mismo tiempo, proporciona visibilidad al proyecto mismo y al compromiso ciudadano de los jóvenes.

La visibilidad mediática de un proyecto tiene que ver con la posibilidad de que se reconozca y valore el aporte de las nuevas generaciones, se reviertan los prejuicios instalados y se motive a otros jóvenes a participar.

En este sentido, es, sin duda, necesario recurrir a los profesionales de la comunicación institucional con los que cuentan casi todas las universidades. Más fundamental todavía es planificar, como parte de los proyectos, el protagonismo de los estudiantes en la difusión

del proyecto en las redes. A menudo, estudiantes que tal vez no se sientan convocados por la actividad social pueden resultar expertos agentes de difusión de los proyectos.

3.4. Evaluación procesual o monitoreo

La evaluación procesual o de monitoreo es un aspecto central de un proyecto de aprendizaje-servicio; es la instancia en que se presta atención a lo vivido, se analizan aciertos y errores, se considera si las acciones se van desarrollando de acuerdo con lo previsto, si los objetivos se están cumpliendo. La evaluación es un proceso permanente que debe ser planificado desde el primer momento.

En el caso de este tipo de proyecto, su doble intencionalidad demanda la evaluación de los resultados en lo que hace al cumplimiento de las metas fijadas para el servicio a la comunidad y el logro de los objetivos pedagógicos: conocimientos y competencias adquiridos y aplicados durante la experiencia.

Margarita Poggi afirma, refiriéndose a la evaluación de proyectos de aprendizaje servicio, que

(...) hay que proponerse evaluar los objetivos que originalmente fueron previstos desde el diseño del proyecto, pero también tener la apertura suficiente como para poder capturar aquellos que tienen que ver con el devenir del proyecto, muchas veces rebasando el diseño mismo.⁴⁷

Por lo expuesto, podemos decir que, al proponerse evaluar o monitorear un proyecto de aprendizaje-servicio, hay que tener en cuenta principalmente lo siguiente:

- Identificar instancias de evaluación posibles.
- Distinguir la evaluación de los aprendizajes y la del servicio.
- Indicar las metodologías, los responsables, los participantes y el rol de los mismos.
- Diseñar instrumentos de evaluación pertinentes (planillas de registro, entrevistas, cuestionarios de autoevaluación, etc.).

Y que la evaluación procesual o de monitoreo debe:

- ser participativa y democrática;
- atender al proceso y no sólo a los resultados, aunque debe cuantificarlos;
- propiciar la autoevaluación de los logros alcanzados y los cambios personales, fruto de la práctica;
- partir de una mirada positiva, prospectiva. Es decir, si de una actividad de evaluación surge que falta apoyo institucional, no es lo mismo plantear la

⁴⁷ Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Programa Nacional de Educación Solidaria (2004), Actas del VI Seminario Internacional "Educación y Servicio solidario", Buenos Aires, p. 90.

conclusión “falta de compromiso del equipo directivo” que “acordar una reunión con el equipo directivo para plantear tal o cual situación del proyecto”.

Como se puede observar, todo lo relativo a la evaluación requiere operaciones cognitivas estrechamente vinculadas a la reflexión y muy necesarias para el proceso de registro, sistematización y comunicación.

4. El itinerario en una experiencia de aprendizaje-servicio solidario en un caso real: Proyecto “Banyuhay”, Universidad Ateneo de Manila, Filipinas (Mención especial Premio *Uniservitate* 2024, región Asia-Oceanía)⁴⁸

El proyecto apunta a la preservación de las identidades culturales de diversos grupos nativos, promoviendo el uso de tecnologías digitales y el relato de historias en las regiones de Palawan, Sierra Madre, Bukidnon y Misamis Orientales, y Negros Occidental. Se desarrolló en alianza con dos OSCs: *Non-Timber Forest Products - Exchange Programme* (NTFP-EP Phil) y UGNAYIN, la Red Nacional de Jóvenes Indígenas. El nombre del proyecto, “*banyuhay*”, o metamorfosis, simboliza su impacto transformativo, aspirando a revigorar a las comunidades indígenas a través del relato de historias digitales.

– Motivación inicial del proyecto:

Desde dos cátedras de “Desarrollo comunitario y cambio social” se propuso a los estudiantes desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio en alianza con dos organizaciones que comparten la ética del Ateneo de Manila de “personas para y con otros”, promoviendo la justicia y el servicio, especialmente para las poblaciones indígenas marginalizadas, y que comparten el compromiso de la Universidad con el compromiso social, el enriquecimiento cultural y el cuidado del ambiente.

