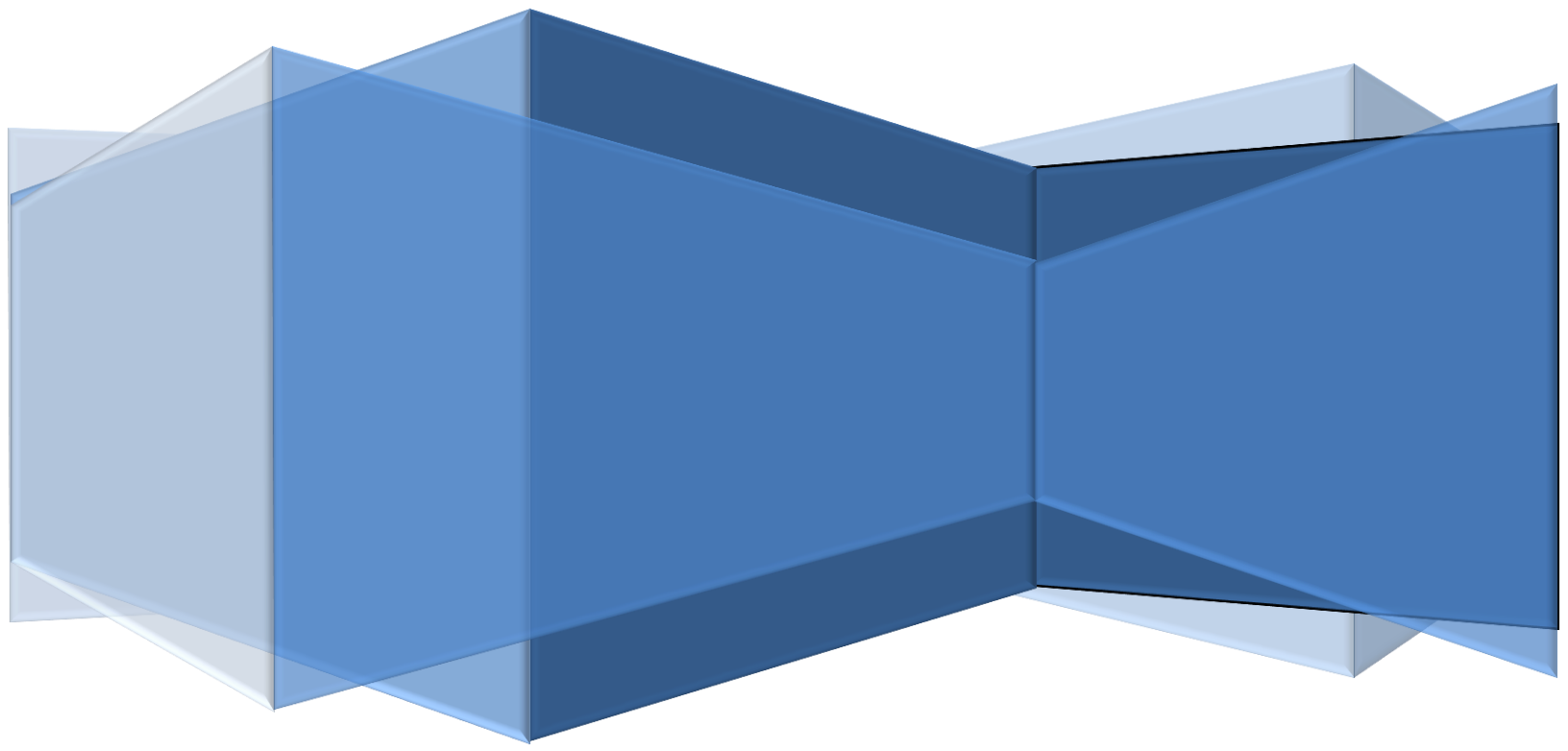


FORMACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE



Aprendizaje y servicio solidario: algunos conceptos básicos

María Nieves Tapia

Coordinadora,

Programa Nacional Educación Solidaria

Unidad de Programas Especiales

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología

Introducción

La metodología pedagógica conocida como “aprendizaje-servicio” ha sido definida como “el servicio solidario desarrollado por los estudiantes, destinado a cubrir necesidades reales de una comunidad, planificado institucionalmente en forma integrada con el currículum, en función del aprendizaje de los estudiantes.” (PROGRAMA NACIONAL ESCUELA Y COMUNIDAD, 2001). Por ejemplo, estudiantes secundarios enseñan computación a adultos desocupados, quienes mejoran sus posibilidades de empleabilidad; al mismo tiempo, los adolescentes desarrollan una excelente práctica; alumnos de cuarto grado mejoran su escritura mandando cartas a los diarios reclamando mejoras en la plaza de su barrio; estudiantes universitarios de Agronomía desarrollan sus prácticas profesionales capacitando a familias sin recursos en el desarrollo de huertas familiares.

El aprendizaje-servicio ha crecido muy rápidamente en Argentina en los últimos 10 años. Mientras que en los '90 era una propuesta pedagógica casi desconocida, una estimación conservadora permitiría afirmar que actualmente es practicada por lo menos por 5.000 escuelas (aproximadamente 13% del total) y cerca de un centenar de Universidades (TAPIA, 2002).

1. Proyectos educativos solidarios y aprendizaje-servicio

Empecemos por situar a la metodología del aprendizaje-servicio en el contexto más general de lo que puede denominarse abarcativamente como “experiencias educativas solidarias”.

Estas pueden incluir tres tipos diferentes de actividades, proyectos o programas, que podemos definir como:

- Iniciativas solidarias asistemáticas
- Servicio comunitario integrado al PEI
- Aprendizaje-servicio.

Iniciativas solidarias asistemáticas:

Son actividades ocasionales, que tienden a atender una necesidad puntual. En general surgen espontáneamente, no son planificadas como parte del Proyecto Educativo Institucional, y no suelen exceder lo puramente asistencial.

Algunas de las más típicas iniciativas solidarias asistemáticas incluyen las “campañas de recolección”, los festivales, kermesses y otras actividades “a beneficio”, y ciertos “padrinazgos” de escuelas rurales asumidos ocasionalmente o en forma desarticulada con los aprendizajes. Podrían también incluirse en esta categoría algunos proyectos un poco más complejos y con mayor articulación con los contenidos curriculares, pero que no son planeados institucionalmente, sino que surgen y desaparecen en función de la buena voluntad o el liderazgo personal de un docente o un grupo particular de estudiantes.

Básicamente, diferenciamos las iniciativas solidarias asistemáticas del aprendizaje-servicio en que no se proponen articular la actividad solidaria de los estudiantes con los contenidos que se aprenden en clase.

En este tipo de acciones pueden participar unos pocos alumnos o cursos, o toda la escuela; pueden ser promovidos y gestionados por iniciativa personal de un docente, de un grupo de estudiantes o por la dirección de la escuela. En todos los casos, la actividad es generalmente voluntaria, y no se evalúa ni formal ni informalmente el grado de participación de los estudiantes, ni los aprendizajes desarrollados.

De hecho, el protagonismo de los alumnos en este tipo de iniciativas es muy desparejo: en algunos casos, los estudiantes se comprometen personalmente con la acción (una visita a un geriátrico, o un viaje a una escuela rural, por ejemplo). En otros, la acción de los estudiantes puede limitarse a llevar a casa una nota del docente pidiendo a los padres que envíen alimentos no perecederos para los inundados, o golosinas para repartir el Día del Niño.

Sin embargo, las iniciativas solidarias asistemáticas -aún aquellas más efímeras- pueden generar algunos beneficios positivos para los estudiantes:

- estimulan de algún modo la formación de actitudes participativas y solidarias;
- permiten una temprana sensibilización hacia ciertas problemáticas sociales y ambientales;
- ofrecen un clima institucional abierto a las problemáticas sociales, y
- en algunos casos ofrecen a los estudiantes la posibilidad de aprender procedimientos básicos de gestión.

Entre las limitaciones que más frecuentemente pueden evaluarse en este tipo de iniciativas es necesario señalar que suele primar en ellas una mirada asimétrica con relación a los "necesitados". El concepto de "ayuda" suele prevalecer sobre la reflexión acerca de las estructuras socioeconómicas o las problemáticas ambientales que están en la raíz de la demanda atendida, y difícilmente se enfatiza la relación entre solidaridad y justicia social.

Aunque no existen estadísticas fiables a este respecto, podríamos afirmar que una gran mayoría de las escuelas argentinas -y latinoamericanas- han desarrollado al menos una vez alguna iniciativa solidaria de este tipo. No son desdeñables, no sólo porque encierran un cierto valor educativo en sí mismas, sino porque en muchos casos han sido el punto de partida de proyectos más complejos de aprendizaje-servicio.

Servicio comunitario integrado al Proyecto Educativo Institucional:

Este tipo de experiencias se caracteriza por una decisión institucional, y no sólo ocasional, de promover el valor de la solidaridad y desarrollar en los estudiantes actitudes de servicio, de compromiso social y participación ciudadana. Ya sea que las actividades de servicio propuestas sean voluntarias u obligatorias, son asumidas formalmente por la conducción educativa, y forman parte explícita de la oferta de la institución.

Sin embargo, hablamos de "servicio comunitario" y no de "aprendizaje-servicio", en los casos en que la institución se propone desarrollar la acción solidaria con una finalidad educativa amplia (ligada en general a la educación en valores y actitudes), pero no planifica formalmente la articulación entre la actividad comunitaria y los contenidos curriculares desarrollados en el aula.

Entre los exponentes de este tipo de servicio podemos señalar el caso de las numerosas escuelas que desarrollan acciones de patrocinio de escuelas rurales o de apoyo escolar que, aún surgidas espontáneamente, se fueron convirtiendo a lo largo de los años en características de la vida institucional. Muchas escuelas -especialmente las confesionales- ofrecen a sus alumnos la

posibilidad de realizar voluntariamente acciones sociales, que son promovidas institucionalmente como parte del PEI: los grupos "misioneros", de "acción social", etc. También las escuelas de gestión estatal y privada que pertenecen a Organización del Bachillerato Internacional incluyen el desarrollo de actividades de "C.A.S." ("Creatividad, acción y servicio") como un requisito obligatorio para la graduación, aunque la mayor o menor integración con el resto del currículo depende en gran medida de cada escuela.

Estas actividades a las que denominamos de servicio comunitario suelen tener una mayor posibilidad de continuidad en el tiempo que las iniciativas asistemáticas. Por eso mismo, tienen mayores posibilidades de ofrecer alternativas que superen lo puramente asistencial. Entre las experiencias evaluadas para el Premio Presidencial "Escuelas Solidarias" hemos encontrado numerosos casos de este tipo de servicio comunitario, algunos con más de 30 años ininterrumpidos de continuidad, y con un alto impacto en las comunidades atendidas. Hemos visto escuelas rurales que han mejorado sustantivamente su equipamiento y condiciones edilicias, niños en riesgo de abandonar la escuela que han recibido un efectivo apoyo escolar, comunidades enteras que se han beneficiado con centros de salud, fuentes de energía o microemprendimientos productivos, todo gracias al esfuerzo sostenido de la escuela que desarrolló el servicio comunitario.

En algunos casos, las escuelas que desarrollan un servicio comunitario como parte obligatoria o voluntaria de las actividades de sus estudiantes, integran gradualmente la acción social con la vida académica de la institución, transformando así el servicio comunitario en aprendizaje-servicio.

