



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

**HAY ALGUNOS QUE SIENTEN QUE ESTO LES PARTE LA CABEZA.
NOTAS SOBRE EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE-SERVICIO EN
LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES**

**SOME PEOPLE THINK THIS GIVES THEM A SPLITTING HEADACHE. NOTES ABOUT
THE EXPERIENCE ON SERVICE LEARNING IN THE UNIVERSITY OF BUENOS AIRES.**

**HÁ ALGUNS QUE SENTEM QUE ISTO É UM QUEBRA-CABEÇA. NOTAS SOBRE
EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM-SERVIÇO NA UNIVERSIDADE DE BUENOS
AIRES**

Victoria Noemí Kandel Veghazi

Fecha de Recepción:	16 de Septiembre de 2013
Fecha de 1ª Dictaminación:	3 de Noviembre de 2013
Fecha de 2ª Dictaminación:	12 de Noviembre de 2013
Fecha de Aceptación:	13 de Noviembre de 2013

**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL
VOLUMEN 2, NÚMERO 2**

Resumen

Los debates actuales sobre la universidad y sus transformaciones, han incorporado nociones como “responsabilidad social universitaria”, “compromiso social de la universidad”, ó “pertinencia de la universidad” y revisitado otras como “función social de la universidad”. Si bien no todos remiten a lo mismo y hasta pueden evidenciarse diferencias conceptuales, ideológicas, geográficas ó políticas, un elemento que comparten es la necesidad de fortalecer el vínculo que la universidad entabla con su entorno. En este sentido, cobran relevancia prácticas universitarias de intervención comunitaria, tales como el voluntariado, la extensión universitaria y el Aprendizaje-Servicio. A partir del año 2006 se han desarrollado en Argentina programas de apoyo a prácticas universitarias de aprendizaje servicio. A nivel de política pública, el Ministerio de Educación creó ese año el Programa de Voluntariado Universitario (destinado a financiar proyectos en universidades públicas), mientras que la Universidad de Buenos Aires consolidó el programa UBANEX, con similares características. En ambos casos, el objetivo consiste en otorgar financiamiento a proyectos de voluntariado universitario que articulen contenidos curriculares con el abordaje de algún problema concreto detectado en la sociedad, particularmente en ámbitos de vulnerabilidad social. Este estudio analiza cómo es recibida esta práctica al interior la Universidad de Buenos Aires. Se indagan las motivaciones de los participantes; las dificultades y obstáculos; y, finalmente, los diálogos que se inician con el resto de las actividades y funciones que habitan el quehacer universitario.

Palabras clave: Educación superior, educación para la ciudadanía, voluntariado, aprendizaje-servicio.

Abstract

Current debates about the university and its transformations have acquired “university social responsibility”, “university social commitment” or “university relevance”, and have reviewed others like “university social function”. Although there are some conceptual, ideological geographical or political differences, they all share the need to strengthen the link with the environment. In this sense, community university practices such as volunteering, university extension and service learning are relevant. Since 2006, Argentina supporting programs on service learning practices have been developed. As regards public policy, the Ministry of Education created that year the University Volunteer Program in order to finance projects in public universities, while the University of Buenos Aires strengthened the UBANEX program under similar characteristics. In both cases, the aim is to finance university volunteering projects than join curricula and the resolution of social concerns, particularly in vulnerable social environments. The study analyzes how this is accepted at the University of Buenos Aires. Participants’ motivations, difficulties and obstacles are shown and finally, interaction with the rest of the university activities and functions are described.

Keywords: Higher education, citizenship education, student volunteer, service learning.

Resumo

Os debates atuais sobre a universidade e suas transformações incorporaram noções como “responsabilidade social universitária”, “compromisso social da universidade”, ou “pertinência da universidade” e revisitado outras como “função social da universidade”. Ainda que nem todos remetam ao mesmo, e que até possam evidenciar-se diferenças conceituais, ideológicas, geográficas ou políticas, um elemento que compartilham é a necessidade de fortalecer o vínculo que a universidade entabula com seu entorno. Neste sentido, exigem relevância práticas universitárias de intervenção comunitária, tais como o voluntariado, a extensão universitária e o aprendizagem-serviço. A partir do ano 2006 desenvolveram-se na Argentina programas de apoio a práticas universitárias de aprendizagem-serviço. Em nível de política pública, o Ministério de Educação criou esse ano o Programa de Voluntariado Universitário (destinado a financiar projetos em universidades públicas), enquanto que a Universidade de Buenos Aires consolidou o programa UBANEX, com similares características. Em ambos os casos, o objetivo consiste em outorgar financiamento a projetos de voluntariado universitário que articulem conteúdos curriculares com a abordagem de algum problema concreto detectado na sociedade, particularmente em âmbitos de vulnerabilidade social. Este estudo analisa como é recebida esta prática dentro da Universidade de Buenos Aires. Indagam-se as motivações dos participantes; as dificuldades e obstáculos; e, finalmente, os diálogos que se iniciam com o restante das atividades e funções que habitam o quefazer universitário.

Palavras-chave: Educação superior, educação para a cidadania, voluntariado, aprendizagem-serviço.

“Una universidad puede formar profesionales excelentes, aunque socialmente inútiles” (Fronidizi, 2005, p. 248).

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo sintetiza la experiencia de sujetos que participan de actividades de Aprendizaje-Servicio en la Universidad de Buenos Aires. El objetivo consiste en describir sus percepciones y apreciaciones respecto de una práctica que paulatinamente cobra visibilidad y apoyo institucional. Tanto la universidad como los protagonistas advierten los impactos positivos en la formación profesional, pero al mismo tiempo, se evidencian tensiones y resistencias que obstaculizan la expansión del Aprendizaje-Servicio como una actividad relevante de la vida universitaria. En estas páginas nos ocupamos de visibilizar dichas tensiones.