– Diagnóstico:

Durante las sesiones iniciales de diálogo con los socios comunitarios, fue quedando claro que sus objetivos primarios eran: concientizar sobre los desafíos que enfrentan los pueblos indígenas, especialmente los jóvenes y las mujeres; promover un conocimiento y una conciencia más amplios sobre las culturas indígenas; y fortalecer la red entre los jóvenes indígenas de las Filipinas.

El “Proyecto Banyuhay” se desarrolló para proveer apoyo orientado a estos fines a través de una serie de talleres de fortalecimiento de capacidades. Los estudiantes y los socios comunitarios participaron en todas las etapas del proyecto.

48 <https://www.uniservitate.org/es/2024-premio/>

- Comenzó con una evaluación exhaustiva, realizada entre agosto y octubre de 2022, en la que los estudiantes recabaron información sobre la vida de los jóvenes indígenas. A través de orientaciones por zonas, interacciones en línea y entrevistas en línea semiestructuradas, elaboraron un mapa de empatía que plasmó los retos y aspiraciones de la comunidad en un anteproyecto.
- Al mismo tiempo, el “Taller del Marco Floral”, realizado por los estudiantes durante el Campamento Nacional de Jóvenes Indígenas, realizado de forma presencial el 21 de octubre de 2022, sirvió de punto de partida para que los jóvenes conceptualizaran sus objetivos de desarrollo. Esta actividad fue crucial para impulsar la fase posterior de estrategia y planificación del proyecto.

– *Diseño y planificación:*

- De octubre a diciembre de 2022, se elaboraron y validaron la Carta del Proyecto y el Plan de Ejecución, lo que proporcionó un marco estratégico y un plan de acción para la trayectoria del proyecto. En esta etapa, se definieron el alcance, la metodología y los objetivos del proyecto, garantizando una trayectoria coherente.

– *Ejecución del proyecto:*

- En febrero de 2023, el compromiso de los estudiantes con la promoción se plasmó en su apoyo a la protesta de la comunidad Dumagat-Remontado contra la represa de Kaliwa, mostrando solidaridad y defendiendo los derechos de los pueblos originarios, tanto en el lugar como en línea.
- Marzo de 2023 fue un mes decisivo, ya que los estudiantes organizaron talleres de modalidad híbrida los días 24 y 25 de marzo, que permitieron a los jóvenes nativos de cuatro regiones reunirse, hablar y desarrollar sus aptitudes para la narración digital. Se organizaron talleres de capacitación centrados en la alfabetización mediática y la ciudadanía digital para mejorar las habilidades de comunicación y fomentar la confianza de los participantes para defender sus culturas y afrontar los retos de la comunidad. La participación de expertos en TIC enriqueció la experiencia, ya que ofrecieron orientación y conocimientos del mundo real.

– *Evaluación final, cierre y celebración:*

- El recorrido del proyecto culminó el 10 de mayo de 2023, cuando los estudiantes presentaron los resultados de la evaluación final.

- La ceremonia de cierre y traspaso no solo significó la conclusión del Proyecto Banyuhay, sino también el comienzo de un legado de empoderamiento digital para los jóvenes nativos, ahora provistos del conocimiento y las herramientas necesarias para narrar sus historias y dar forma a su futuro.

Los procesos transversales:

- *Reflexión:* Para los estudiantes, las actividades de reflexión estructuradas, especialmente las que conectan las experiencias de servicio con los valores educativos y la espiritualidad jesuita, son fundamentales para mejorar el crecimiento espiritual de los estudiantes. Estas experiencias motivan a los estudiantes a contemplar sobre cuestiones éticas y morales más amplias, favoreciendo una responsabilidad espiritual acorde con su desarrollo académico, personal, profesional y socio-cívico. Las actividades de reflexión requerían que los estudiantes:
 - » *Combinen el aprendizaje académico y el crecimiento espiritual en un documento de reflexión cohesivo:* Esta síntesis incluye la articulación de percepciones personales y respuestas emocionales con respecto de sus experiencias de aprendizaje y servicio solidario, relacionando las actividades prácticas con los conocimientos teóricos de cursos como Desarrollo Comunitario, Desarrollo Sostenible y Gestión de Proyectos. Además, estas reflexiones incluyen análisis que vinculan las experiencias con los itinerarios de fe personales, lo que mejora la comprensión académica y el desarrollo espiritual.
 - » *Potencien el aprendizaje a través de la experiencia de grupo y la participación comunitaria:* Los docentes guían las discusiones de grupo, los informes de progreso y las sesiones informativas que impulsan a los estudiantes a analizar y reflexionar conjuntamente sobre sus experiencias de aprendizaje y servicio solidario. Estas interacciones motivan a los estudiantes a evaluar el impacto del compromiso tanto en ellos mismos como en la comunidad participante. El intercambio de diversas perspectivas y puntos de vista durante estas reuniones profundiza el sentido de comunidad y el aprendizaje compartido, lo que enriquece sustancialmente el valor educativo de la experiencia de grupo.
 - » *Analicen las cuestiones sociales y medioambientales de los proyectos de aprendizaje y servicio solidario:* La actividad involucra a los estudiantes en las cuestiones sociales o medioambientales que abordan sus proyectos mediante debates específicos. Este método ayuda a los estudiantes a analizar críticamente la complejidad de estas cuestiones y a reflexionar sobre las consecuencias prácticas de sus proyectos, profundizando

así en su comprensión y reforzando sus capacidades de resolución de problemas.

- » *Profundicen el compromiso ético a través del pensamiento creativo:* Las reflexiones éticas son esenciales, especialmente cuando se plantean dilemas y se toman decisiones durante los proyectos. Los docentes organizan talleres de pensamiento creativo que emplean mapas de empatía, la matriz de impacto y esfuerzo, la técnica de seis sombreros para pensar, planos de servicios, juegos de rol y simulación, la técnica de la flor de loto, una evaluación de equipo de nueve dimensiones, confesiones de conflictos y reuniones para reflexionar sobre las lecciones aprendidas. Estas metodologías alientan a los estudiantes a pensar de manera crítica y creativa sobre los desafíos éticos en sus interacciones con las comunidades aliadas y entre los miembros del equipo, lo que fomenta una comprensión más profunda de las implicaciones morales de sus decisiones y promueve un enfoque integral para resolver problemas complejos.
- *Registro, sistematización y comunicación:* Este compromiso culminó el 1 de abril con una jornada dedicada a mostrar las narrativas digitales de los jóvenes, lo que evidenció el impacto educativo transformador del proyecto.
- *La evaluación continua* y la adaptación condujeron a la creación de Módulos de Aprendizaje, que condensan las experiencias de los talleres y garantizan la durabilidad de la influencia educativa del proyecto en las comunidades originarias.

– *Evaluación final:*

El informe final del proyecto afirma que, a través de la experiencia, los estudiantes desarrollaron sólidas competencias de facilitación y compromiso, fundamentales para cualquier profesional del desarrollo comunitario. Aprendieron a desenvolverse y respetar los matices culturales, reforzando su competencia para trabajar eficazmente en comunidades diversas y fomentando una profunda comprensión de la equidad social.

El proyecto perfeccionó las habilidades de los estudiantes para utilizar herramientas digitales con el fin de contar historias de forma convincente y defenderlas, mejorando su alfabetización digital y sus habilidades comunicativas. Aprendieron a articular los conocimientos tradicionales con las plataformas modernas para promover la justicia social y la gestión medioambiental, competencias cada vez más valiosas en la defensa del medioambiente, la concepción de políticas y el desarrollo sostenible.

La gestión de las distintas fases de un proyecto, desde el inicio hasta el cierre, permitió desarrollar una gran capacidad de liderazgo y de toma de decisiones. Los estudiantes desarrollaron sus habilidades para la gestión de proyectos complejos, el pensamiento crítico y la planificación estratégica, esenciales para cualquier futuro gerente de proyectos o consultor.

Los socios comunitarios fueron parte fundamental del *Proyecto Banyuhay*, participando activamente desde las primeras reuniones de compromiso hasta la elaboración, ejecución y evaluación del proyecto. Estos encuentros, dirigidos por el equipo *Bukás na Búkas*, fueron cruciales para generar confianza y comprender las necesidades específicas del NTFP-EP y de la Red de Jóvenes Nativos UGNAYIN. La intervención de los socios en la planificación, la facilitación de talleres y la implementación de estrategias garantizaron que las actividades del proyecto estuvieran bien alineadas con sus objetivos, atendiendo eficazmente a preocupaciones específicas. Su compromiso y colaboración fomentaron el sentido de pertenencia y propiciaron el aprendizaje mutuo, lo que mejoró enormemente el impacto global del proyecto.