Aprendizaje-servicio:

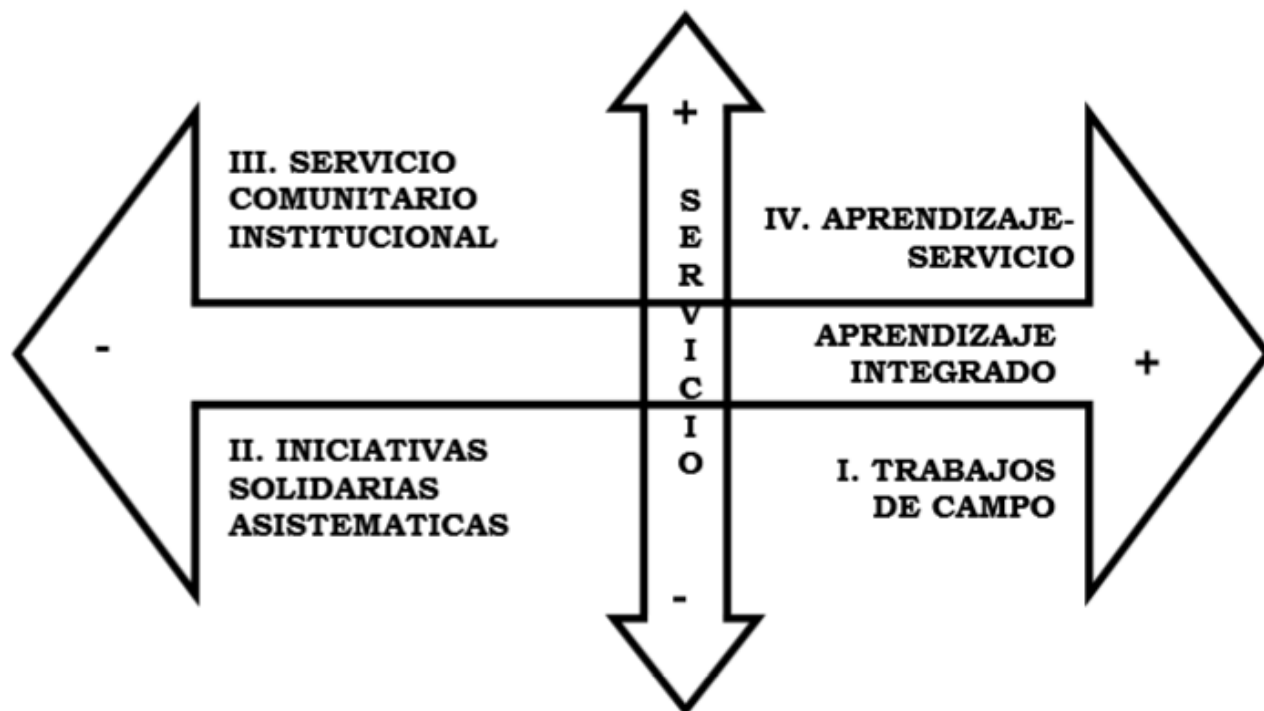
Como sabemos, esta metodología puede definirse como:

- *un servicio solidario desarrollado por los estudiantes,*
- *destinado a cubrir necesidades reales de una comunidad,*
- *planificado institucionalmente en forma integrada con el currículum, en función del aprendizaje de los estudiantes.*

Implica la misma continuidad en el tiempo y el mismo compromiso institucional del servicio comunitario estudiantil, pero le suma una articulación explícita de las acciones de servicio con los contenidos del aprendizaje académico.

A continuación profundizaremos los puntos de contacto y las diferencias entre los proyectos de aprendizaje-servicio y las otras experiencias educativas solidarias.

Los cuadrantes del aprendizaje y el servicio¹



Estos “cuadrantes del aprendizaje-servicio”, desarrollados originalmente por especialistas de la Universidad de Stanford, pueden ser útiles para profundizar las diferencias entre diferentes acciones educativas desarrolladas en un contexto comunitario.

El eje vertical nos habla de la menor o mayor calidad del servicio solidario que se presta a la comunidad, y el eje horizontal indica la menor o mayor integración del aprendizaje sistemático o disciplinar al servicio que se desarrolla.

En función de estos cuadrantes, en la mitad inferior ubicamos a los proyectos con menor calidad de servicio o de aprendizaje sistemático.

La “calidad” en cuanto al servicio está asociada con la efectiva satisfacción de los receptores del mismo (*evaluación prosocial*); con impactos mensurables en la calidad de vida de la comunidad, con la posibilidad de alcanzar objetivos de cambio social a mediano y largo plazo, y no sólo de satisfacer necesidades urgentes por única vez, y con la constitución de redes interinstitucionales eficaces con organizaciones de la comunidad, ONGs e instituciones gubernamentales para garantizar la sustentabilidad de las propuestas.

En el caso del aprendizaje, la calidad de los proyectos está vinculada a su impacto en los aprendizajes académicos formales, en el desarrollo personal de los estudiantes; con el impacto de la experiencia en el mejoramiento de índices de riesgo educativo tales como repitencia, deserción, ausentismo, etc.; con el grado efectivo de inserción de las experiencias en el Proyecto Educativo Institucional, y con el grado de participación de los estudiantes en el diseño y desarrollo de los proyectos. (TAPIA, 2000)

Comencemos entonces a analizar los “cuadrantes del aprendizaje y el servicio” a partir del cuadrante inferior derecho (I): designamos como *trabajos de campo* las actividades de

¹ Adaptación de: *Service-Learning Quadrants*, Service-Learning 2000 Center, Stanford University, California, 1996.

investigación que involucran a los estudiantes con la realidad de su comunidad, pero considerada exclusivamente como objeto de estudio. La finalidad del trabajo de campo es el aprendizaje de contenidos disciplinares: desde Ciencias Naturales se planifica una salida a la reserva ecológica, Tecnología planea la visita a una industria local, desde Ciencias Sociales se entrevista a ancianos de la comunidad para una investigación sobre la memoria histórica local. Este tipo de actividades involucran el conocimiento de la realidad, pero no se proponen modificarla, ni prestar un servicio a la comunidad a la que se estudia, a veces ni siquiera se plantea una devolución al entorno de la escuela de lo aprendido en el terreno. Para decirlo en pocas palabras: hay aprendizaje, pero no servicio.

En el otro extremo, las *iniciativas solidarias asistemáticas* (cuadrante II) se caracterizan, como vimos, por su intencionalidad solidaria, pero generan poca o ninguna integración con el aprendizaje formal. La calidad del servicio de este tipo de iniciativa se considera baja porque una acción asistemática tiene escasas posibilidades de generar soluciones duraderas a un problema social, y porque a menudo no involucran un compromiso personal de los estudiantes en la solución de los problemas. Por otra parte, la calidad del aprendizaje se considera pobre porque, aunque los alumnos adquieran una cierta conciencia sobre problemáticas como la pobreza, o el impacto de las catástrofes naturales sobre la vida cotidiana, este tipo de acciones no se articulan con los aprendizajes disciplinares.

En cuanto al *servicio comunitario institucional* (III), justamente por ser sostenido en el tiempo, y por estar articulado con el proyecto institucional, en general puede ofrecer un servicio a la comunidad más sostenido y de mayor calidad. En lo que se refiere al aprendizaje, si bien el servicio comunitario resulta una estrategia efectiva de formación en valores y desarrollo de actitudes pro-sociales, no siempre ni necesariamente ese aprendizaje se integra transversalmente con los aprendizajes disciplinares.

Finalmente, en el cuadrante del *aprendizaje-servicio* (IV) ubicamos a aquellas experiencias que ofrecen simultáneamente una alta calidad de servicio y un alto nivel de aprendizaje. En otras palabras, definimos al aprendizaje-servicio por una doble intencionalidad y un doble impacto: en lo pedagógico y en lo social.

2. El aprendizaje-servicio: notas características

Analizaremos a continuación las tres notas características que ya hemos señalado para el aprendizaje-servicio:

- está protagonizada fundamentalmente por los estudiantes,
- se propone atender solidariamente una necesidad real y sentida por la comunidad (intencionalidad solidaria)
- está planificada no sólo para atender a esa necesidad social, sino para mejorar la calidad de los aprendizajes escolares (intencionalidad pedagógica)

Protagonismo de los estudiantes:

Nunca se insistirá lo suficiente en que el aprendizaje-servicio no se refiere al voluntariado de los docentes o los padres, ni a estrategias institucionales para atender demandas de la comunidad, aunque implique a menudo estas variables. El aprendizaje-servicio es, por definición, una *actividad de los estudiantes*.

Los protagonistas de las actividades de servicio a la comunidad deben ser los alumnos: si ellos no se “apropian” del proyecto, si no lo sienten como algo propio, difícilmente constituya una experiencia de aprendizaje-servicio de calidad.

En las escuelas argentinas podemos encontrar testimonios valiosos de docentes que organizan voluntariamente talleres de oficios o cursos de alfabetización para los padres de sus alumnos, gabinetes psicopedagógicos que atienden gratuitamente a estudiantes de escuelas carenciadas, y escuelas que ponen a disposición sus instalaciones para actividades de entidades de bien público, o que abren espacios de integración con escuelas especiales. Estas acciones son muy valiosas como testimonio de una cultura institucional solidaria y del compromiso personal de los docentes, pero no constituyen experiencias de aprendizaje-servicio, precisamente porque no están protagonizadas por los estudiantes.

También podemos encontrar proyectos cuidadosamente planeados en cuanto a los objetivos, los tiempos, los destinatarios, con excelentes redes de contenidos curriculares... pero redactados enteramente en la dirección o la sala de profesores. En general, estos proyectos se comunican a los alumnos como una propuesta cerrada ("este año la Institución desarrollará el siguiente proyecto de servicio ..."). Este tipo de situaciones corre el riesgo de generar proyectos muy prolijos, pero con muy bajo nivel de motivación por parte de los alumnos. Y a la baja motivación suelen corresponder, como sabemos, bajos niveles de aprendizaje.

A menudo los adultos nos quejamos: "esta generación no se motiva con nada", "a estos chicos no les importa nada". La experiencia muestra que esta generación tiene, en cambio, un enorme potencial de compromiso solidario, y un grado de conciencia sobre algunas problemáticas (por ejemplo las vinculadas al medio ambiente, la identidad, y otras) incluso superior a las generaciones que la precedieron. Como dato ilustrativo, vale señalar que sólo en las escuelas que se presentaron al "Premio Presidencial Escuelas Solidarias" en el año 2001 había más de 600.000 niños y jóvenes comprometidos en acciones solidarias.

Lo que piden nuestros alumnos –especialmente los adolescentes y jóvenes- es que los dejemos participar de verdad, que les demos la posibilidad de desplegar la creatividad, entusiasmo y entrega que caracteriza a su edad, que les ofrezcamos guía y contención, pero les demos el lugar protagónico a ellos. Uno de los beneficios más manifiestos de los proyectos de aprendizaje-servicio es que generan auténticos liderazgos positivos, y permiten a muchos estudiantes desarrollar potencialidades para la participación que de otro modo hubieran permanecido ocultas.

En la raíz del aprendizaje-servicio hay una convicción: *nadie es demasiado pequeño, ni demasiado pobre, como para no tener algo que ofrecer a su comunidad.*

A menudo, y con la mejor de las intenciones, los docentes –especialmente los que atienden a jóvenes y niños de escasos recursos, o con necesidades especiales- tendemos a colocarlos en un lugar de receptor pasivo de "ayuda". El aprendizaje-servicio, en cambio, se propone explícitamente estimular la iniciativa, creatividad y capacidad de participación de *todos* los estudiantes.

Entre las experiencias presentadas al Premio Presidencial "Escuelas Solidarias" hemos visto a niños con necesidades especiales ofreciendo el fruto de su trabajo para paliar el hambre de sus vecinos; hemos admirado a niños de EGB1 y 2 que en un paraje aislado de Santiago del Estero le ofrecen apoyo escolar a los más pequeños en un "Jardín de infantes voluntario" que ha ya mejorando el rendimiento escolar de varias cohortes², y nos hemos conmovido por los testimonios de jóvenes de zonas urbano-marginales que se constituyeron en líderes de proyectos comunitarios relevantes, como los estudiantes de la Escuela-Taller Angelelli de Bariloche, o los de la Escuela "Ramón Lista" de Resistencia, Chaco.

Nos parece fundamental señalar que detrás de cada una de estas experiencias exitosas hubo docentes que creyeron en las potencialidades de sus alumnos, y les ofrecieron cauces eficaces para desarrollarlos.

² Escuela N° 452 "Juan Isidro Peralta". El Charco, Santiago del Estero.

Por eso, un buen proyecto de aprendizaje-servicio requiere de un tipo de *liderazgo docente* algo diferente del que se genera normalmente en el marco del aula. En muchas ocasiones, docentes y estudiantes estarán enfrentando al mismo tiempo y por primera vez una situación crítica o un interrogante científico determinados, y deberán aprender juntos, y generar juntos soluciones novedosas.

En los casos de aprendizaje-servicio de mayor calidad, se generan liderazgos estudiantiles que operan colaborativa y sinérgicamente con el liderazgo del docente. Las actividades de servicio les permiten a los estudiantes conocer a sus docentes en un contexto diferente al escolar, y valorar su compromiso con la comunidad. Este contacto con adultos que pueden ofrecer modelos positivos y cercanos suele tener un fuerte impacto en los proyectos de vida de los niños y adolescentes, y en sus actitudes dentro y fuera del aula. El beneficio de este tipo de situaciones suele superar el marco del proyecto de servicio, y alcanzar al conjunto del clima institucional.

En función del desarrollo del protagonismo de los estudiantes, en el diseño de un proyecto de aprendizaje-servicio es fundamental proveer mecanismos para que éstos participen activamente en todas las etapas del proyecto: que desarrollen actividades vinculadas al diagnóstico previo a la actividad, que estén involucrados en al menos alguna de las instancias de planificación, en la gestión de los recursos, y en todas las actividades previstas, incluida la evaluación.

Intencionalidad solidaria.

Una segunda nota característica del aprendizaje-servicio es que se propone atender solidaria y eficazmente una necesidad real de la comunidad.