El artículo se organiza en cuatro apartados. El primero describe los aspectos metodológicos del trabajo empírico realizado en la Universidad de Buenos Aires. En el segundo, se da cuenta de ciertas tensiones que emergen a la hora de denominar a las prácticas de Aprendizaje-Servicio. Luego, el tercer apartado describe las razones que motivan la participación por parte de los sujetos involucrados. En los apartados cuatro, cinco y seis, se describen tensiones y dificultades que obstaculizan el despliegue de las prácticas de Aprendizaje-Servicio, lo cual genera dudas sobre la posibilidad de que logre expandirse. Por último, unas breves reflexiones finales recuperan la idea de “partir cabezas”, mencionada en el título, haciendo referencia a los impactos positivos del Aprendizaje-Servicio en la formación profesional.

1. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

El interés de este trabajo se centra en el análisis del impacto que tiene, en la Universidad de Buenos Aires, el desarrollo de una práctica con creciente visibilidad: los proyectos curriculares de vinculación comunitaria, o bien proyectos de Aprendizaje-Servicio. Se trata de proyectos apoyados y financiados por distintos programas –ya sea por parte de la propia Universidad de Buenos Aires, o bien del Ministerio de Educación de la Nación- que se apoyan en dos propósitos simultáneamente: a) enseñar contenidos disciplinares, b) resolver alguna problemática social concreta (Giorgetti, 2007). En la Argentina a partir del año 2006 se han creado dos líneas de financiamiento que buscan apoyar mediante subsidios a estos proyectos. El primero, de alcance nacional, es el Programa de Voluntariado Universitario, y el segundo –en la Universidad de Buenos Aires – denominado UBANEX.

El artículo forma parte de una investigación realizada en el marco del Programa de Doctorado en Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. La misma dio lugar a la tesis titulada: “Estudiantes y ciudadanos: la Universidad de Buenos Aires como espacio de formación de ciudadanía. Los Proyectos Educativos de Intervención Comunitaria como dispositivos que configuran una formación de ciudadanía. Un estudio de caso”.

Si bien la mayoría de las universidades tanto públicas como privadas de la Argentina desarrollan proyectos de Aprendizaje-Servicio, se decidió trabajar exclusivamente con el caso de la Universidad de Buenos Aires. Se trata de la universidad más numerosa en términos de cantidad de alumnos: según el último censo de 2011, allí estudian 308.748 alumnos en el

nivel de grado y 15.540 en el posgrado (ya sea en especializaciones, maestrías o doctorado). Cuenta con trece facultades en las cuales se dictan más de cien carreras de grado.

En cuanto al Aprendizaje-Servicio, como se mencionó, existen dos modalidades de financiamiento, los ya mencionados Programa de Voluntariado Universitario y el Programa UBANEX, aunque también hay que destacar que anteriormente a la existencia de dicho financiamiento, diversas actividades de articulación con el medio se venían desarrollando de manera informal, sobre todo impulsadas por el movimiento estudiantil.

Considerando que las convocatorias son anuales, y que el financiamiento de cada proyecto se prolonga durante un año, corresponde aclarar que algunos proyectos se encontraban participando por cuarta vez, mientras que un grupo menor lo hacía por vez primera. Cabe destacar que en el año 2011 se financiaron en la Universidad de Buenos Aires 87 proyectos del programa UBANEX, y 112 del Programa de Voluntariado Universitario, los cuales reciben en promedio 20.000\$ anuales (alrededor de U\$ 3.000). Asimismo, los proyectos analizados se componen de al menos un docente y entre quince y veinte alumnos, y deben enmarcarse en un espacio curricular (asignatura, materia o cátedra).

La investigación buscó conocer la experiencia de los participantes en proyectos acreditados entre 2006 y 2012, proyectos que, claro está, cuentan con apoyo financiero y reconocimiento institucional. Para conocer los modos en que estos proyectos dialogan, impactan y se insertan en la vida universitaria, hemos realizado entrevistas a treinta directores en las trece facultades de la universidad estudiada. Las entrevistas fueron con preguntas abiertas, de una duración promedio de una hora. En cuanto a su contenido, se buscó indagar en los siguientes ejes: a) motivaciones para participar; b) interacciones con otras funciones y actividades universitarias, principalmente diálogos y posibles tensiones con la docencia y la investigación; c) la experiencia de los alumnos; d) impactos en la formación profesional.

En los siguientes apartados se describe cada uno de los ejes, pero antes de comenzar, es necesario realizar una serie de consideraciones en cuanto a los modos en que en Argentina se caratulan las actividades de Aprendizaje-Servicio.

2. DISQUISICIONES EN TORNO AL NOMBRE: ¿Y ESTO QUE HACEMOS... CÓMO LO LLAMAMOS?

Al iniciar esta indagación nos topamos con una dificultad que podría estar vinculada con un registro discursivo o meramente enunciativo: ¿cómo nombrar a las prácticas curriculares de intervención comunitaria? Surgieron diferencias por parte de nuestros entrevistados para nombrar aquello que hacen. Los proyectos de Aprendizaje-Servicio conforman un conjunto de actividades reunidas en un “paradigma” que lucha por hacerse visible, y luego, legitimarse. Las dificultades para nombrar la actividad de vinculación con el afuera permiten entrever que se trata de una actividad sujeta a distintas interpretaciones. Palabras como voluntario, responsabilidad social, pertinencia remiten a un “lenguaje global” que de

algún modo dialoga con tradiciones y culturas universitarias autóctonas, lo cual produce “interferencias”.

2.1. La extensión

No existen consensos a la hora de hablar de extensión universitaria. Tampoco los entrevistados están de acuerdo en afirmar que los estudiantes involucrados deban llamarse voluntarios. La actividad que se realiza no recibe un nombre único y consensuado, la idea de Responsabilidad Social Universitaria es objeto de críticas y de reivindicaciones.