Para coordinar los esfuerzos, el proyecto implementó una serie de herramientas y estrategias de diagnóstico, planificación, evaluación y reflexión.

Esta experiencia, como tantas otras, muestra el complejo recorrido realizado desde las primeras inquietudes hasta el diseño y desarrollo del proyecto y su evaluación final, en un contexto específico, con determinados protagonistas dentro y fuera de la universidad.

Como este, cada proyecto de aprendizaje-servicio solidario es simultáneamente único e irrepetible por sus protagonistas, por el tiempo y el espacio en los que se desarrolló y por los aprendizajes adquiridos. Al mismo tiempo, la herramienta del “itinerario” puede ayudar a reconocer rasgos comunes, y la identificación de problemáticas recurrentes ya está contribuyendo a tejer “redes temáticas”, por ejemplo entre los muchos proyectos que desarrollan actividades de alfabetización o capacitación laboral, los que ofrecen servicios jurídicos gratuitos, los que ofrecen soluciones específicas para la construcción de viviendas sostenibles en contextos vulnerables, trabajan en cuestiones de salud y tantas otras temáticas significativas.

Referencias

Ierullo, M.; Martínez Vivot, M.; Gezuraga, M., Folgueiras, P.; Herrero, M.A. (2017). Impacto en profesionales que han participado en un proyecto De A-S: competencias adquiridas. En: Herrero, María Alejandra y Ochoa, Enrique (comp.). *IV JIAS. IV Jornada de investigadores sobre aprendizaje-servicio*. Buenos Aires, CLAYSS. https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/07/ESP_JIAS_4-jornada_2017.pdf

Otros recursos sugeridos

- **Recursos bibliográficos:**

Diversas herramientas para el desarrollo de las diferentes etapas y procesos transversales del itinerario propuesto pueden encontrarse en:

- » PASO JOVEN. Participación Solidaria para América Latina. Manual de formación de formadores en aprendizaje-servicio y servicio juvenil (2004). Buenos Aires, BID-SES-CLAYSS-ALIANZA ONG-CEBOFIL https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/08/ESP_PaSo_Joven_Completo.pdf
- » PNES (2004) Programa Nacional Educación Solidaria, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Actas del VI Seminario Internacional “Educación y Servicio solidario”, República Argentina.
- » Tapia, María Nieves (2024). Cómo desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio solidario: manual para los diversos niveles educativos y la educación no formal. Buenos Aires-Montevideo, CLAYSS. https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/07/Manual_Uruguay_20años_5-1.pdf
- » Tapia, María Rosa (2021). *Ventanas abiertas al aprendizaje y servicio solidario virtual. Cómo desarrollar proyectos de aprendizaje-serviciosolidariomediadosportecnologías*. Buenos Aires, CLAYSS. https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/08/ESP_COLOMBIA_Ventanas_abiertas_AYSS_Virtual_TIC_pandemia.pdf
- » Algunos ejemplos de instrumentos y procesos de evaluación y monitoreo pueden encontrarse en la sección de “Monitoreo y evaluación de programas institucionales y prácticas de aprendizaje-servicio” en: M. A. Herrero, M.N. Tapia (comp.) (2015) *Actas de la III Jornada de investigadores sobre aprendizaje-servicio* (comp.). CLAYSS-Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio, pp. 193 a 211. <https://www.clayss.org/jias/#vi-jias>

- **Recursos audiovisuales:**

- » FPBAeroparque, Canelones, Uruguay - Service Learning Project Itinerary (subt. English) <https://www.youtube.com/watch?v=AuMTV2pWNOM&t=4s>
- » FPB Aeroparque, Canelones, Uruguay - Itinerario del Proyecto (versión completa) (en español) <https://www.youtube.com/watch?v=9kqFoxykIUk4>
- » Service-Learning Project Itinerary (video producido por en nodo Asia & Oceania; está oculto, habría que hacerlo público) https://www.youtube.com/watch?v=sHzR1M1dz78&list=PLDJgzp92T-klfS8BzCQSDZ_7SKFV3nWHa&index=5
- » Serie de videos cortos producidos por *Uniservitate*