Educar en la solidaridad, en el compromiso con el bien común, es sin duda una parte esencial de la educación del ciudadano que le compete indelegablemente a la escuela. Ahora bien: el aprendizaje-servicio permite generar políticas institucionales concretas para ese fin, superando lo puramente teórico o declamativo.

El objetivo de un proyecto de aprendizaje-servicio es ofrecer un servicio concreto: no un simulacro, no una actividad que tranquilice las conciencias, no una acción ocasional, sino una respuesta acotada pero lo más eficaz posible a una problemática real.

Asumir con la mayor seriedad posible la intencionalidad solidaria está en relación directa con la intencionalidad pedagógica de un proyecto de aprendizaje-servicio.

Educar en la solidaridad implica:

- asumir un conjunto de valores ligados a la justicia y la promoción integral de los derechos humanos;
- diferenciar adecuadamente las actitudes efectivamente solidarias (“pro-sociales”) de intencionalidades altruistas pero poco conducentes;
- formar en los estudiantes la exigencia de asumir compromisos en función del bien común.

Es necesario subrayar, a este respecto, que no siempre la intencionalidad altruista alcanza para generar una solución eficaz a un problema comunitario. A menudo ni siquiera es suficiente para identificar correctamente cuál es la demanda a la que se debe atender: es conocida la anécdota de una fundación europea que se enteró que una comunidad indígena carecía de agua potable, y le instaló un molino de viento... en una localidad donde el viento no soplaba con potencia suficiente para moverlo más que un par de veces al año. Con la mejor de las intenciones, a veces las escuelas también ofrecemos a la comunidad lo que nosotros pensamos que debiera necesitar, que no siempre es lo que realmente se necesita.

Por eso, un buen proyecto de aprendizaje-servicio requiere tomarse el tiempo necesario para efectuar un *diagnóstico participativo de la realidad*, para escuchar a interlocutores válidos de la comunidad a la que se va atender, y exige desarrollar la capacidad de escucha y de empatía necesarias como para identificar las demandas prioritarias y *efectivamente sentidas* por la comunidad.

Subrayamos lo *prioritario* porque a menudo las necesidades son tantas y tan variadas que es fundamental identificar urgencias y prioridades. Por ejemplo, una escuela rural recibió una importante donación de delantales blancos para sus alumnos. Sin embargo, por carecer de calzado, muchos de ellos se quedaban en sus casas, con el delantal prolijamente guardado... Entre las prioridades es también fundamental identificar las que son más *efectivamente sentidas* por la comunidad destinataria del servicio. En el caso de una escuela que visitaba un Hospital pediátrico, los estudiantes realizaron una encuesta entre los niños internados, sus familias, y el personal que los atendía; descubrieron que entre las múltiples carencias que sufrían, la más sentida era la falta de recreación: un televisor y una video permitieron que los niños se aburrieran menos y estuvieran menos inquietos, con el consecuente beneficio para su salud, para la tranquilidad de sus padres y para las condiciones de trabajo del personal médico.

Una vez desarrollado el diagnóstico de las necesidades comunitarias, es necesario *evaluar cuáles de esas demandas pueden o deben ser satisfechas desde una actividad escolar*, es decir qué es lo que la escuela está en condiciones reales de ofrecer desde su identidad de institución educativa.

Desde la escuela se puede identificar al desempleo como el problema principal de la comunidad, pero no podemos generar en los estudiantes la ilusión de que una actividad escolar puede revertir por sí sola las consecuencias de fenómenos económicos y sociales estructurales de esa magnitud. Lo que sí podemos hacer es estudiar la complejidad del problema, y analizar aportes puntuales que estén al alcance de los estudiantes: por ejemplo, algunas escuelas utilizan su gabinete de informática para enseñar conocimientos básicos de computación a adultos desocupados, que así mejoran su empleabilidad; otras instituciones han generado microemprendimientos solidarios, que ofrecen alternativas ocupacionales novedosas en su localidad, como en el caso de dos escuelas sanjuaninas: la "Saturnino Sarassa", que combatió la plaga de la mosca de la fruta y estimuló la producción de dulces artesanales con fruta anteriormente descartada, y la Escuela Provincial de Santa Lucía, que promueve el reemplazo del azúcar por mosto concentrado. En otras regiones del país los estudiantes han difundido sus conocimientos sobre lombricultura, secaderos solares, cría de gusanos de seda y otras actividades productivas para ofrecer alternativas al desempleo local, o mejorar las condiciones productivas de su comunidad.

Es ejemplar en este sentido la acción desarrollada por la Escuela de Educación Agropecuaria N° 1 de Arrecifes, Pcia. de Buenos Aires. El proyecto institucional de aprendizaje-servicio surgió en 1996, a partir de una encuesta a la comunidad realizada por alumnos de la escuela donde surgía la demanda de preservar el medio ambiente. La Asociación de Productores Rurales de Arrecifes planteó la necesidad de preservación del agua en la zona, afectada por el uso desmedido de fertilizantes y agroquímicos. En 1997, con la colaboración de docentes y estudiantes de la Facultad de Veterinaria de la UBA, los alumnos de la Escuela Agropecuaria realizaron una toma de muestras de los pozos de agua de la zona, que evidenció numerosos problemas de contaminación por falta de información sobre el correcto cuidado del recurso hídrico. Desde entonces, monitoreados por sus docentes y con el apoyo de la UBA, los estudiantes han generado desde el laboratorio y el tambo de la escuela diferentes actividades de investigación, desarrollo de soluciones viables y asesoramiento a los productores y escuelas rurales de la zona. Por ejemplo, la escuela ha desarrollado un sistema de aprovechamiento del agua utilizada para la limpieza del tambo escolar, que a través de un sistema de cañerías reutiliza esa agua y los efluentes para regar y fertilizar simultáneamente parcelas destinadas al cultivo de pasturas. Este y otros proyectos han convertido a la escuela en un

importante centro de transferencia de conocimientos y tecnologías al servicio del desarrollo de la región.

La calidad del servicio brindado puede ir creciendo gradualmente: muchas escuelas han partido de acciones sencillas y asistenciales que luego han generado proyectos más elaborados. Lo fundamental es que desde el principio sean los alumnos quienes participen del diagnóstico, del planeamiento y de la ejecución y evaluación del proyecto, y -por más simple y acotado que sea el proyecto- que les permita hacer algo real a favor de personas concretas.

Intencionalidad pedagógica

Finalmente, la tercera nota característica del aprendizaje-servicio, junto con el protagonismo estudiantil y la intencionalidad solidarias, es su intencionalidad pedagógica.

A menudo los padres -e incluso algunos directivos y docentes- temen que si los chicos están “distráidos” haciendo “cosas sociales” van a aprender menos matemáticas y menos lengua. El aprendizaje-servicio se propone justamente superar esta suerte de antagonismo o competencia que en ocasiones se establece entre lo “académico” y las actividades extra-escolares o de “extensión”.

El aprendizaje-servicio no es una actividad “extra-programática”. Por el contrario, un proyecto de aprendizaje-servicio bien planificado apunta a que los alumnos aprendan más contenidos científicos, desarrollen más competencias lingüísticas y comunicacionales y en general, aprendan más y mejor de lo que hubieran aprendido por las vías tradicionales.

Se trata de formar ciudadanos participativos y solidarios, y *simultáneamente* desarrollar una metodología motivadora para la aplicación de los conocimientos adquiridos en el aula y para el desarrollo de nuevos conocimientos y competencias.

En varias publicaciones hemos señalado los aprendizajes que produce el aprendizaje-servicio³. Aquí simplemente señalaremos que el aprendizaje-servicio permite aplicar en contextos reales contenidos conceptuales y procedimientos de las más variadas disciplinas, que en el aula pueden resultar poco significativos para nuestros alumnos, pero a los que la intencionalidad solidaria vuelve fuertemente significativos.

Una rápida mirada a la situación de las escuelas argentinas permitiría afirmar que la intencionalidad social está presente en casi todas las escuelas, y es algo que forma parte de una cierta “cultura solidaria” muy arraigada en casi todas las escuelas de nuestro país. Sin embargo, en muchas escuelas que desarrollan acciones solidarias falta todavía incorporar o afinar la intencionalidad pedagógica, falta subrayar que hacemos una actividad solidaria no sólo para atender problemáticas sociales, sino para educar mejor a nuestros alumnos.

3. Los orígenes del aprendizaje-servicio en Argentina

Existe una fuerte tradición solidaria en la educación latinoamericana, aún si la pedagogía del aprendizaje-servicio está recién empezando a difundirse en la región. Argentina no es una excepción a esa tradición, y es habitual que las instituciones educativas desarrollen campañas solidarias, apadrinen escuelas, o realicen viajes llevando ayuda a zonas aisladas o carenciadas del país.

La ola de entusiasmo por la recuperación de la democracia en 1983 produjo un renovado crecimiento de los proyectos solidarios en las escuelas y universidades argentinas. A medida que la

³ TAPIA, María Nieves. *La solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires, Ciudad Nueva, 2000. CLAYSS. *Aprender sirve, servir enseña*, Buenos Aires, 2002.

situación económico-social fue empeorando, muchas instituciones educativas se plantearon desarrollar proyectos sociales más complejos. En ese marco, intentando atender problemáticas emergentes de la comunidad, y aún desconociendo su marco teórico y metodológico, muchas escuelas "inventaron" el aprendizaje-servicio.

Ese es el caso de la Escuela Media de Ramona (Santa Fe). En 1995, los estudiantes de 2º año (13-14 años de edad) descubrieron en el laboratorio de la escuela que el agua que consumían en su pueblo estaba contaminada con arsénico. Con los resultados de sus investigaciones, comenzaron una campaña de concientización pública, y acudieron a las autoridades locales. Para cuando terminaron la secundaria, habían conseguido que el gobierno provincial instalara una planta potabilizadora, que el municipio instalara el largamente demorado sistema de agua corriente, y además habían organizado con el hospital local y dos Universidades un programa de investigación y prevención para tratar a los pobladores con síntomas de envenenamiento por arsénico. Por la calidad académica de su trabajo, los estudiantes ganaron el Premio Internacional Junior del Agua, otorgado por AIDIS (una ONG internacional que cuenta con el respaldo de la Corona sueca).

Una diferencia interesante con respecto a la historia del aprendizaje-servicio en Estados Unidos y otros países, es que en Argentina fueron las escuelas, y no las universidades, las que lideraron la difusión del aprendizaje-servicio. Los Centros de Estudiantes universitarios desarrollaron a lo largo de los años '80 numerosos programas sociales, pero pocos docentes estaban dispuestos a vincular esas actividades con los programas de estudio, o a interactuar con ellos. Por otra parte, los propios estudiantes estaban interesados básicamente en desarrollar los proyectos, más que en relacionarlos con sus estudios: aún hoy es frecuente que estudiantes de Ingeniería estén trabajando en programas de apoyo escolar, mientras que estudiantes de Filosofía están construyendo casas.

Por el contrario, numerosos docentes primarios y secundarios empezaron muy tempranamente a constatar que la motivación de sus alumnos para ir a la escuela, participar e investigar era mayor cuando se los involucraba en proyectos de servicio vinculados con los contenidos de estudio. Como afirma W. Brynelson, "el aprendizaje-servicio es la única reforma educativa que normalmente crece de arriba hacia abajo" (TAPIA, 2000). Argentina no fue una excepción a esa regla: las políticas educativas de promoción del aprendizaje-servicio surgieron de la práctica de las escuelas.

En 1986, la Provincia de Santa Fe⁴ fue la pionera en establecer una materia obligatoria, "Proyecto de Servicio" para el último año del secundario. En 1997, en el marco del proceso de reforma educativa, el Ministerio Nacional de Educación estableció "Contenidos Básicos Comunes" para los diseños curriculares provinciales. Entre otras innovaciones, esos contenidos incluían "proyectos de intervención socio-comunitaria" para las Orientaciones de Humanidades y Ciencias Sociales y de Ciencias Naturales. Estos contenidos se fundaban en las primeras experiencias de aprendizaje-servicio relevadas en un centenar de escuelas en diferentes Provincias. La reforma abrió también la posibilidad de que las escuelas usaran los nuevos "espacios curriculares institucionales"⁵ para apoyar los proyectos de aprendizaje-servicio. (MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION, 1997)

El Ministerio de Educación organizó en Buenos Aires, en septiembre de 1997, un primer Seminario Internacional sobre aprendizaje-servicio, invitando a expertos de Costa Rica, Alemania, México, España y Estados Unidos. También se presentaron algo más de una docena de proyectos solidarios desarrollados por instituciones educativas de diferentes niveles y regiones del país. Participaron del Seminario unos 150 funcionarios educativos provinciales, docentes y directivos, y las Actas fueron

⁴ Argentina es un país federal con 24 Provincias, además de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, sede del Gobierno nacional. Los gobiernos provinciales administran las escuelas y establecen el currículum, en el marco de los acuerdos federales firmados con el Ministerio nacional.