Los proyectos reciben financiamiento precisamente bajo la órbita de las Secretarías de Extensión, y es por ello que varios entrevistados nos comentan:

Me interesa remarcar la idea de intercambio. A mí eso de transferencia, o de extensión siempre me sonó a “bueno, la universidad y su saber se extienden a la sociedad, como un proceso unilateral, donde solo podemos vincularnos para darles algo que tenemos... y ellos no nos dan nada. No aprendemos nada de ellos. Prefiero hablar de intercambio, de un ida y vuelta, de investigación participativa, con el concepto de “investigadores populares”.

Quienes adhieren a esta idea coinciden en afirmar que las prácticas que desarrollan buscan erradicar asimetrías o desigualdades entre los universitarios y los destinatarios de las intervenciones: “Entonces yo me tengo que posicionar a mí y al otro como sujetos sociales y políticos, porque esto es algo que me compete, algo que tiene que ver con mis propias responsabilidades”.

Desde este lugar, la extensión universitaria es entendida como una afirmación de ciertas asimetrías o de un paternalismo que es puesto en cuestión. Para ellos, siempre que la extensión siga operando como función escindida de la docencia y de la investigación continuará profundizando la verticalidad y, por lo tanto la desigualdad.

No nos gusta mucho hablar de extensión, pero no encontramos una palabra mejor. La universidad no es que debe “extenderse” a la sociedad. Queremos cambiar la idea de que la extensión es algo separado de la formación. La universidad tendría que estar en todos sus aspectos en vinculación con la sociedad, sobre todo con los más desfavorecidos.

Por eso quienes asumen críticamente la idea de extensión universitaria creen conveniente hablar de “coproducción del conocimiento”, o de “intercambio de saberes”, buscando eliminar jerarquías. En algunos casos se accede a estas conclusiones por medio de ideas más bien intuitivas, sin embargo, aquellos grupos que trabajan en campos vinculados a la educación popular reconocen la influencia de Paulo Freire.

La extensión puede entenderse como que nosotros nos extendemos desde el polo del saber hacia un afuera. O sea primero que marca una cuestión de “otro”: la sociedad o la gente ya es otro respecto a la universidad y nosotros nos extendemos, parece una cosa que va de arriba para abajo. Y nosotros tratamos de hablar más de coproducción del conocimiento y de tratar de conjugar saberes entre los saberes de la universidad y los saberes que puedan

tener ya sea pueblos originarios o las organizaciones socioambientales que trabajan con la minería o las organizaciones sociales que están en los barrios. Es decir, no vamos con esta idea del intelectual de arriba sino todo lo contrario y muchas veces nos marcan que nos vamos para el otro lado....

El saber universitario posee ciertas cualidades y capacidades reconocidas por nuestros entrevistados, ya que estos saberes posibilitan la construcción de herramientas pertinentes para mejorar la calidad de vida de la comunidad. Algunas voces recuperan la idea de que el conocimiento universitario es eficaz. “A veces nos pensamos como una especie de granito de arena y nos hacen notar que lo que hacemos también sirve”.

2.2. El voluntariado

Desde la normativa y su reglamentación, se denomina “voluntarios” a los alumnos que integran los equipos, tal como lo define el Programa de Voluntariado Universitario (2007). En una publicación de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Ciencias Económicas se afirma:

(...) en el caso de la universidad pública, la intensidad con que asume su responsabilidad social está dada fundamentalmente por la participación de los estudiantes en actividades de voluntariado... porque el voluntariado es un producto genuino de los valores que constituyen la comunidad universitaria, en un compromiso que viene de sus orígenes (Saravia y Escobar, 2010, p. 68).

Mientras que en la Facultad de Ciencias Económicas se ha confeccionado un “banco de voluntarios” (“alumnos de ésta o también de otras facultades que se acercan para manifestar su interés en participar como voluntarios en nuestros proyectos”), en otras facultades se insiste en replantear dicha categoría:

Una cosa que te quería comentar es que a nosotros el concepto de voluntario no nos convence porque no pensamos como que hacemos un trabajo de voluntarios en nuestros ratos libres, como si fuésemos boy scouts... ayudamos a cruzar una señora la calle, sino que lo vemos con otro tipo de mirada más ética, más de responsabilidad y de transformación social comprometida y militante.

Así, se enfatiza que esta actividad constituye una práctica de compromiso con la comunidad, pero también una práctica donde lo que está en juego es el conocimiento, y no la voluntad.

Intervenimos a partir de nuestro saber, y nos acercamos con una tarea específica, no nos acercamos al carente “para hacerlo feliz”. El voluntario es alguien que va y se acerca a una realidad que no le es propia. Y eso es lo que me hace ruido... en realidad esta es nuestra realidad, los chicos en situación de encierro forman parte de mi realidad, de la política en la cual yo también intervengo... la gente que vive en situaciones de extrema pobreza, es gente que vive en mi misma sociedad.

Para ellos, la relación que se busca entablar con el “otro” no es una relación de asistencia –la cual asocian al voluntariado- sino que buscan entablar un diálogo simétrico con otros.

En este sentido, son muchos los esfuerzos que la bibliografía especializada realiza para diferenciar el “modelo asistencialista” del “modelo de ciudadanía” (Saltmarsh, 2005; Tapia, 2009, Vallejos, 2007, entre otros), señalando la importancia del trabajo en pro de la igualdad entre los universitarios y la comunidad.