- ***When training colleagues and teams from other institutions (...) and institutionalization?***
 - » Maria Cinque: <https://youtu.be/xujE6wiRius>
 - » Leticia: <https://youtu.be/tMXFVR3zDkk?si=4gmEEk2QrPqCM3T0>
 - » Daniel: <https://youtu.be/ZokmqqYe76Q>
 - » Jacinta: <https://youtu.be/IVpcRKK80RU>

- ***How do you plan and manage the community engagement process?***
 - » Christiane Hoth: <https://youtu.be/eMwVrNj0Vmk>

- ***Why is it important to enhance the reflection processes, how could this done, and what questions should be asked?***
 - » María Cinque: <https://youtu.be/8Pd5sefbLRo>
 - » Mercy Pushpalata: <https://youtu.be/LsRY5YwTo8k?si=4602XhK0If5bpxho>:
 - » Mercy Kibe: <https://youtu.be/YoPs2We094g?si=RT9MIDTV0U8II-TO>

- ***How can you contact a community partner? What is the best way to start working and build trust?***
 - » Jimi Caldea: <https://youtu.be/bNxq8WgJxpo>

- ***How can communities assume responsibility for the service and the experience to sustain the changes and avoid getting back to the previous stage, even if the university stops working there?***
 - » Daniela Gargantini: https://youtu.be/l_J2lwV7IYo
 - » Michael Timona: <https://youtu.be/OOPWHJe7R9g>

- ***How can you evaluate the results of SL in communities?***
 - » Andrew Furco: <https://youtu.be/z3-12R9hghl>
 - » Chantal Jouannet: <https://youtu.be/QtgHrrujxeY>

CONCLUSIONES: "¿PARA QUÉ COMPLICAR LO QUE ES TAN SIMPLE?"

"Al atardecer (de la vida), te examinarán en el Amor"

San Juan de la Cruz, Avisos y sentencias, 59.

A modo de cierre y como anticipo de los temas que se abordarán en el siguiente volumen de este Manual, quisiera compartir las reflexiones con las que cerramos el volumen sobre *"Espiritualidad y Educación Superior: perspectivas desde el Aprendizaje-servicio"* (Isola y Gherlone, 2022) de la Colección *Uniservitate*. Ese texto, que aquí presentamos con pequeños ajustes, hoy también quiere ser un sentido recuerdo del papa Francisco, que tanto acompañó a Uniservitate desde sus inicios⁴⁹ y hasta pocos meses antes de su muerte⁵⁰.

"¿Para qué complicar lo que es tan simple?" (EG 194) es una de las preguntas más desafiantes que nos hace el papa Francisco en su exhortación sobre "La alegría del Evangelio".

Concluyendo este libro, quisiéramos hacernos eco de esa pregunta, y releer este fragmento de la *Evangelii Gaudium* en que se nos presenta una selección de textos bíblicos que hablan del amor al prójimo que sufre, y el urgente llamado del Papa a que nuestras interpretaciones hermenéuticas y nuestros "aparatos conceptuales" no terminen oscureciendo o relativizando a la Palabra de Dios:

El imperativo de escuchar el clamor de los pobres se hace carne en nosotros cuando se nos estremecen las entrañas ante el dolor ajeno. Releamos algunas enseñanzas de la Palabra de Dios sobre la misericordia, para que resuenen con fuerza en la vida de la Iglesia. El Evangelio proclama: 'Felices los misericordiosos, porque obtendrán misericordia' (Mt 5,7). (...) 'Rompe tus pecados con obras de justicia, y tus iniquidades con misericordia para con los pobres, para que tu ventura sea larga' (Dn 4,24). (...) 'Tened ardiente caridad unos por otros, porque la caridad cubrirá la multitud de los pecados' (1 Pe 4,8). Esta verdad penetró profundamente la mentalidad de los Padres de la Iglesia y ejerció una resistencia profética y contracultural ante el individualismo hedonista pagano. (...)

Es un mensaje tan claro, tan directo, tan simple y elocuente, que ninguna hermenéutica eclesial tiene derecho a relativizarlo. La reflexión de la Iglesia sobre estos textos no debería oscurecer o debilitar su sentido exhortativo, sino más bien ayudar a asumirlos con valentía y fervor. ¿Para qué complicar lo que es tan simple? Los aparatos conceptuales están para

49 <https://www.uniservitate.org/wp-content/uploads/2021/10/MENSAJE-SS-FRANCISCO-1.pdf>

50 <https://www.osservatoreromano.va/es/news/2024-11/spa-046/aprender-de-los-ninos-para-una-cultura-de-la-cu-ri-ridad.html>

favorecer el contacto con la realidad que pretenden explicar, y no para alejarnos de ella. (EG, 193-194).