⁵ Los "espacios curriculares institucionales" son diseñados en cada escuela, bajo la aprobación de los supervisores.

publicadas y distribuidas gratuitamente a todas las escuelas secundarias del país. (MINISTERIO DE EDUCACION, 1998).

Los funcionarios ministeriales no lo sabían, pero distribuyendo esos primeros materiales de aprendizaje-servicio habían abierto las puertas para que miles de escuelas percibieran por primera vez que no estaban aisladas en sus esfuerzos por articular el aprendizaje y el servicio a la comunidad. El movimiento de aprendizaje-servicio había comenzado a reconocerse a sí mismo.

Como consecuencia, en 1998 el Segundo Seminario Internacional más que duplicó la participación del año anterior. In 1999, el tercer Seminario reunió a 700 directivos, docentes y estudiantes: la mayoría de ellos se habían pagado con gran sacrificio sus pasajes hasta Buenos Aires para poder compartir sus experiencias de aprendizaje-servicio con otras escuelas.

Luego de las elecciones nacionales en 1999, el nuevo Gobierno decidió fortalecer las políticas educativas vinculadas al aprendizaje-servicio. Se lanzó el "Programa Nacional Escuela y Comunidad", y lo que había sido una línea de trabajo sin personal ni recursos se convirtió en un Programa con 2 millones de pesos de presupuesto, un equipo de 35 personas y la posibilidad de difundir el aprendizaje-servicio en todo el país. El Presidente De la Rúa entregó personalmente el primer "Premio Presidencial Escuelas Solidarias" en agosto 2000 a las diez escuelas ganadoras, durante el IV Seminario Internacional de aprendizaje-servicio, que en esa ocasión reunió un millar de personas.

Las escuelas premiadas recibieron entre 10.000 y 1.500\$ para desarrollar sus proyectos de aprendizaje-servicio. La decisión política fue no financiar simplemente buenas ideas o proyectos a futuro, sino experiencias en ejecución que ya se hubieran demostrado sostenibles y de calidad. También favoreció la creación de una red que comenzó a vincular a las escuelas con mejores experiencias de aprendizaje-servicio.

El "Premio Presidencial Escuelas Solidarias" no sólo fue una forma de reconocimiento para las escuelas que venían desarrollando el aprendizaje-servicio en Argentina, sino también una importante fuente de datos sobre el estado de la cuestión. Entre 2000 y 2001, 4.400 escuelas (alrededor del 13% del total) presentaron 6.160 experiencias educativas solidarias. Los formularios presentados al Programa Escuela y Comunidad, en general acompañados por cartas, fotos, recortes de prensa y videos, constituyen una rica y compleja fuente de información, que todavía espera ser analizada en profundidad⁶.

Durante sus dos años de vida (2000-2001), el "Programa Nacional Escuela y Comunidad" ofreció capacitación en aprendizaje-servicio a 19.788 docentes y directivos, se conectó con 640 ONGs que trabajan en temáticas educativas, y distribuyó alrededor de 65.000 materiales de capacitación⁷.

En agosto de 2001, el V Seminario Internacional de aprendizaje-servicio reunió a un millar de personas, entre ellas funcionarios de los Ministerios de Educación de Chile y Venezuela, y docentes de Uruguay, Paraguay y Bolivia. El "modelo argentino" de aprendizaje-servicio comenzaba a difundirse en la región.

Durante la Presidencia provisional del Dr. Duhalde, las autoridades educativas disolvieron el Programa Escuela y Comunidad, y dejaron de convocar al Premio Presidencial. A pesar de eso, varias jurisdicciones siguieron desarrollando programas de fortalecimiento del aprendizaje-servicio. La Ciudad de Buenos Aires, por ejemplo, convocó en 2002 y 2003 al Premio Ciudad de Escuelas

⁶ Gracias a un subsidio otorgado por el Global Service Institute, CLAYSS está comenzando a investigar las características del aprendizaje-servicio en Argentina en base a las fichas compiladas por el Premio Presidencial.

⁷ Los materiales de capacitación producidos por el Programa están todavía disponibles en www.eyc.me.gov.ar

Solidarias, y fue sede en 2002 de la VI Conferencia Internacional de IANYS, la Asociación Internacional de Servicio Juvenil.

CLAYSS, el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario, nació en febrero de 2002 para promover el aprendizaje-servicio en la región, y constató que en la mayoría de los casos las escuelas argentinas seguían desarrollando sus proyectos de aprendizaje-servicio o iniciando nuevos, con o sin el apoyo de políticas oficiales.

Con la llegada del nuevo gobierno electo, el primer Programa del Ministerio de Educación en ser presentado conjuntamente por el Presidente Kirchner y el Ministro de Educación, Daniel Filmus, fue el nuevo programa de promoción del aprendizaje-servicio, "Educación Solidaria". Menos de un mes después de asumir, el 23 de junio, Kirchner anunció la edición 2003 del "Premio Presidencial Escuelas Solidarias".

Probablemente, la sustentabilidad del movimiento del aprendizaje-servicio en Argentina se apoya más en la praxis de las escuelas y Universidades que en el apoyo gubernamental. Las instituciones educativas adoptan el aprendizaje-servicio porque les resulta significativo y motivador a directivos, docentes y estudiantes. Y una vez que el aprendizaje-servicio entra dentro de la cultura y prácticas institucionales, les preocupa poco si las autoridades educativas están o no promoviéndolo. Obviamente, prefieren ser apoyadas, pero de todas maneras salen a buscar los recursos que necesitan para desarrollar sus proyectos, gestionan apoyos locales, y en general desarrollan proyectos extraordinarios con escasos o nulos recursos económicos.

Pero es necesario reconocer igualmente que sin el apoyo del gobierno nacional, el aprendizaje-servicio no se hubiera difundido con tanta rapidez en Argentina. Sin políticas educativas consistentes, las escuelas más pobres difícilmente accedan a los recursos necesarios para financiar sus proyectos, y la mayoría de los ministerios provinciales no otorgarán el mismo impulso a la promoción del aprendizaje-servicio.

3. El aprendizaje-servicio en las educación argentina: una aproximación a partir del análisis de las experiencias presentadas al Premio Presidencial Escuelas Solidarias.

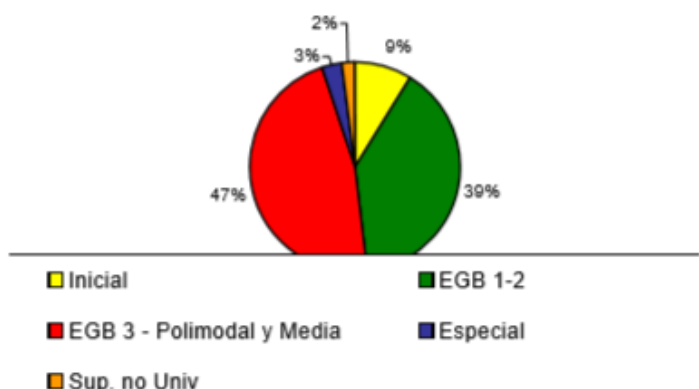
El modelo argentino de aprendizaje-servicio escolar está recién comenzando a ser estudiado, pero hay algunos rasgos salientes que ya pueden comenzar a analizarse, utilizando como fuente de información las experiencias presentadas al Premio Presidencial Escuelas Solidarias en sus ediciones 2000, 2001 y 2003.

Una metodología para todos los niveles y condiciones sociales

En primer lugar, las actividades de servicio son adoptadas desde el Nivel hasta los últimos años de la escuela secundaria. La participación en proyectos es mayor entre los 12 y los 17 años, pero es significativa aún en edades inferiores (ver cuadro 2).

De acuerdo a los datos manejados por el Programa Escuela y Comunidad, alrededor de 709.000 estudiantes participaron de proyectos de servicio en sus escuelas entre el 2000 y el 2001. En la gran mayoría de los casos, la participación de los estudiantes es voluntaria, si bien en la Provincia de Santa Fe y en un pequeño número de escuelas medias el proyecto de servicio forma parte del curriculum obligatorio.

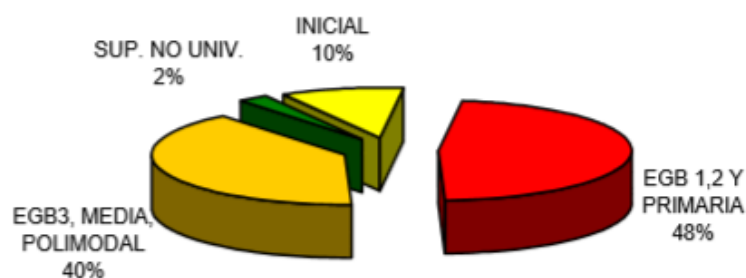
CUADRO 2: EXPERIENCIAS PRESENTADAS POR NIVEL DE ENSEÑANZA



Fuente: Escuela y Comunidad, 2001

Es interesante señalar que, en la edición 2003 del Premio Presidencial Escuelas Solidarias, la brecha entre escuela media y EGB1-2/primaria se achicó, como lo evidencia el siguiente cuadro:

CUADRO 3: Experiencias presentadas por nivel de enseñanza, 2003.

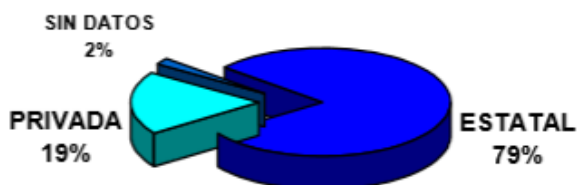


Fuente: Programa Nacional Educación Solidaria, 2003.

En segundo lugar, es interesante subrayar que el aprendizaje-servicio es adoptado transversalmente por escuelas que atienden a los más diversos sectores sociales.

El porcentaje de proyectos presentados por escuelas de gestión estatal y de gestión privada al Premio Presidencial Escuelas Solidarias 2003 responde casi exactamente a los porcentajes nacionales de representación de ambos segmentos del sistema educativo, como se advierte en el siguiente cuadro:

PROYECTOS PRESENTADOS POR TIPO DE GESTIÓN EDUCATIVA



Si bien en los últimos años, la preocupación por la seguridad llevó a muchas escuelas que atienden a los sectores más privilegiados a suspender o limitar sus salidas a la comunidad, es de destacar que numerosas escuelas consideradas entre las más prestigiosas del país no sólo han mantenido sino que han fortalecido sus proyectos institucionales de aprendizaje-servicio.

En escuelas de gestión privada como el Colegio Michael Ham de Vicente López, el Grupo Educativo Marín de San Isidro, el Colegio San Pablo Apóstol de Yerba Buena, Tucumán, el Colegio del Carmen de Córdoba, los colegios de la comunidad judía porteña ORT y Martín Buber, así como prestigiosas escuelas de gestión estatal como la Escuela de Comercio Carlos Pellegrini, el aprendizaje-servicio se ha fortalecido como respuesta a la crisis.

Para las escuelas que atienden a sectores sociales con necesidades básicas satisfechas o a sectores privilegiados, el aprendizaje-servicio es una estrategia eficaz para poner a los estudiantes en contacto con problemáticas sociales que de otro modo conocerían sólo en forma lejana y teórica, y para promover una mayor conciencia sobre sus responsabilidades sociales.

En el otro extremo de la pirámide social, uno de los rasgos más interesantes del aprendizaje-servicio tal como se desarrolla en Argentina es la destacada participación de jóvenes y niños con grandes carencias socio-económicas in proyectos solidarios de alta calidad. Un análisis de los 50 mejores proyectos evaluados entre 2000 y 2001 muestra que el 50% fueron desarrollados por estudiantes en situaciones de riesgo socio-educativo, que orientaban su servicio a solucionar los problemas de su propia comunidad. El cuadro siguiente muestra una tendencia semejante en el total de escuelas se que presentaron al Premio Presidencial "Escuelas Solidarias".

LOCALIZACION DE LAS ESCUELAS	Año 2000	Año 2001
Urbanas	47,60%	60,90%
Urbano-marginales	20,98%	18,00%
Rurales	24,38%	21,10%
<i>Total de escuelas en situaciones de riesgo socio-educativo</i>	<i>45,36%</i>	<i>39,10%</i>
Sin información	7,04%	-

De hecho, escuelas con una larga historia de fracaso y deserción escolar están utilizando el aprendizaje-servicio como una herramienta para revertir esa problemática. No por casualidad, las dos escuelas galardonadas con el Primer premio en las ediciones 2000 y 2001 del Premio Presidencial Escuelas Solidarias, alcanzaron al mismo tiempo sus marcas más altas en los Operativos Nacionales de Evaluación de la calidad educativa, luego de varios años de desarrollar sus proyectos de aprendizaje-servicio.

Algunos estudios de casos en escuelas urbano-marginales de diversos puntos del país sugiere un alto nivel de impacto de programas de aprendizaje-servicio de calidad sobre los indicadores de desempeño académico, como en el caso de la Escuela Media 4-055 "Pbro. Constantino Spagnolo", de Junín, Provincia de Mendoza.