2.3. La Responsabilidad Social Universitaria

Si se hace referencia a los marcos conceptuales del Aprendizaje-Servicio, tampoco existen acuerdos. Si para algunos los proyectos cobran sentido ya que son el correlato de una forma de pensar a la universidad en términos de Responsabilidad Social Universitaria (RSU), para otros,

(...) no se trata de responsabilidad social, que es un tema totalmente opcional... esto es un compromiso que no lo hacemos si queremos, estamos caminando hacia un modelo de compromiso. Nuestra responsabilidad es formar profesionales, y eso lo hacemos desde siempre.

Este testimonio se solapa con la definición de Hoyos sobre responsabilidad social universitaria: “La responsabilidad social es de la universidad misma, de su identidad, ya que todo el proceso educativo debe estar orientado a la formación de ciudadanía de la cual se sigue todo sentido de responsabilidad en la sociedad” (Hoyos, 2009, p. 427).

La noción de responsabilidad social universitaria es cuestionada por su cercanía al ámbito empresarial, pero además, porque desconoce una tradición de intervención en el ámbito de lo social que es parte de la historia universitaria en el país, originada en el Movimiento Reformista de Córdoba en 1918, y por lo tanto conlleva el peligro de desconocer el sentido mismo de la universidad en la tradición argentina y latinoamericana.

Más allá de los nombres que reciba, sí existen, insistimos, coincidencias al considerar como muy positivo el contacto de la universidad con una comunidad que la requiere y junto a la cual construye agendas para la resolución de problemas concretos. Se evidencia, pues, resistencia a emplear nombres que provienen de un lenguaje ajeno a lo universitario, pero que sin embargo penetra generando consensos.

2.4. ¿Por qué participar?

¿Por qué participar de estas experiencias? ¿Cuáles son las razones que motivan a los entrevistados a participar de los proyectos curriculares de intervención comunitaria?

Por tratarse de una actividad opcional, y, como veremos luego, con escaso reconocimiento en términos de “economía de prestigio”, y carente hasta el momento de certificaciones, resulta especialmente interesante conocer las razones que motivan a los sujetos a adicionar tareas a las que formalmente les son exigidas.

Hemos clasificado las motivaciones para participar en cuatro grandes grupos: a) aquellas ligadas a la necesidad de devolución o retribución a la sociedad (muy frecuentes en el caso argentino, dado el carácter gratuito de la educación superior); b) motivaciones inducidas

por la necesidad de formalizar o institucionalizar una actividad que hasta el momento se realizaba desde la informalidad, sin apoyo y sin reconocimiento; c) motivaciones relacionadas con la formación profesional; y d) necesidades especiales dadas las condiciones de trabajo de los docentes investigadores: acumular credenciales o bien, posibilidades de aplicación de conocimientos.

A continuación se describe cada una de ellas:

Los entrevistados coinciden en que la decisión de participar se inscribe en una lógica de lo colectivo, asumiendo la pertenencia a una comunidad más amplia que las fronteras que impone la universidad. Aparece pues, reiterada, la idea de “devolución”:

Si realmente nos damos cuenta que nos estamos formando porque la ciudadanía deposita sus impuestos, y uno tuvo un título de grado porque hubo otro que al pagar su litro de leche contribuían con sus impuestos a sostener nuestras carreras. No reconocemos que estamos en deuda con la sociedad. Siempre sobre todo la izquierda le reclama al Estado, pero se olvidan que también hay una sociedad que nos banca... volver a ubicar al estudiante universitario como siendo un privilegiado en las decisiones que el Estado toma en términos del presupuesto. Debemos ser responsables... la palabra exacta no es devolver, pero sí pensar en la responsabilidad que la universidad tiene ante la sociedad.

La idea de devolución está asociada con el intercambio. En este sentido, se reconoce que el proceso de intercambio requiere cierta reciprocidad sobre la cual corresponde asumir una actitud responsable.

La vocación de participar está en nosotros... Toda mi educación, desde el jardín y hasta el posgrado, todo lo hice en instituciones públicas. Y siempre estuvo presente la necesidad de “devolver”, y de hacer algo más, no? porque uno publica, se forma, da clases, hace todo lo formal. Y con todo eso uno podría estar tranquilo y decir: yo cumplo con la función por la cual el Estado me paga y demás, pero es cierto que uno a veces puede hacer un poquito más.

Pero la idea de devolución tiene aristas. Para algunos, se trata de ofrecer algún servicio, acompañar alumnos en sus procesos educativos ó bien, contribuir generando información que significativa para grupos poblacionales particulares. La producción de información resulta un componente relevante, porque desde ese lugar se jerarquiza el saber. En el caso de la facultad de Ciencias Exactas y Naturales existen varios proyectos que se dedican a analizar distintas formas de impacto ambiental y contaminación y el objetivo es:

Darles información, datos, para que luego ellos puedan articular sus reclamos. Nuestra idea es siempre que ellos actúen en forma autónoma, colaboramos en lo que sabemos hacer que es construir datos. En general luego esos datos se usan

para organizar reclamos (que pueden ir desde contaminación de aguas, hasta reclamos por usurpación de tierras, entre muchos otros).

2.5. Formalización

Otra de las motivaciones tiene por objeto dar visibilidad e institucionalizar prácticas que ya se venían desarrollando con antelación. Muchos de los entrevistados comentaron que ya participaban o desarrollaban “en forma encubierta, en mi caso con financiamiento de un subsidio de investigación” esta tarea. Para este grupo, el financiamiento de los proyectos de Aprendizaje-Servicio permitió jerarquizar y financiar tareas se desarrollaban previamente a la existencia de los programas:

La relación con la organización es anterior a los subsidios. El trabajo lo venimos desarrollando hace tiempo con los ubacyt (subsidios de la Universidad de Buenos Aires a la investigación), y en ese marco, y teniendo en mente la estrategia de seguir trabajando y viajar más seguido a Chaco, cuando apareció el Programa de Voluntariado Universitario vimos que podíamos articularlo a lo que estábamos haciendo. Además, los subsidios eran interesantes en términos del dinero que aportaban y permitían pensar en la vinculación desde un lugar distinto a la investigación que tradicionalmente hacíamos. 20.000\$ no era tanto, pero nos permitió viajar y hacer las cosas que habíamos planificado.