Sabemos que el trabajo intelectual propio del ámbito universitario, necesariamente rico en hermenéuticas y aparatos conceptuales, puede —aún con las mejores intenciones— terminar por “complicar lo que es simple”.

Hemos desarrollado miles de documentos, estudios y reflexiones sobre la identidad y misión de la universidad católica. Y sin embargo a menudo, en la vida real de nuestras instituciones, percibimos la profunda brecha entre los principios declarados en nuestras misiones y nuestras prácticas de docencia e investigación, verificamos las distancias entre nuestras profundas reflexiones teológicas y lo que hacemos en la práctica cotidiana de nuestras instituciones, prácticas que no siempre se diferencian de las de otras universidades no confesionales.

Desde esta perspectiva, creemos que la propuesta del aprendizaje-servicio solidario puede ayudarnos a “no complicar lo que es simple” y a fortalecer en nuestras instituciones educativas católicas el amor cristiano que debiera estar en el centro de nuestra identidad y misión.

Lo más “identitario” para una universidad católica debiera justamente pasar por lo más simple y central de nuestra fe: creemos que Dios es Amor (1 Juan 4:8), que quien no ama al hermano que ve no puede decir que ame al Dios que no ve (1 Juan 4:20), y que el mandamiento nuevo y más “propio” que nos dejó el Maestro es el del amor recíproco (Juan 13:34).

Parafraseando a san Pablo (1 Cor., 13): si nuestros estudiantes saben hablar las lenguas de Cambridge, de París y de Beijing, pero no aprendieron a amar al prójimo, ¿de qué les sirvió ir a una universidad católica? Si nuestras universidades católicas dominan todas las ciencias y se posicionan en lo alto de todos los rankings, pero no contribuyen a construir un mundo más fraterno, corremos el riesgo de ser nada más que “campanas que resuenan”. Incluso si hacemos las más generosas donaciones o promovemos múltiples voluntariados y activismos, “si no tengo amor no soy nada” (1 Cor. 13, 3).

Por todos estos motivos, entendemos que desarrollar una espiritualidad del servicio basada en el auténtico amor cristiano debiera ser esencial para que las IESC “no compliquen lo que es simple”.

Como se ha visto a lo largo de las páginas de este libro, los proyectos de aprendizaje-servicio solidario nos ayudan a centrarnos en lo esencial, porque permiten a nuestros

estudiantes aprender a amar al prójimo con obras y de verdad, a saber usar sus conocimientos y competencias al servicio de las necesidades de los otros, de las comunidades y del planeta, a unir la teoría y la práctica, y a la cabeza con el corazón y las manos.

Acompañar estas prácticas con una reflexión espiritual, que permita reconocer en los hermanos que se ven al Dios que no se ve, puede ser una aproximación a la fe que impacte en la vida y proyectos de nuestros estudiantes mucho más que tantas lecciones de moral y teología que pueden quedar en el plano de lo puramente teórico.

Una espiritualidad fundada en la práctica del servicio fraterno puede ayudar a nuestros estudiantes a descubrir y cultivar el Amor que es paciente, misericordioso, que no se cansa de dar (1 Cor., 13) aún en contextos culturales que privilegian al hedonismo consumista y la competencia despiadada. Puede permitir a las nuevas generaciones encontrar en la donación de sí y en la construcción de un mundo menos injusto y más fraterno un sentido trascendente de la vida aun definiéndose como agnósticos o ateos.

De hecho, los proyectos concretos de AYSS permiten que trabajen juntos al servicio del prójimo, estudiantes que se definen como católicos, junto con otros que profesan otras religiones y también quienes no se identifican con ninguna fe religiosa.

A diferencia de las misas de la pastoral universitaria, los grupos misioneros y otras actividades que requieren de la profesión de la fe católica como requisito previo, los proyectos de aprendizaje-servicio pueden ser un camino abierto de acogida y anuncio de la Buena Noticia para quienes, a *priori*, no están interesados en lo religioso.