	<i>Antes de desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio</i>	<i>Después de desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio</i>
REPITENCIA	1997: 40%	1998: 13% 1999: 7% 2000: 5% 2001: 3%
DESERCION	1997: 35%	2001: 2%

Incluso en escuelas de educación especial hay niños y jóvenes con capacidades físicas o mentales diferentes desarrollando proyectos de aprendizaje-servicio. Es importante señalar el impacto de este tipo de proyectos en la autoestima de los estudiantes, y en la consideración de la comunidad hacia ellos, ya que permite revertir el paradigma del “discapacitado” exclusivamente como “receptor” de ayuda para pasar a valorizarlo como protagonista al servicio del bien común.

Entre otros ejemplos dignos de mención, cabría señalar el de la Escuela Especial Nro. 12 para discapacitados sensoriales de General Roca, Pcia. de Río Negro. Los estudiantes están desarrollando un ambicioso proyecto para señalar su ciudad con carteles que ellos mismos están transcribiendo en braille. Para ello contaron con el apoyo de internos de la penitenciaría local, quienes produjeron las chapas metálicas, de la Escuela Técnica CEN Nro. 31 que diseñó una máquina para grabar placas de metal con el sistema braille, y del Municipio, que sancionó una Ordenanza Municipal referida a la señalización de las calles para los no videntes. Los alumnos están compilando la información y tipeando en braille las placas, que serán instaladas por el Municipio.

La Escuela Especial de Formación Laboral N° 2120 de Espín, Provincia de Santa Fe, atiende a alumnos con diversos grados de discapacidad, y también a menores en situación de riesgo social. En las unidades laborales, los estudiantes se capacitan en el desarrollo de actividades de huerta, panadería, jardinería, tambo y albañilería. Lo aprendido en esos talleres se vuelca al servicio de la comunidad: los alumnos hacen el mantenimiento edilicio de los comedores infantiles de la zona, y proveen de pan y verduras a niños y madres embarazadas necesitados. A lo largo del país, también otras escuelas especiales están ofreciendo su contribución a la comunidad donando la producción de sus huertas escolares, apadrinando plazas o contribuyendo a la forestación local.

Todavía hay pocos estudios sobre el impacto del aprendizaje-servicio en niños y adolescentes de sectores vulnerables, pero de acuerdo a algunos especialistas, las actividades solidarias pueden ser un factor clave para el fortalecimiento de la resiliencia (MELLILLO Y OTROS, 2000). Muchas de las experiencias recogidas en Argentina parecen confirmar esa hipótesis. Factores fortalecedores de la resiliencia, como la adopción de valores éticos como la solidaridad, el desarrollo de la capacidad de iniciativa, el tejido de redes de relaciones inter-personales y comunitarias, y otros, están directamente vinculados a la práctica del aprendizaje-servicio. Algunas primeras evidencias indican que el impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio en la autoestima de niños y jóvenes en situación de riesgo socio-educativo es un factor clave para permitirles desarrollar proyectos personales positivos a futuro.

Temáticas más frecuentes de las experiencias de aprendizaje-servicio

Las 5500 experiencias solidarias presentadas al Premio Presidencial *Escuelas Solidarias 2003* evidencian la enorme variedad de problemáticas sociales susceptible de ser abarcada por los proyectos de aprendizaje-servicio, y la creatividad de las escuelas para responder con proyectos originales a las específicas demandas de su comunidad.

Si bien cada escuela y cada grupo de estudiantes definió diferentes prioridades para su acción solidaria, algunas temáticas emergen como las más frecuentes, señalando preocupaciones comunes en las instituciones educativas.

- Alrededor de la cuarta parte de los proyectos se centraron en mejorar las oportunidades de educación en sus comunidades. Un clásico son los proyectos de apoyo escolar, brindados en centros comunitarios, instituciones religiosas o en la propia escuela. Un número creciente de Institutos de Formación Docente están incorporando actividades de apoyo escolar a poblaciones desfavorecidas como parte de las tradicionales “prácticas”. También aumentaron en cantidad y

calidad las actividades de promoción de la lectura. Numerosas instituciones educativas ofrecen capacitación en informática y en nuevas tecnologías, o desarrollan campañas de alfabetización.

- Casi en la misma proporción, muchas escuelas se orientaron a atender graves problemas vinculados a la situación socio-económica de sus comunidades. Un número significativamente mayor que en años anteriores se consagró a atender la crisis alimentaria, contribuyendo con comedores comunitarios, desarrollando huertas, promoviendo la educación alimentaria o desarrollando proyectos de atención a la desnutrición infantil. Estudiantes de escuelas técnicas e incluso de EGB3 diseñaron y contribuyeron a construir viviendas o a mejorarlas. Un número significativo se preocupó por desarrollar proyectos para mejorar la integración de personas con capacidades diferentes en sus comunidades, y algunos desarrollaron proyectos para mejorar la calidad de vida de comunidades aborígenes.
- También aumentó el número de experiencias de promoción y preservación del patrimonio histórico y cultural, en muchos casos vinculados al interés por preservar o generar centros de interés turístico que contribuyan al desarrollo local. Tanto en las grandes ciudades como en localidades sin recursos culturales, numerosas instituciones desarrollaron actividades artísticas, culturales y recreativas al servicio de la comunidad.
- Alrededor de un 10% de las experiencias presentadas se orientó a atender problemáticas sanitarias, ya sea a través de campañas de educación para la salud y de prevención de enfermedades como el Mal de Chagas o el SIDA, prevención de problemas odontológicos vinculados con la pobreza o la falta de higiene. Muchas instituciones desarrollaron campañas para concientizar a sus comunidades sobre la importancia de la donación de sangre y de órganos.
- En menor proporción que en años anteriores, pero igualmente significativa, la temática del ambiente estuvo representada por campañas para promover el manejo racional de recursos naturales como el agua, fomentar el reciclado de la basura, mejorar el ambiente urbano y prevenir diversas fuentes de contaminación.
- La mayoría de las escuelas técnicas y agropecuarias que se presentaron al Premio están desarrollando proyectos tecnológicos o de producción agropecuaria o artesanal para generar nuevas y mejores alternativas productivas para su comunidad.
- Un número pequeño pero significativo de escuelas presentaron experiencias de viajes solidarios a comunidades necesitadas como alternativa a los tradicionales “viajes de egresados”.

Cabe destacar que una constante en todas las experiencias es la preocupación por integrar el servicio con los aprendizajes de los estudiantes, y por estimular su participación y compromiso ciudadano.

4. Conclusiones: aprendizaje-servicio y cultura democrática

Veinte años después del eufórico adiós a los gobiernos militares, la cultura democrática es todavía joven en Argentina, como en tantos otros países alrededor del mundo.

¿Puede el aprendizaje-servicio ayudar a formar mejores ciudadanos y a consolidar la democracia en países donde ésta es más una meta que una tradición? La cuestión merecería ser tratada en profundidad, pero aquí nos limitaremos a comentarla brevemente.

De acuerdo a la filosofía del aprendizaje-servicio, nadie es demasiado pequeño ni demasiado pobre como para no tener algo que ofrecer a los demás. El aprendizaje-servicio no considera a los niños y jóvenes sólo como “una promesa para el futuro”, o como “los ciudadanos del mañana”, sino que

subraya la necesidad de promover su compromiso y liderazgo en el presente. Esto es especialmente relevante en democracias emergentes, con escasa tradición de participación ciudadana.

En América Latina, como en muchas otras regiones del planeta, hay minorías autoritarias que sobreviven en el poder gracias a la pasividad política de las mayorías y con la ayuda de fuertes redes clientelares. Durante siglos, personas con escasos recursos económicos y culturales han dependido de líderes populistas, caudillos, “punteros” y de una gran variedad de proveedores de comida, subsidios o trabajo público. En una cultura clientelista, las personas son percibidas -y se perciben a sí mismas- como receptores pasivos de ayuda, incapaces de tomar iniciativas o imaginar proyectos diferentes de aquellos que garantizan los favores y detentan el poder.

Aún con las mejores intenciones, las escuelas en nuestra región a menudo han sido las primeras en enseñar clientelismo. Muchos docentes que se esfuerzan por conseguir la comida, los zapatos y los libros para sus alumnos, raramente los alientan a organizarse para ayudar a su propia comunidad. De esta manera, los niños aprenden a esperar que otros les solucionen los problemas, y a percibirse como incapaces de ayudarse a sí mismos o a sus comunidades.

El servicio solidario es ciertamente un elemento clave en la educación de los futuros ciudadanos: niños y adolescentes con una temprana experiencia de su potencial, y de su posibilidad de hacer una diferencia en su comunidad, no aceptarán tan fácilmente como otros ser considerados “receptores pasivos”. De hecho, numerosos proyectos de aprendizaje-servicio en los últimos años concluyeron con los estudiantes liderando movilizaciones locales, presentando propuestas concretas a sus intendentes, o acudiendo a la Legislatura provincial para conseguir la aprobación de una ley.

En países con una larga historia de gobiernos autoritarios, la Educación Cívica solía ser poco más que una ficción. Aún hoy, los currículos suelen promover más el conocimiento teórico sobre los derechos humanos, la Constitución o las instituciones políticas, que el desarrollo de competencias vinculadas a la participación ciudadana activa. El desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio de calidad puede contribuir a brindar una Educación Cívica más centrada en el ejercicio de la ciudadanía y de una participación propositiva, conducente no sólo a bienintencionados caceroles, sino a soluciones efectivas para problemas demasiado tiempo postergados.

Si cada crisis es una oportunidad, puede que esta sea un buen momento para que el aprendizaje-servicio se constituya en un aporte al crecimiento de una Argentina mejor.

REFERENCIAS

MELLILLO, Aldo-SUAREZ OJEDA, Elbio Néstor (Comp.) (2000). *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION (1997). CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACION. *Contenidos Básicos para la Educación Polimodal*. República Argentina.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION (1998). Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. *El servicio a la comunidad como aprendizaje escolar. Actas del 1º Seminario Internacional “Educación y servicio comunitario”*, República Argentina.

PROGRAMA NACIONAL ESCUELA Y COMUNIDAD (2001). *La propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio. Actas del III y IV Seminario Internacional de Escuela y Comunidad*. Secretaría de Educación Básica, Ministerio de Educación de la Nación.

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

TAPIA, María Nieves (2002). *El aprendizaje-servicio en América Latina*. EN: CLAYSS. Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario. *Aprender sirve, servir enseña*. Buenos Aires, 2002.



Vol. 13, Nº 1 (2009)

ISSN 1138-414X

Fecha de recepción 02/12/2008

Fecha de aceptación 25/04/2009

INICIARSE A LA DOCENCIA. LOS GAJES DEL OFICIO DE ENSEÑAR

Beginning to teach. The risks of the teaching's trade



Andrea Alliaud* y **Estanislao Antelo****

*Universidad de Buenos Aires (Argentina)

**Universidad de San Andrés (Argentina)

E-mail: andrealliaud@ciudad.com.ar

E-mail: anteloe@fibertel.com.ar

Resumen:

Referirse a la iniciación de la docencia en las condiciones complejas y mutantes en las que actualmente se ejerce, lleva a considerar aspectos más generales referidos a lo que significa enseñar y enseñar hoy. Entender la docencia como un oficio particular, permite identificar aspectos relevantes tales como la vocación, los procedimientos y los productos de lo que se hace. Recuperar la especificidad y la totalidad del proceso de producción de personas, proporciona pistas para pensar en el fortalecimiento de la enseñanza, en medio de la crisis institucional que hoy atraviesa. Teniendo en cuenta estos componentes, es posible avanzar hacia la definición de una pedagogía de la formación con la intencionalidad de aportar ciertas reflexiones que fortalezcan los procesos formativos, así como los primeros desempeños docentes.

Palabras clave: *Iniciación a la docencia; Oficio; Pedagogía de la formación.*

Abstract:

Referring to initiation in teaching in present complex and mutant conditions, leads to considering more general aspects related to the meaning of teaching and of teaching today. Understanding teaching as a particular occupation, permits identifying relevant aspects such as vocation, procedures and products of what is done. Recuperating the specificity and the totality of the process of producing persons provides traces for thinking in strengthen teaching, among the institutional crisis that it is going across. Bearing in mind these components, makes it possible moving forward to a definition of a formation pedagogy with the intention of contributing some reflections that strengthen the formative processes, as well as the initial performances as a teacher.

Key words: *Initiation in teaching; Occupation; Formation pedagogy.*

1. A modo de introducción

Ningún comienzo es fácil. En todas las actividades y/o empresas de nuestras vidas el principio suele entusiasmar pero también desconcertar. Desalentar, desanimar, desahuciar, desilusionar. Si bien en todos los rubros ocurre, al tratarse de aquellos en los que además de la propia subjetividad están comprometidos las vidas y el destino de otras personas, las sensaciones “des” suelen aumentar.