En este conjunto se inscriben grupos de estudiantes que militan en agrupaciones político universitarias y que entre sus actividades desarrollaban tareas de extensión (proyectos de alfabetización en barrios, campañas de capacitación para preservación del medioambiente, clasificación de basura, asesoramiento en el desarrollo de huertas comunitarias, educación popular, entre otros). Asimismo, algunos profesores –ya consagrados- desarrollaban actividades en articulación con alguna ONG y el financiamiento de la universidad les permitió dar continuidad y ampliar la convocatoria de voluntarios en sus cátedras.

2.6. Formación

A pesar de que los subsidios requieren articulación entre los aprendizajes y la intervención social, no son éstas las razones que mayoritariamente motivan a los directores a participar de estos proyectos, de acuerdo con los testimonios recogidos. Hemos observado que los objetivos formativos se desdibujan notablemente entre las motivaciones para participar de los proyectos de Aprendizaje-Servicio.

Sin embargo, algunos entrevistados manifiestan haber decidido incorporar nuevas modalidades de trabajo en su cátedra, con la inquietud de innovar pedagógicamente. En este caso, se trata de profesores que toman la decisión de articular tareas de docencia en el aula con prácticas semiprofesionales. Se trata del caso menos representativo, y, paradójicamente, el que más se ajusta a los requerimientos formales de ambas convocatorias. El caso de la facultad de odontología es particular, ya que la cátedra Práctica Social Curricular posee una larga tradición de casi treinta años articulando la docencia con tareas de extensión –en este caso obligatorias para todos los alumnos-. En otros casos, el equipo docente encontró en las convocatorias la posibilidad de canalizar inquietudes sociales con aspectos disciplinares.

En la Facultad de Derecho algunas cátedras organizan proyectos de alfabetización jurídica o bien de promoción de derechos de niños niñas y adolescentes en estrecha articulación con los programas de estudio. En el caso de la formación en medicina, un entrevistado sostiene:

Tenemos un modelo formativo muy estricto, muy formal, y muy alejado de la realidad. El fraccionamiento, la incapacidad de generar una situación global, hace que la formación del médico quede a veces rezagada... razón para que un alumno pase por acá es que hay cosas que no se aprenden si no te atraviesan el cuerpo.

2.7. En busca de credenciales

Los requisitos para dirigir un proyecto de Aprendizaje-Servicio son menos exigentes en términos de credenciales académicas que aquellos exigidos para dirigir un proyecto de investigación. Para algunos de los entrevistados –investigadores jóvenes, flamantes doctores, la posibilidad de presentar y obtener financiamiento con un proyecto de este tipo, supone continuidad institucional hasta tanto incrementen los antecedentes científicos.

La pertenencia a estos proyectos supone, en este caso, un capital social que no es reconocido generalmente por el resto de los entrevistados, pero que no sólo implicó contención y visibilidad sino un antecedente para luego ingresar formalmente –“al menos con alguna mínima pertenencia institucional”- a la actividad académica como investigador.

Cuando fue la primer convocatoria al voluntariado yo estaba justo terminando mi tesis de doctorado y estaba pensando qué mundo se abriría cuando uno se doctoraba. Tuve que esperar más de un año para entrar a Conicet, y dirigir un Proyecto de Voluntariado Universitario fue como un cable a tierra... y puedo asegurarte que a varios compañeros antropólogos les vino bárbaro para no quedarse colgados.

2.8. Algo de aplicación

Si bien se trata de respuestas aisladas, vale la pena mencionar que en el caso de quien se ocupa de temáticas de corte estrictamente teórico, el Aprendizaje-Servicio interpela por la posibilidad de “hacer algo con impacto social”. Un entrevistado de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales nos comenta que “no tendría modo de incorporar lo que hacemos en el UBANEX en mi cátedra ni en mi investigación, lo que hago es muy teórico”. Y sin embargo, deciden involucrarse y hasta en un caso proponerse como director:

Mi investigación no tiene nada que ver con lo aplicado, entonces poder hacer algo donde uno siente que el trabajo retribuye algo directamente a la gente que es la que sostiene la universidad pública esta bueno. A mi me hace bien dedicar parte de mi tiempo a este tipo de transferencia.

Una vez descriptas las motivaciones, nos ocupamos de analizar las dificultades y obstáculos con los que se encuentran nuestros entrevistados al momento de articular el Aprendizaje-Servicio con el resto de las actividades realizadas en la universidad.

3. LA LUCHA POR EL RECONOCIMIENTO: LOS EXTENSIONISTAS Y LOS INVESTIGADORES

La existencia de proyectos de intervención comunitaria da cuenta de la existencia de prestigios, reconocimientos, posiciones “importantes” y “desfavorecidas”, para emplear las categorías de Bourdieu (2008). Pero debemos recordar que las posiciones son siempre relativas: se ocupan lugares subalternos en función de una cultura que impone sus propios criterios de éxito y de fracaso. Como los criterios para distribuir el capital cultural y científico están dados desde el punto de vista de quienes monopolizan dicho capital, por el momento las actividades que se desarrollan carecen de visibilidad, pero también de reconocimiento institucional.

Surge así una disputa que retomamos siguiendo la clasificación que hacen los entrevistados; nos referimos a la distinción entre “extensionistas e investigadores”: “En Agronomía los investigadores siempre subestimaron a los extensionistas, desde que yo estudiaba – hace mucho tiempo- recuerdo que se los consideraba como de segunda”.