Al mismo tiempo, y sobre todo en contextos donde los católicos son minoría respecto de quienes profesan otros credos, los proyectos de aprendizaje-servicio pueden convertirse en un espacio fecundo de diálogo y reflexión espiritual ecuménica e interreligiosa en torno a la "regla de oro" común a las grandes religiones (Pushpalatha, 2020; Tapia, 2020).

La práctica del cuidado del prójimo nos permite trabajar y reflexionar juntos en un diálogo ecuménico e interreligioso, y también con tantos que sin profesar una fe religiosa están comprometidos con la justicia, la solidaridad y el cuidado de las personas y el planeta.

Por eso, los proyectos de aprendizaje-servicio solidario están entre lo más "católico" e identitario que podemos ofrecer, tanto en el sentido de adhesión a lo más esencial de nuestra fe y del magisterio de la Iglesia Católica, como, al mismo tiempo, en el sentido original del término católico: "universal".

En el último día, el Maestro nos examinará a todos, universitarios o analfabetos, cate-dráticos o legos, católicos o no, y nos preguntará si lo hemos amado concretamente en nuestros hermanos y hermanas sufrientes (Mt 25, 31-46). Si, a través de las propuestas de aprendizaje-servicio solidario, enseñamos a nuestros estudiantes a usar sus saberes al servicio de los demás, si aprenden a amar al prójimo con obras y de verdad, los habremos preparado para aprobar el examen más importante de todos.

Y así, evidenciar nuestra identidad y misión como instituciones católicas se volverá menos complicado.

Referencias

Isola, M. Beatriz y Gherlone, Laura (comp.) (2022). *Espiritualidad y Educación Superior: perspectivas desde el aprendizaje-servicio*. (Colección Uniservitate, 3) Buenos Aires, CLAYSS. <https://www.uniservitate.org/wp-content/uploads/2021/12/03-Espiritualidad-y-Educacion-Superior-ESP.pdf>

Pushpalatha, M. (2020). "Hacia una espiritualidad del servicio". En: Sosa Caballero, M. (comp.) *Actas del I Simposio Uniservitate*. Buenos Aires, CLAYSS, pp. 101-105. https://publicaciones.uniservitate.org/actas/1.%20Actas_I_Simposio.pdf

Tapia, M. N. (2020). "Hacia una espiritualidad del servicio". En: Sosa Caballero, M. (comp.) *Actas del I Simposio Uniservitate*. Buenos Aires, CLAYSS, pp. 106-117. https://publicaciones.uniservitate.org/actas/1.%20Actas_I_Simposio.pdf



Uniservitate es una red global de promoción del aprendizaje y servicio solidario (AYSS) en las Instituciones Católicas de Educación Superior (ICES). El mismo es una iniciativa de Porticus y cuenta con la coordinación general del Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS). Su objetivo es generar un cambio sistémico a través de la institucionalización del AYSS como herramienta para que las instituciones educativas de nivel superior puedan cumplir con su misión de ofrecer una educación integral a las nuevas generaciones e involucrarlas en un compromiso activo con los problemas de nuestro tiempo.

Aprendizaje-servicio solidario en la Educación Superior | Volumen 1

Con este volumen presentamos un nuevo formato dentro de la Colección *Uniservitate*, un Manual que intenta recoger la experiencia mundial del aprendizaje-servicio desde fines del siglo XIX, y especialmente la experiencia desarrollada en los últimos cinco años por la comunidad global y poliédrica de *Uniservitate*.

Como toda la colección, esta obra está dirigida a docentes y autoridades de Educación Superior Católica y de otras instituciones educativas, a especialistas en aprendizaje-servicio y referentes del mundo eclesial, y también al público en general interesado en educación y cambio social.

Sin embargo, este Manual fue pensado en primer lugar para aquellos que ya están desarrollando proyectos de aprendizaje-servicio solidario (AYSS), y a quienes están iniciándolos o planean hacerlo. Intenta presentar sugerencias concretas para la fundamentación y planificación de los proyectos, claves de análisis de las experiencias ya desarrolladas o en curso, y ofrece numerosos casos concretos de buenas prácticas de muy diversas partes del mundo.

A este primer volumen seguirá una segunda entrega del Manual, dedicado a la dimensión espiritual de los proyectos de aprendizaje-servicio y a los procesos de institucionalización del AYSS en la Educación Superior.

Uniservitate es una iniciativa de Porticus, con la coordinación general del Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS).
<https://www.uniservitate.org/>



Publicado en octubre 2025
ISBN 978-987-4487-78-0