Nos referiremos en esta oportunidad a una actividad peculiar, el oficio de enseñar. Pretendemos, concretamente, reflexionar sobre sus comienzos, tomando como referencia las cuestiones más generales que hacen a los aspectos prácticos y a su formación. Es indagando en la naturaleza del oficio (como en su momento lo hicimos desde la profesión o el trabajo) desde donde pretendemos, en esta oportunidad, producir ciertas reflexiones que permitan avanzar en la comprensión de la enseñanza, con la finalidad también de dilucidar formas y procesos de formación de quienes la ejercen: los docentes. Consideramos que este avance es crucial para el estudio y el debate acerca de la institución escolar en un escenario de transformaciones profundas.

2. Enseñanza y oficio

Al tratar de salvar etiquetamientos y simplificaciones de diversa índole en su mención, la enseñanza deviene en oficio. Además de evitar ciertos alineamientos y sus concepciones respectivas, en términos de trabajo, profesión o vocación, la alusión “oficiosa” pareciera pretender dar cuenta de su especificidad. Oficio suele emparentarse con el saber hacer o producir algo en particular.

La palabra “oficio” es portadora de distintos significados que remiten a: *ocupación, cargo, profesión, función* tal como se expresa en el Diccionario de la Lengua Española. Podríamos decir entonces que la enseñanza es todo eso y esta concepción pareciera en principio salvar la simplicidad a la que conduce la opción exclusiva por alguno de sus componentes.

En un libro reciente, en el que se analizan ciertas “profesiones modernas”, François Dubet (2006) aporta una visión que alimenta la complejidad. Desde la perspectiva del autor, la enseñanza está “anclada” en un oficio, en la medida que a los individuos que la realizan se los forma y se les paga para actuar sobre otros, “sobre las almas de otros”. Quien enseña tendría como meta fundamental transformar a los otros. No es única, pero es una de las actividades destinadas a la producción de personas. Hugo Di Taranto, maestro añejo pero vital, a la hora de definir su oficio afirma sin titubear: “nosotros [los educadores] somos modificadores de almas” (Memorias del futuro, 2007).

El accionar sobre las personas añade al oficio *un componente vocacional*. Esta dimensión no contemplada en las definiciones recientemente mencionadas, se manifiesta claramente en una actividad, como la docencia, que requiere “pruebas existenciales” (al decir de Dubet) o desafíos (podríamos decir nosotros) que superan formas de pago y preparación. Una idea importante que se desprende de esta concepción, es la imposibilidad de mensurar la actividad y traducirla en salario o en programas de preparación de manera simple o automática: “El tema de la vocación significa que, el profesional del trabajo sobre los otros no es un trabajador o un actor como los demás. No afincan su legitimidad solamente

en una técnica o *savoir-faire*, sino también en principios más o menos universales”¹ (2006, 41). Son precisamente estos *principios y valores* los que parecen añadirle a la actividad un componente de realización individual. Aún rutinizadas, poco conscientes, estas prácticas se hallan potencialmente plenas de sentido y de recursos de justificación en tanto están amparadas en un orden que trasciende la materia y lo material².

Era el carácter unívoco e incuestionable de los valores puestos en juego a la hora de enseñar, lo que garantizaba autoridad al maestro, al profesor, y también al médico y a todo aquel que trabajara con personas. Hoy la autoridad hay que procurarla día a día y se requieren *recursos y destrezas* para ejercer el control dentro de organizaciones cada vez más complejas. Hoy hay que explicar, justificar las acciones y las decisiones que se toman respecto de la transformación de los otros. En las sociedades post-tradicionales ningún gesto queda al margen de la procesadora reflexiva. La vieja usanza que ligaba permanencia en el tiempo con prestigio y sabiduría, cede en parte su eficacia y somete a cada a quién al escrutinio permanente del desempeño.

A pesar de sus profundas transformaciones, el trabajo con personas mantiene un rasgo “vincular”, “relacional”. Los maestros, sobre todo los de niños pequeños, acentúan el componente “afectivo” de su actividad. Esta característica vinculada con la vocación parece ser la más rica, en tanto compromete la subjetividad, y también la más secreta, la menos conocida: “no se sabe cómo pero lo logró”.

Al tratar de formar, educar o transformar a las personas y *cuando efectivamente se constata que ello ha ocurrido*, el secreto, el truco, o la magia se potencian o magnifican. “Lo que ocurre en ese momento es `extraordinario`, contra todas las formas de fatalidad y a pesar de todas las dificultades objetivas (...) Los alumnos aprenden, comprenden, progresan (...) Nos damos cuenta de que hemos logrado lo que ni siquiera las preparaciones más sofisticadas podían hacer esperar. Nos entusiasmos (...) Entonces el maestro halla tanto placer en enseñar como el alumno en aprender (...) este fenómeno está prácticamente ausente de los escritos sobre la enseñanza y sobre la escuela. Lo vemos y reconocemos, en cambio, en algunas escenas cinematográficas o quizá lo hemos vivenciado en nuestra propia escolaridad con algún profesor en particular (Meirieu, 2006, 16 a 19). Así y todo, es todavía probable que “el milagro” se produzca y que en esa producción la profesión adquiera sentido, por lo que el autor invita a mirar de cerca esa “dimensión oculta” del oficio de enseñar.

Los “secretos de fabricación” son ese “algo” (en palabras de Meirieu) que está en juego en lo más íntimo del acto de enseñar. Una especie de “vibración particular” de la que son portadores los docentes y que no se puede reducir a una lista de competencias. Van tomando forma en la práctica, a medida que se va enseñando, y parecen ser productos de una rara fórmula (de métodos, técnicas, modos de actuar) que en principio permite distinguir lo que funciona bien de lo que no. Esa mezcla que guía, va sedimentando a medida que se enseña y tenderá a prevalecer a menos que surja un problema; algún imprevisto, algún cambio que cree o provoque la necesidad de hacer otra cosa. El “oficio”, remite entonces a *la manera en que uno hace su trabajo*. Cómo lo hace. Recordemos que al fin, oficioso, es alguien *eficaz para determinado fin*.

¹ Aunque aquí entendemos lo universal no como un contenido particular definido a priori sino como el sitio mismo donde la puja por el sentido de la educación tiene lugar.

² George Steiner, en un gesto poco hospitalario con la corporación gremial, afirma que pagaría para poder enseñar, porque enseñar es ser cómplice de una posibilidad trascendente: “No hay oficio más privilegiado. Despertar en otros seres humanos poderes, sueños que están más allá de los nuestros; hacer de nuestro presente interior el futuro de ellos: ésta es una triple aventura que no se parece a ninguna otra” (Steiner 2004, 7).

La manera de hacer el propio trabajo (cómo cada uno lo hace) involucra el procedimiento pero se dirime básicamente en *el producto* o los productos; es decir, la obra, aquello que se logró con algo que era de determinada manera y llegó a ser distinto, otra cosa. Es cierto que al tratarse de sujetos, quienes potencialmente van a ser transformados, se añade el componente de la creencia o la confianza en aquel que en principio ocupa el lugar de transformador. Nuevamente esta creencia asignada al “rol” docente y a la escuela moderna hoy no está asegurada. Hoy hay que procurar que la enseñanza tenga lugar. Y dedicarse a esta procuración también forma parte del cómo hacerlo.

Pero, insistimos, el oficio no carece de puestas a prueba. Es *la constatación de lo hecho o producido*, como producto del propio trabajo, lo que asegura no sólo confianza y autoridad hacia la figura del docente, en este caso, sino identidad profesional. Eso “antes” que el reconocimiento de la corporación, dirá Dubet. Es lo que da sentido a la profesión, según Meirieu.

Al aceptar que la manera en que cada uno lo hace no se desliga de lo que produce al hacerlo, una apuesta particularmente atractiva sería reparar en la dimensión oculta de la enseñanza sin dejar de relacionarla con lo que se produce (¿con lo que se ve?). En lo que sigue, profundizaremos sobre la enseñanza y su desarrollo en las condiciones actuales del aparato escolar, así como en los inicios y en la formación de los docentes, desde esta perspectiva.

3. Enseñar hoy

Los planteos expuestos adquieren vitalidad cuando pensamos en los nuevos escenarios escolares, en *todos*, con las inquietudes e incertidumbres que generan a *todos los docentes*³, incluso a los que aún mantienen la pasión por conocer y el deseo, la voluntad o esperanza de enseñar.

El resquebrajamiento de los pilares que sostenían a la institución escolar moderna, permite explicar gran parte de los inconvenientes que se presentan actualmente en la clase escolar. La idealización de lo que ya no es ni tampoco ocurre con los alumnos (hoy son otros quienes asisten a las escuelas ya sea por su condición social, por su entorno familiar, por el acceso a las nuevas tecnologías, por su derechos adquiridos, etc. etc.), convive muchas veces con la aceptación de mucho o algo de lo que ya es. Los postulados referidos a la integración, a la justicia social, a la igualdad de oportunidades, a los derechos de los individuos están siendo aceptados en las escuelas al menos discursivamente. Pero igual cuesta enseñar. Entonces cuando no sale se piden “recursos” complementarios de variado tipo.

Sin embargo, las clases como lugares de encuentro entre docentes y alumnos persisten, y es desde allí donde se puede aminorar la sensación crítica si se comprende (y se está preparado para ello) que, si bien la ambigüedad y la incertidumbre caracterizan a los encuentros pedagógicos, es posible obtener precisiones y certeza derivadas del propio oficio. Lo hacen mucho mejor (los docentes) cuando mantienen fuertemente el sentimiento de poseer un oficio, un conjunto de rutinas y de códigos a partir de los cuales negocian con los demás, en el sistema y fuera de él, sin sentirse cada vez más amenazados de desaparecer (Dubet, 2006, 208).

³ Ya no se trata sólo de los problemas que tiene el docente “novato” que trabaja con poblaciones desfavorecidas, ni del que tiene que lidiar con adolescentes, ni de las escuelas pobres. Hoy es difícil enseñar para todos los docentes. En todas las escuelas; a grandes, jóvenes, chicos y muy chicos, más allá del sector social de procedencia.

Lo que nos enseña el autor francés es que quien enseña actualmente, tiene que hacer mucho más que cumplir un rol asignado: “se deben encontrar equilibrios y modos de llegar a acuerdos con los otros y con uno mismo” (2006,358). Lo que se hace requiere de negociaciones, acuerdos, justificaciones y explicaciones. No hay fórmulas únicas, nunca las hubo y hoy menos que nunca. Pero hay mucho por hacer. Hay que probar, experimentar y hacerlo en cada ocasión. Y esto se hace o no se hace. Es por acción o por omisión. El oficio hoy debe conquistarse. Esta nueva manera de trabajar sobre los otros “más tensa y más contradictoria”, producto del agotamiento del programa institucional como sistema integrado de valores y principios centrales, hace que sea “normal” que la socialización pierda su unidad y se apunte a formar desde la multiplicidad.

El trabajo sobre los otros se concibe, bajo el “declive” de las instituciones, como una experiencia construida por los actores. El trabajador construye su trabajo y en ese movimiento se construye a sí mismo. Y no sólo los profesores, hoy y en el día a día los alumnos también tienen que hacerlo. Se trata entonces de “experiencias homólogas y complementarias” que afectan a todos. Una visión interesante, ya que el malestar o la crisis suele enfocarse sólo desde el lado de los docentes. Sin embargo, “en gran medida los profesionales reconocen exactamente las mismas dificultades que sus objetos” (Dubet, 2006, 392-415).

El cambio en las condiciones de ejercicio resalta el papel que adquiere la prueba en la docencia. Siguiendo la distinción de Norbert Elías entre conocimiento y saber (tal como lo hemos hecho en otro trabajo⁴), quien sabe es quien ha probado, y aquí se pone de manifiesto el carácter experimental de toda enseñanza, de poner a prueba y ser puesto a prueba. Desde esta perspectiva, el docente que sabe es el que ha probado muchas, distintas y divergentes formas, maneras, o estrategias de enseñar. Es decir, si entendemos la enseñanza como un oficio, enseñar es probar y probar haciendo. Este rasgo se potencia con el desvanecimiento de las garantías. Hoy más que nunca hay que probar para saber enseñar y probar para llevar a cabo una tarea que requiere pruebas y puestas a pruebas constantemente. Son precisamente las pruebas sobre el producto, las que podrán otorgar certidumbre y legitimar tanto el quehacer como el saber que se va produciendo al enfrentar los desafíos a los que nos somete la experiencia.