¿Qué significa exactamente ser “de segunda”? tomar conscientemente la decisión de trabajar en forma articulada con “el afuera”. Es decir, abandonar la lógica exclusivamente académica, el núcleo duro de la investigación, traicionar de algún modo “la soledad y la libertad” de la academia para desempeñar actividades que vinculan a los sujetos con el entorno. Actividades que amplían fronteras. Se cree, de este modo, que algo de la autonomía, parte de la libertad son puestas en suspenso, dado que el intercambio con el afuera supone también cierta aceptación de las reglas del afuera, de una heteronomía que desde la universidad se ha deseado evitar.

Los criterios de universitarios “fundamentalistas” (“defensores y practicantes de una investigación fundamental totalmente liberada de las funciones de puro servicio técnico”, de acuerdo con Bourdieu) entran en colisión con los de los universitarios “herejes” (o “impuros, contaminados por el afuera”) (Bourdieu, 2008, p. 87).

Acá en exactas hay una sobrevaloración del paper y de las publicaciones en revistas extranjeras, por eso hay muchos que no ven con buenos ojos las actividades de extensión y cada vez más se ve que la docencia tampoco es tan valorada. Yo te diría que somos como mucho un 10 o 20% los docentes que participamos en estos proyectos. Hay gente que por más que la invites no va a participar porque no lo considera útil... yo creo que lo ven como eso que te decía antes de lavar culpas. Pero también tiene algo de utilidad... y la gente dice “y bueno, ellos que participan en proyectos de extensión lo hacen para sentirse bien”. No veo que haya una valoración de la transferencia proporcional al tiempo y al esfuerzo que te lleva el trabajo.

Las jerarquías están bien delimitadas, y las reglas del juego son claras. Los investigadores y los extensionistas no son lo mismo, y cuando estas dos tareas confluyen en el mismo sujeto,

no siempre el resultado es el reconocimiento, “Nadie va a decir que lo que hago carece de sentido. Eso es políticamente incorrecto. Pero a pocos les interesa. Los investigadores creen que los extensionistas somos de segunda”.

Se trata de una percepción compartida intersubjetivamente, que se refuerza con argumentos que ponen en evidencia que las políticas de evaluación han tendido en los últimos años a orientar la actividad académica hacia la conformación de la figura del docente-investigador. La actividad de extensión por lo tanto, no ha sido prácticamente contemplada para la formulación de los criterios de evaluación. En la Argentina queda pendiente una discusión sobre cómo establecer mecanismos que acrediten y compensen las tareas de voluntariado. A modo de ejemplo, en Consejo Interuniversitario Nacional (que agrupa al conjunto de las universidades) ha elaborado recientemente un documento en el cual se propone: “propiciar la jerarquización de la extensión como función sustantiva universitaria y su reconocimiento académico en los distintos procesos de evaluación, acreditación y categorización; promover la incorporación curricular de la extensión en los procesos de aprendizaje que permitan formar profesionales comprometidos socialmente” (Consejo Interuniversitario Nacional, 2012). Sin embargo, hasta el momento las autoridades nacionales no se han pronunciado sobre la cuestión.

4. ALUMNOS: ENTRE EL ENTUSIASMO Y LA RESISTENCIA

De acuerdo a los testimonios de nuestros entrevistados, los estudiantes no se involucran masivamente en los proyectos de intervención social. De modo tal que por el momento los proyectos tienden a sostenerse en gran medida por la actividad de los docentes más que por los estudiantes. Salvo en aquellos casos en que sean agrupaciones estudiantiles las que los impulsan.

Considerando los datos que ofrece el programa de voluntariado universitario, en julio de 2011, se habían financiado en el país 2.371 proyectos pertenecientes a 47 Universidades e Institutos de nivel superior distribuidos a lo largo de todo el territorio nacional. En esos proyectos han participado hasta el momento 49.000 estudiantes y 11.000 docentes e investigadores. Lo cual significa que aproximadamente un 4% de los estudiantes de Argentina está inscripto en actividades de Aprendizaje-Servicio.

Según el relato de varios de los entrevistados, el trabajo de sostener proyectos de extensión es arduo, porque no sólo se debe interactuar con las organizaciones locales, sino que en muchos casos resulta muy dificultoso motivar y sostener el compromiso de los estudiantes.

Se advierte la persistencia de un ciclo que podría graficarse como una curva descendiente: los alumnos se enteran de los proyectos y se inscriben con entusiasmo. Al principio son muchos, luego la cantidad va mermando a medida que se acercan las obligaciones académicas (exámenes, entrega de trabajos, superposición de fechas) y laborales en algunos casos. Al final del proyecto terminan asistiendo y participando de las actividades unos pocos, tal vez el 50% de los inscriptos inicialmente.

Esa fue una debilidad del proyecto. Al principio nos entusiasmamos mucho porque se inscribieron muchos alumnos. Pero luego, vimos que fueron dejando, y

tuvimos que hacer una segunda convocatoria en la mitad del proyecto, para que vengan más alumnos. Estables, estables, son cinco. Les cuesta mucho seguir el ritmo de trabajo y para nosotros fue una dificultad, porque en los objetivos nos propusimos cosas que sí o sí necesitan la presencia de más gente trabajando. A veces somos cuatro o cinco para hacer el trabajo que originalmente habíamos pensado para mínimo quince.

¿A qué se debe esta merma, dato constante en todos los casos estudiados? Ante este interrogante, docentes y alumnos coinciden en afirmar que las razones tienen más que ver con una economía de tiempos de un lado, y con desconocimiento por el otro.

A la mayoría de los alumnos les interesa. A medida que avanzamos en la carrera aparece la necesidad de sentirse útil, yo creo que todo el mundo tiene ganas de participar o gran parte de los alumnos quiere. Pero creo que también es una cuestión de tiempo, pasamos mucho tiempo acá adentro, y no nos queda mucho tiempo libre. Pero no creo que sea por desinterés, no creo que nadie piense que somos unos vagos por participar. Creo que los alumnos lo valoran y lo ven distinto que los profesores.