Cuanto más se apoyan los actores en su oficio, más serena será la experiencia de trabajo. Tomar como apoyo el oficio, significa que el trabajo pueda objetivarse y que el profesional pueda decir *esta es mi obra*, es el resultado de mi actividad, puedo mostrarlo y demostrarlo. Oficio, en este sentido se define como “la capacidad de producir algo, de conocerlo y de hacerlo conocer”. En un mismo proceso, la consolidación del oficio también protege a los objetos de este tipo de trabajo sobre otros (Dubet, 2006, 443 - 444).

4. Enseñar hoy y formarse para empezar a obrar

El interés por los estadios finales en la formación de un docente, es en cierta forma complejo. Por un lado, el que termina tiene que iniciarse; en este sentido, el inicio es un debut. La iniciación representa, así, un desafío, una puesta a prueba de los gajes del oficio (es oportuno señalar que gaje significa *prenda o señal de aceptar un desafío*). Al mismo tiempo, el interés conlleva una preocupación genuina por los resultados. Iniciación y prueba. Debut y desafío. ¿Sabrá hacerlo bien? ¿Cuál es el producto de su formación? ¿Cómo sabemos que funciona y que está listo para enseñar? ¿Qué pruebas tenemos?

⁴ Ver Alliaud, A. y Antelo, E. (2008)

La pedagogía ha formulado estas preguntas en numerosas ocasiones. Las respuestas acumuladas a lo largo del tiempo no siempre proporcionan certezas. Probablemente la falta de claridad obedezca, entre otras causas, a que en la historia de la formación de los docentes la idea de obra ha sido puesta en tela de juicio. Criticada por desatender y eclipsar el valor de los procesos que la hacen posible y la singularidad del actor que la firma, o condenada por su aparente exceso instrumental y su estrecho vínculo con la distinción, no aparece con firmeza en el horizonte de los estudios recientes sobre la formación de los profesores.

Nuevamente, por obra nos referimos al producto final, a la cosa hecha, producida. Y entonces surgen de inmediato las preguntas: ¿Cuál es la obra de un enseñante? ¿La enseñanza? ¿El aprendizaje? La hipótesis tentativa indica que sabemos que la formación *ha sido exitosa* (subrayemos el tiempo verbal), a través de las obras. Es a través de sus obras como valoramos a los enseñantes, su formación y sus enseñanzas. Pero podríamos preguntarlo de otro modo: ¿Qué produce un enseñante cuando su tarea es exitosa?

Sabemos que, a pesar de su evidente cercanía, la obra no es exactamente el desempeño, en tanto que “desempeño” no describe necesariamente un estadio final, una habilitación, una autorización o *pase*, un *ahora sí*, sino el cumplimiento de una labor, el ejercicio, la ejecución, el trabajo, la dedicación. Se puede evaluar el desempeño sin otorgar relevancia a la obra. Un desempeño modesto no nos permite leer con tanta eficacia el suceso de una formación como sí lo hace una obra fallida. Probablemente podamos afirmar que la eficacia de una formación se hace visible si sumamos “desempeño + obra”. De nuevo, el procedimiento y el producto. Veamos.

Es probando el pan que sabemos de la eficacia del trabajo sobre el trigo; es al cruzar el puente y atravesar su consistencia que sabemos del acierto en el cálculo; es al dar con la fórmula matemática que accedemos a un remoto pero eficaz pasado escolar de *tablas y regla de tres simple*. Tanto como sabemos que un mecánico es un buen mecánico si nuestro auto, averiado, luego funciona; como sabemos que un atleta es el mejor si cruza primero la meta, como sabemos que Borges es Borges cuando ese verso nos toca físicamente, *como la cercanía del mar*. Claro que hay excepciones. Pero ¿cómo sabemos si un maestro es un buen maestro? ¿Cómo, si la suma y la resta fueron efectivamente enseñadas? ¿Sabemos eso sólo si un niño/alumno/estudiante es capaz de sumar y restar?

Por supuesto que aquí la obra no es la buena obra sino el producto de un recorrido exitoso. El éxito no está atado ni al bien ni al mal. Se puede cruzar la meta en primer lugar, construir el mejor de los puentes, ser parte del equipo Ferrari, escribir los versos más precisos, y ser cruel o ruin. O se puede ser bondadoso e incapaz de enseñar la tabla del 2. Por supuesto que además existe lo imponderable, el azar, lo eventual, la contingencia y lo incalculable. La enseñanza tiene su *Titanic*. Sin embargo, así y todo, tampoco resultará abandonar la obra en la formación de futuros enseñantes.

En un mundo como el artesanal, generalmente idealizado, la señal inconfundible de que las cosas marchan bien en materia de formación, es (¿o era?) la obra. En un mundo de hombres libres que practican las *artes liberales* el instrumento es el libro y la palabra y el objetivo pedagógico principal es formatear las mentes. Las cosas marchan bien si pueden explicarse, decirse, presentarse con claridad.

Recuerda Santoni Rugiu, a propósito de los maestros artesanos medievales (actores principales que en sus talleres desplegaron aquella famosa y añorada dupla maestro-aprendiz), que sólo conseguían el “magisterio” (entendido como Título o grado) los mejores o más afortunados (incluyendo en la “fortuna” también el dinero de que disponía la familia del aprendiz), después de un largo tirocinio y repetidas eliminatorias. (Santoni Rugiu 1996, 130).

Iniciarse a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar

Pero no está todo dicho; es un paso más el que sanciona la maestría: la preparación de una “obra maestra”.

Si el arte es menor la obra se pospone, pero se requieren *pruebas de habilidades en las operaciones elementales*. Otro tanto ocurre en lo concerniente a aquellos oficios que tenían lugar fuera de los talleres (tales como el de médicos, juristas y especialistas) pero que también eran sometidos a distintos exámenes rigurosos, exposiciones permanentes a comisiones de cónsules y notables. Salvo excepción (el título de maestros se podía y se puede comprar) no se era maestro sin examen. Sin obra.

En cierto momento, la obra es expulsada o sometida al imperio del proceso. Importa menos el resultado final que el camino que conduce a él. Importa más el trayecto que la meta. Sumado a ello, se pone en entredicho la idea de distinción. Probablemente, nadie quiere un mundo educativo regulado por el éxito y la competencia, al menos nadie lo quiere a la luz del día.

Este deseo se choca con todas las formas posibles e imaginables de la diferencia. Richard Sennett ha mostrado la incoherencia de superponer talento y distinción con desprecio, sorteando el valor radical del reconocimiento. Podemos decirlo así: hay en el mérito una posibilidad cierta de reconocimiento. Recientemente Philippe Meirieu en su visita a la Argentina, dio cuenta de esta paradoja. En el caso deportivo escolar (donde el desprecio es más desfachatado) es común encontrar dosis importantes de aprecio y reconocimiento de los poco aptos para la práctica deportiva. Resumiendo, se puede ser feliz jugando mal, jugando poco o sin jugar, pero formando *parte de*.

Peter Sloterdijk afirma sin tapujos que existe un malestar en la selección. Dice que “pronto constituirá una opción a favor de la inocencia el hecho de que los hombres se rehúsen explícitamente a ejercitar el poder de selección que han alcanzado de modo fáctico” (2003, 70). Fernando Savater (2002) comenta el trabajo de Sloterdijk y destaca una de sus provocaciones: “Es una venganza de la historia en nosotros, los igualitaristas, que también tengamos que vérnoslas con la obligación de distinguir.” Savater que piensa sin demasiado temor, señala el quid de la cuestión. No se puede enseñar sin valorar “pero nadie se arriesga a valorar de verdad (ni siquiera a dejar claro que existen diferentes grados en lo estimable y no sólo privilegios o prejuicios) y por tanto es improbable que nadie se comprometa demasiado a educar”.

Sin valorar y sin reválidas ¿cómo sabemos si los maestros son buenos maestros?

La escuela no es sin obras, sin distinción y sin mérito, porque la enseñanza misma tiene lugar en el interior de un oficio. No hay oficio sin obra, sin menester y sin misterio. Probablemente la educación masiva no sea sin exámenes, sin pruebas y/o jerarquías. Otra cuestión bien distinta es el derrotero que sitúa al éxito como imperativo y meta educativa. No se trata de arrojar al que no llega primero a la meta al mundo de los residuos.

5. Los oficios docentes. Hacia una pedagogía de la formación

Finalmente, entonces, ¿cómo se forma a quien se inicia en la docencia? ¿Qué tipo de guías para la acción es posible repartir entre los maestros inminentes? ¿Qué instrucciones prácticas es posible poner a disposición? Si ningún comienzo es fácil, tampoco es fácil dar con las claves para la formación de los debutantes.

Entendemos la enseñanza como el acto complejo de transmitir de manera intencional, metódica y sistemática fragmentos de mundo a las nuevas generaciones, y consideramos que es posible contribuir al diseño de una pedagogía de la formación docente, colocando a la enseñanza y al oficio, en el centro de la reflexión. Porque, ¿dónde sino en el interior mismo de la reflexión y la práctica que suponen el ejercicio de los oficios es posible apropiarse de las claves para la formación? Veamos.

El oficio constituye el centro que aglutina y da sentido al proceso formativo. En el caso de la enseñanza, hay un oficio que transmite y un oficio de transmisión. Hay formadores y sujetos en formación sustentados por un programa institucional con valores e identidades jerarquizadas. Más allá de las distintas temáticas y procedimientos utilizados para *transmitir la transmisión*, hay una unidad que puede brindar cohesión a todo el proceso formativo. Se trata de la práctica de enseñar. Es ella la que aportará sentido a los distintos abordajes y prácticas diferentes que acontezcan durante el proceso formativo. Desde esta perspectiva y tal como lo venimos sosteniendo en distintos trabajos, el oficio docente no tendría que ser una preocupación exclusiva de determinados profesores o determinados “espacios” curriculares. Por el contrario, debería constituirse en el eje articulador de los distintos contenidos desarrollados durante la formación, es decir, no después sino en el inicio.

La búsqueda de un sentido “aglutinador” del proceso formativo, tiene sentido en tanto la experiencia laboral presenta situaciones variadas y complejas que no suelen responder a parcelas del conocimiento o técnicas en particular. A menudo los docentes recién graduados sienten que no cuentan con las herramientas necesarias para afrontar el desafío. Si bien, como dijimos, hay una angustia o desconcierto inicial que es inevitable en cualquier campo ocupacional, reconocemos que los docentes tendrían más chance de operar sobre situaciones complejas y enseñar, es decir ejercer su oficio, si “gente con oficio” o preocupada por el oficio, los prepara para ello. Preparar para el oficio docente es, entre otras cosas, reducir la distancia entre el contenido de la transmisión y la forma de efectivizarla. Enseñar el oficio es practicarlo. Y practicarlo mucho. En este sentido, los resultados o “buenos” resultados se pueden relacionar con prácticas sostenidas y coherentes con lo que se intenta transmitir.

La enseñanza del oficio debe dar la espalda a los métodos escolares. La afirmación puede sonar un tanto disruptiva al referirnos a la formación de docentes. De todos modos no es menos importante ya que escolarizar la formación suele ser la forma predominante. Claro que la propuesta formativa debe estar orientada hacia lo que sucede en la escuela. Debe tomar sus problemas, basarse en situaciones reales, en casos, etc. Nunca será suficiente señalar la poca relevancia de propuestas que ignoran el nivel de actuación de los docentes, ignorancia que se hace del todo notoria y se padece fundamentalmente en los comienzos de la profesión. Pero lo que sí tiene que ser diferente es el modo “escolarizado” con el que muchas veces se forma, producto de tradiciones precedentes y formatos organizacionales presentes. No se ve en qué aspectos puede tener utilidad insistir en un formato que suele requerir para funcionar una caricaturizada diferencia generacional, cuando no la lisa y llana minorización del otro, frente a otro que funciona a partir del trabajo metódico pero profesional que supone el intercambio de conocimientos y experiencias entre pares.

Es preciso distinguir entonces entre el contenido u objeto de la formación, que es la escuela, claro, de las estrategias, métodos y ambientes escolares cuando no se está educando niños, sino formando adultos que serán o son sus docentes. Es ésta una manera de impedir la vigencia de estereotipos y la naturalización de rutinas muchas veces experimentadas durante la propia biografía escolar que una formación “escolarizada” no haría más que reforzar, además de desalentar a adultos que aspiran ser docentes. La reflexión sistemática objetivada

puede, en cambio, capitalizar la experiencia y transformarla en saber disponible y susceptible de ser utilizado en distintas circunstancias.

El oficio autoriza un aprendizaje por tanteo y experimentación. Si bien no trabajamos en laboratorios, la prueba, el ensayo, la experimentación en situaciones reales o simuladas, tienen un alto componente formador en la enseñanza. Esta actividad, como vimos, remite a la experimentación, en tanto consiste en probar distintas maneras de ofrecer el mundo y ser puesto a prueba.

El aprendizaje por ensayo y error suele acontecer solitariamente en los inicios de la profesión. Entonces la prueba tiene lugar en el desconcierto y bajo la apelación de lo que se recuerda de la propia experiencia escolar o, a lo sumo, pidiendo algún material al maestro generoso. La posibilidad de hacer algo propio, la propia obra, y la potencialidad de la prueba que ese procedimiento implica, se vería favorecida si en los primeros años de trabajo tuviera lugar el acompañamiento de docentes formadores durante todo el proceso de producción, llegando incluso hasta los resultados o a la constatación final de lo que se produjo. Pero se trata de un acompañamiento deseado que se anula a sí mismo lentamente, en el instante que el experimento es bien sucedido. ¿O no es un objetivo de toda formación (y quizás de todo intercambio con fines educativos) dejar que el otro al fin se marche? Nuevamente señalamos la relación entre el procedimiento y los resultados como partes integrantes del oficio.

Asimismo, es importante favorecer la posibilidad de experimentar modelos de enseñanza diversificados en las aulas con los docentes que se están formando. Es decir, que los propios formadores propicien y pongan a prueba distintas formas de hacerlo con aquellos que se están formando. Porque probar es ensayar y ensayar es en cierta forma eso: *Probar, reconocer algo antes de usarlo*. Sin temor. Esos espacios tienen un alto potencial formador y transformador si se convierten en ámbitos de experimentación y de puestas a prueba de experiencias pedagógicas diversas. De lo contrario, si constituyen “más de lo mismo”, sólo servirán para confirmar y reforzar lo que desde la posición de alumno se experimentó. Entre un alumno al que se hace probar en gotas un poco del oficio y un colega experimentado con quien se experimenta un oficio, existe una distancia considerable.

Enfatizar y destinar mucho tiempo a *ejercicios, consejos, manos tendidas en ayuda, explicaciones orientadas* (¿no son acaso y en sentido estricto enseñanzas?). Durante el proceso formativo y alcanzando también en los primeros desempeños docentes, se requiere práctica y ejercitación de lo aprendido y de lo que se va aprendiendo. Practicar cómo hacerlo, cómo enseñar, en diferentes situaciones en las que se puedan idear estrategias y reflexionar sobre lo que se produce a partir de ellas. Es en estas escenas, donde cobra protagonismo el consejo, la ayuda de los que tienen algo para aportar, basados en lo que saben, en lo que hicieron y en lo que están haciendo.

No se trata de dictaminar exactamente cómo se debe hacer, ni pasar carpetas para que otros copien, ni reducir al otro a un espectador más o menos fisgón, sino de poner a disposición aquello que se probó (lo que se probó es lo que se sabe ¿no?). Una pregunta básica que suele rondar todo proceso formativo es la siguiente: ¿Probaste?; pregunta lanzada a rodar casi como una invitación, un convite mejor, que puede a su vez resultar inspirador en la producción de la obra propia, en una determinada situación. El consejo, decía Benjamin, no es tanto la respuesta a una cuestión determinada como una propuesta. Es éste el sentido de los consejos, las indicaciones prácticas, los aleccionamientos para la acción. Ayudan a que otros enseñen. Suelen estar basados en esas “fórmulas misteriosas” que, construidas y probadas en el tiempo, resultaron y tienen la intención de perdurar. Porque conservan en el presente algún sentido que promueve su permanencia y, por lo tanto, la continuidad de lo que resultó.

Pero el que ayuda y aconseja tiene que estar allí, en el momento preciso y oportuno, disponible y dispuesto a acompañar y retroalimentar el proceso formativo de quienes lo están protagonizando, sean futuros docentes o docentes en ejercicio. Es quien está dentro y que sin embargo puede distanciarse para brindar explicaciones orientadas y realizar señalamientos oportunos. No tapa ni asfixia. Es el formador que ofrece guía e inspiración. Experto probador, aconseja, ayuda, guía, explica y también aporta o pone a disposición los saberes o “trucos” relacionados con la resolución de los problemas que se presentan.

Para formar de modo eficaz, *basta con que uno lleve adelante su oficio y muestre cómo lo hace*. Es preciso añadir en ese punto una importante salvedad para no caer en la trampa del modelo “modélico” tradicional o en sobredimensionar “lo ejemplar”. El mostrar cómo se hace tiene sentido siempre que el “modelo” muestre o cuente cómo lo ha hecho, sin tratar de imponer o imponerse como la forma acabada que indica en qué en o quién tiene que convertirse el que se está formando o que está empezando. El ejemplo requiere un espectador atento, pero también una práctica difícil como es la comparación. El ejemplo *indica* un camino a seguir. Pero el ejemplo puede en ocasiones erguirse en plan moralizador. Se señala el sitio o el recorrido mediante el cuál se accede al bien o se señala la magnitud del mal. Mientras que el elogio de la muestra (tenemos mucho para aprender aún del modo en que los artistas tratan la muestra, la exposición y la obra) no está puesto en la norma ideal de un oficio, sino en la actividad de los individuos y en su formación. Más ejercicio que sermón. En este proceso cada uno irá tomando confianza en sí mismo, reconociendo la relevancia de lo que hacen quienes también se presentan como sujetos formados y en formación, antes que como obras acabadas a copiar o imitar.

Como hemos planteado, hay quienes consiguen hacerlo y hacerlo bien y estos sujetos reconocidos y nombrados como “experimentados” suelen aparecer como portadores de saberes específicos y secretos, por oposición a los novatos. Desde sus orígenes la formación docente utilizó la pedagogía del modelo pero basada en la norma ideal (de docentes, de clases, de instituciones), lo cual antes que ayudar y habilitar para la producción de la obra propia, muchas veces inhibe tanto la acción como la misma formación.

Serían interesantes experimentados, que podrían mostrar, aconsejar y acompañar, aquellos que están en condiciones de ayudar en el proceso creativo/ productivo de quienes se están formando o están empezando a enseñar. Los que no sólo o simplemente pueden aportar una solución técnica sino que, además, pueden contribuir a crear las fórmulas (las claves) necesarias para enseñar.

Así y todo, *la pedagogía del oficio es también una socialización en competencias, capacidades y disciplinas, que parecen importantes para enseñar*. Dadas las características de la práctica docente, tanto los aprendizajes más formalizados como los menos, parecen necesarios para aprender a enseñar. Saber enseñar es saber hacerlo y para poder hacerlo, como dijimos hay que ensayar, ejercitar, probar. Pero no se trata de probar de la nada o por que sí. Además de las consideraciones expuestas sobre el acompañamiento y la disponibilidad del saber, debemos añadir que para que la práctica resulte hay que otorgarle una apoyatura específica, sobre la que será posible sostenerse. Ciertos autores denominan “competencias” a aquellas capacidades de movilizar varios y distintos recursos cognitivos para enfrentar y resolver situaciones de enseñanza⁵. En un estudio reciente⁶, hemos preferido denominarlas “capacidades básicas” y las definimos como “un repertorio instrumental básico que debe servir al maestro para un desempeño adecuado frente a los requerimientos habituales de su tarea escolar”. Se trata de estar preparado para sortear los obstáculos recurrentes, aquellos

⁵ Ver, por ejemplo, Philip Perrenoud (2006).

⁶ Ver DGESUP, 2007.

que con éxito han superado los experimentados probadores que definen lo propio de un oficio.

El conocimiento disciplinar o multidisciplinar tiene, asimismo, un valor de suma importancia para la formación. Nadie puede enseñar lo que no conoce y si enseñar es dar a conocer el mundo, el docente tiene que poder recuperar y re-significar formas abiertas de ver el mundo. Esta preparación incluye, asimismo, los conocimientos pedagógicos. Respecto al conocer y a las disciplinas en general podemos decir, entonces, que es importante posibilitar el acceso tanto a los contenidos específicos y a la información, como a los modos de pensamiento y producción propios del conocimiento científico, evitando el dogmatismo y la cosificación a la que suele someterlos el conocimiento escolar. En este aspecto es importante considerar el perfil de los mismos formadores. Dadas las características de nuestro sistema de educación superior, muchas veces quienes forman docentes no están socializados en las formas académicas que suponen, además de la transmisión, la producción y transferencia de los conocimientos. No siempre se dispone, a la hora señalada, de *los indispensables*: una Historia de la cultura, una del arte y una de las ciencias. No siempre se tiene en mente la conveniencia de disponer en el horizonte de toda formación una cierta idea de excelencia.

Uno se forma al formar parte de la vida de un grupo de colegas que trabajan. Reconociendo las distintas dimensiones puestas en juego en el oficio de enseñar y en las condiciones escolares en las que actualmente acontece, es prudente recordar que este tipo de actividad no está en crisis sino que esa fisonomía define hoy su identidad. En este sentido y para sortear el peso de la situación y la impotencia que se manifiesta cuando se intenta sobrellevar la tarea en soledad, el trabajar con otros (en equipo) puede resultar mucho más que un simple marco para la organización laboral. Se trata de una estrategia frente a las consecuencias de la individualización exacerbada de la acción. En la medida que se supera el plano meramente individual y pueden reconocerse temas y problemas comunes, las explicaciones, las discusiones, los acuerdos y el hallazgo de soluciones compartidas tranquilizan y renuevan el sentido la actividad. Promover proyectos y trabajos conjuntos, alentar análisis situacionales grupales, puede ser también una forma de formar profesionales que luego favorecerá el ejercicio profesional. Esta modalidad no sólo alienta la participación por la participación misma, sino que proporciona una sensación de objetividad en el propio trabajo. Atenúa, así, las representaciones demasiado heroicas, aumenta el oficio y protege del desgaste. El desafío en este caso es otorgarle a la práctica de la enseñanza un estatuto público, una dimensión relevante de la vida cívica, más allá de las dificultades personales en el ejercicio profesional. Un objetivo común, una decisión compartida, objetiva, da seguridad y tranquiliza. Un *nosotros*, los prestos a iniciarse en el mundo de la enseñanza sistematizada, que le da sentido y pertenencia a la experiencia educativa y nos recuerda que no estamos solos.

6. Para concluir

Tanto la formación inicial como los primeros acompañamientos a docentes que se están incorporando a trabajar, no podrán aportar todas las respuestas para un desempeño “eficaz”. Es cierto. Como decíamos al comienzo de este trabajo, el comienzo tiene sus particularidades, genera angustias, dudas e incertidumbres en todas las actividades. Ahora bien, pensamos que la formación docente inicial y el acompañamiento durante los primeros desempeños, puede colocar a los docentes en mejores condiciones para enseñar, si durante su desarrollo se combinan la incorporación de lo que pasa en la escuela y el trabajo para el que se está formando con la reflexión y el estudio sobre lo que se está probando. No de manera ideal, sino el que se construye en el día a día en la institución escolar, con oficio.

Desde esta perspectiva, cobran sentido los rasgos atribuidos a la formación pedagógica de los docentes. No se pretende que a partir de esta pedagogía se obtengan las respuestas para todo lo que va a acontecer. Sí que se favorezcan procesos formativos y de acompañamiento que aporten los “gajes” del oficio, es decir, prendas o señales de que se está preparado para aceptar el reto de enseñar.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2004). *La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles*. Tesis de Doctorado. Buenos Aires (Argentina): Facultad de Filosofía y Letras - UBA.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2005). Grandezas y miserias de la tarea de enseñar. *Revista Linhas*. Vol 6 Nro 1. Universidade do Estado de Santa Catarina.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2008). El fracaso de enseñar. Ideas para pensar la enseñanza y la formación de los futuros docentes. En D. Brailovsky (Coord.) *Sentidos perdidos de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona (España): Gedisa.
- Feeney, S. y Feldman, D. (Coords.) (2007): *Evaluación del Currículum de la formación Docente para los Niveles Inicial y Primario y capacidades Básicas de Docentes de Escuelas Primarias*. Buenos Aires (Argentina): Ministerio de Educación GCBA. Dirección General de Educación Superior (DGESUP).
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires (Argentina): Amorrortu.
- Kojève, A. (2005). *La noción de autoridad*. Buenos Aires (Argentina): Nueva Visión.
- Meirieu, P. (2006). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona (España): Graò.
- Memorias del futuro. 1365 años de enseñanza. Serie documental (2006). Buenos Aires (Argentina): Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona (España): Graò.
- Santoni Rugiu, A. (1996). *Nostalgia del maestro artesano*. México: CESU.
- Savater, F. (2002). Motivación e indiferencia. *Diario El País* (8 de marzo). Disponible en: http://www.elpais.com/articulo/opinion/Motivacion/indiferencia/elpepiopi/20020308elpepiopi_7/Tes
- Sennett, R. (2004). *El respeto*. Barcelona (España): Anagrama.
- Sloterdijk, P. (2003). Entrevista. Una filosofía contra el rencor. *Diario Clarín* (28 de junio). Disponible en: <http://www.clarin.com/suplementos/cultura/2003/06/28/u-00211.htm>
- Steiner, G. (2004). *Lecciones de maestros*. Madrid (España): Siruela.