Parte de las dificultades consiste en la falta de información de las convocatorias. Desde las oficinas de gestión se reconoce el crecimiento sostenido de estudiantes interesados en participar a través de la inscripción en los seminarios optativos, en los listados y banco de voluntarios, y también se observa un aumento en la cantidad de consultas vía mail o personalmente. Los estudiantes forman un efecto multiplicador. Sin embargo, y simultáneamente, en muy pocos casos estas actividades ofrecen un reconocimiento institucional y académico, como ya mencionamos, lo cual desincentiva la participación.

El censo estudiantil de la Universidad de Buenos Aires arrojó el dato que más del 60% de los estudiantes trabaja, lo cual puede leerse como un argumento adicional que inhibe las posibilidades efectivas de participar sostenidamente en estas actividades que habitualmente se realizan por fuera de los horarios en los que se asiste a clase.

¿Cómo acceden los alumnos al voluntariado? Sobre este punto hemos encontrado diferencias que tienen que ver tanto con estrategias institucionales como con cuestiones disciplinares. En la mayoría de los casos, los alumnos voluntarios se informan a través de las cátedras en las que estudian. Los profesores invitan a los alumnos de sus asignaturas.

Para convocar a los estudiantes hicimos una convocatoria más o menos abierta y más o menos dirigida. Muchos de nosotros somos docentes y como en nuestras materias damos temas vinculados con lo del voluntariado nos interesó invitar a los alumnos de nuestros cursos.

Asimismo, en el otro extremo, algunas facultades han desarrollado una estrategia institucional, confeccionando un “banco de voluntarios” que se alimenta de alumnos que espontáneamente se acercan a la Secretaría de Extensión, es el caso –como ya hemos mencionado– de la Facultad de Ciencias Económicas. Luego, al surgir cada proyecto, es la Secretaría de Extensión quien convoca a los voluntarios inscriptos.

Entre ambos, se encuentra el caso de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. No se trata de una estrategia aislada de cátedras, ni de una articulación organizada a partir de las estructuras administrativas de la facultad, sino que mediante el Programa Exactas con la Sociedad (surgido en 2005) se realizan las convocatorias. “Es un subsidio destinado a los proyectos de docentes, alumnos y graduados interesados en intervenir y resolver problemas concretos de la sociedad”, comenta un entrevistado. Este programa se encarga de difundir las convocatorias a actividades y desde allí se convoca a los alumnos. Funciona en ese espacio el “Foro de Aguas” como espacio de discusión sobre distintos temas de coyuntura vinculados con el medioambiente.

Hemos observado que la mayoría de las facultades no posee una estrategia orgánica de convocatoria a voluntarios, y, cuando sí hay, las estrategias varían a lo largo del tiempo. Queda pendiente, por lo tanto, promover en la universidad mecanismos sostenidos de información y acompañamiento a los voluntarios, tanto a nivel de las facultades como a nivel de la universidad.

Por último, cabe destacar que mediante el trabajo voluntario los estudiantes tienen la posibilidad de incrementar su capital social, al entablar vínculos flexibles e informales con los docentes. Este capital social constituye un incentivo fundamental que influye a la hora de tomar decisiones sobre trayectorias académicas. El capital social contribuye muy fuertemente a ir conformando el capital académico de los investigadores en formación. De hecho, ocurre con frecuencia que luego de participar en espacios de intervención social algunos estudiantes deciden orientarse hacia la investigación, u orientar las producciones de sus tesis en las temáticas abordadas en esos marcos. Varios docentes nos comentaron que es una gran satisfacción observar que pequeñas cantidades de alumnos continúan su trabajo bajo su dirección.

La informalidad que puede desplegarse en un viaje, fuera de la universidad, lejos de los rituales y hasta de los modos de dirigirse a los otros, genera seguridad y estímulo, lo cual puede resultar decisivo para estudiantes que comienzan a pensar en las puertas que se abren al finalizar los estudios de grado. “Ya se acercaron tres alumnos a pedirme que les dirija sus tesinas de grado”.

Para mí un indicador que me enorgullece es que dos alumnas que habían participado como voluntarias en mi primer UBANEX son ahora becarias Conicet, bajo mi dirección, y decidieron tomar para sus investigaciones los temas que veníamos desarrollando en el UBANEX; ese es el mejor indicador de que participar genera impactos en la experiencia de vida de una persona.

5. SOLIDARIDAD, RECONOCIMIENTO Y EMPATÍA

No es posible sistematizar el impacto que provoca la participación en la subjetividad de los sujetos, pero sí es posible recuperar ciertos fragmentos de su experiencia mediante el relato que elaboran sobre lo vivido. Apelamos, en última instancia a la noción de “experiencia universitaria”, intentando asir los modos en que los sujetos involucrados constituyen una subjetividad estudiantil ó docente que moldea y da forma a su paso por la universidad (Carli, 2012).

A algunos alumnos les parte la cabeza. Les cambia el sentido de estar en la universidad el hecho de estar militando en un barrio. Todo esto que yo leo, toda esta teoría sociológica cobra sentido cuando lo piensas en el barrio, con la gente. Los textos se pueden repensar y rearticular a partir de las prácticas.

Les parte la cabeza... se sienten interpelados por esa realidad en la cual pueden llegar a intervenir en su actividad profesional. Pero además, la interacción convoca preguntas acerca del sentido de la profesión. El currículum universitario es, en última instancia, el interpelado en estas prácticas, cuando se produce esa “ruptura de cabeza”...

Alexander y Davis al examinar el papel de la universidad afirman que la tendencia que se afirma es el tránsito hacia una institución que se dedica exclusivamente a la capacitación profesional y lo que pierde son las “funciones salvadoras de la civilización” (Gomez y Tenti, 1989, p.58). Evitemos las posiciones exitistas, voluntaristas o mesiánicas. Pero permitámonos dimensionar ese “partir cabezas”. Podría significar que los sujetos son convocados a pensar en cuestiones como esta: ¿para qué y para quién es el conocimiento que esta universidad está creando y distribuyendo?, ¿qué valores y qué posibilidades de futuro alimenta y cuáles ignoran? (Abdala, 2008). ¿Qué herramientas ofrece la formación universitaria para “devolver”/“intervenir”/“ayudar” a la sociedad que sostiene nuestro rol de universitarios?

Los entrevistados coinciden en que mediante prácticas de Aprendizaje-Servicio han podido reconocer al otro, al menos saber de su existencia. El reconocimiento de aquella realidad distinta y distante remite a la posibilidad de destacar la importancia de la experiencia y la aplicación de conceptos. Y al mismo tiempo, el reconocimiento de la vulnerabilidad como situación que diferencia.

Cuando el campo universitario comienza a interactuar con el campo social se producen reajustes en cuanto a las posiciones que cada cual ocupa. Así, quienes en la universidad ocupan posiciones subalternas –los extensionistas- son en el campo social los ocupantes de espacios de poder en un contexto de fuertes asimetrías. Por lo tanto, algunos se preguntan por las características y las responsabilidades de las instituciones y particularmente de la universidad, como agentes reproductores de un orden desigual.

La mirada sobre lo social está prácticamente ausente en la currícula universitaria, de acuerdo con la experiencia de varios entrevistados:

También pasa que cuando se vinculan con el afuera se enojan mucho con la universidad y su elitismo. Puede pasar que luego de estas experiencias algunos rompan con la universidad directamente ¿En qué sentido? En el sentido que muchos dicen: este mundo tan académico, tan elitista me tiene harto... pibes que terminan hasta enojados con nosotros preguntando: ¿para qué hacen esto si no alcanza?

La experiencia en tanto “encuentro con la otredad” y transformación de uno mismo, constituye un desafío:

Y está buenísimo venir a un lugar donde yo puedo poner en cuestión mi profesión y la puedo chequear... esto que yo estoy eligiendo como mi profesión lo puedo poner en diálogo con el campo social, el campo social le puede hacer preguntas.

Pero esto se logra si pensamos que no es que vamos al espacio del carente, sino que estamos en el espacio propio, tenemos que romper la barrera que hay campos sociales que son de otros. Este es un campo social que es de todos.

6. CONSIDERACIONES FINALES: ¿CABEZAS PARTIDAS?

A lo largo de estas páginas hemos intentado describir los modos en que la pedagogía del Aprendizaje-Servicio va ingresando paulatinamente al quehacer universitario en el caso de la Universidad de Buenos Aires. Nos interesó dar cuenta de su inserción en un ámbito donde la formación profesional y la investigación científica han sido históricamente las dos actividades fundamentales. Intentamos describir ciertas tensiones, contrastes y desafíos que aún deben ser resueltos. No cabe duda, de acuerdo con los testimonios de nuestros entrevistados, que se trata de prácticas movilizadoras, es decir, aprendizajes significativos para los alumnos y docentes. Pero al mismo tiempo, prácticas que luchan por legitimarse y encontrar sentidos en el marco de una institución compleja como lo es la universidad pública argentina.

La universidad da, sin lugar a dudas, la bienvenida a las prácticas de vinculación y acercamiento entre los aprendizajes curriculares y las problemáticas sociales que la rodean. Pero al mismo tiempo, los desafíos son varios, y deberán ser atendidos. De todos nosotros depende.

REFERENCIAS

- Abdala, C . (2008). ¿Qué enseña la universidad? El currículum como bisagra entre la universidad y las necesidades sociales. *Revista del Instituto de Políticas Públicas*, 1(1), 34-54.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo Academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Carli, S. (2012). *El estudiantes universitario*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fronzizi, R. (2005). *La universidad en un mundo de tensiones*. Buenos Aires: Eudeba.
- García, O. (2007). *La pelota cuadrada. Cómo se juega a la solidaridad en la Argentina posmoderna*. Provincia de Buenos Aires: Ediciones de la Universidad Nacional de San Martín.
- Giorgetti, D. (2007). *Educación en la ciudadanía. El aporte del aprendizaje servicio*. Buenos Aires: Ediciones CLAYSS.
- Gomez Campo V. y Tenti Fanfani, E. (1989). *Universidad y Profesiones*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Hoyos-Vásquez, G. (2009). Educación para un nuevo humanismo. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 425-433.

- Martínez, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 85-102.
- Naishtat, F. (2003). Universidad y conocimiento. Por un ethos de la impertinencia epistémica. *Revista Espacios de Crítica y Producción*, 30, 3-10.
- Programa Nacional de Voluntariado Universitario, Participación e innovación en la Educación Superior (2009). *Para que el conocimiento nos sirva a todos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Saltmarsh, J. (2005). *The civic promise of social learning*. Recuperado de <http://www.aacu.org/>
- Saravia F. y Escobar J. (2010). *Hacia una democracia socialmente responsable. Una reflexión desde la universidad pública*. Buenos Aires: Prometeo libros.
- Tapia, N. (2009). *Qué se aprende en las experiencias de aprendizaje y servicio solidario?* Recuperado de <http://www.me.gov.ar/>
- Vallaes, F. (2007). *La responsabilidad social universitaria. Propuesta para una definición madura y eficiente*. Recuperado de <http://www.responsable.net/>
- Vallaes, F. (2011). ¿Qué es la responsabilidad social universitaria? *Revista de Responsabilidad Social Universitaria*, 1, 6-21.

