

Trabajo de final de máster

EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LOS
ESTUDIOS SUPERIORES DE LAS ARTES:
EL EJEMPLO DE AMÉRICA LATINA

Autora: Mireia Alcón Latorre

Tutor: José Luis Menéndez

Eva Gregori Giralt

Màster d'Estudis Avançats en Història de l'Art

Universitat de Barcelona, Junio 2014



ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	3
1.1 Planteamiento del problema	5
2. MARCO TEÓRICO	7
2.1 Contexto para el aprendizaje-servicio	7
2.2 Definición del aprendizaje-servicio.....	9
2.2.1 Los cuadrantes del aprendizaje-servicio.....	13
2.3 John Dewey.....	15
2.4 Impacto de las prácticas del aprendizaje-servicio	22
2.5 Aprendizaje-servicio y Educación Superior.....	26
3. METODOLOGÍA.....	31
3.1 Justificación de la investigación.....	32
3.1.1 Particularidades del ApS en América Latina.....	35
3.1.2 Países seleccionados para el estudio	41
3.2 Instrumentos de recogida de datos.....	50
3.3 Preguntas de investigación	53
4. RESULTADOS	55
4.1 Experiencias de aprendizaje-servicio.....	56
5. DISCUSIÓN	79
5.1 Interpretación de los datos.....	79
5.2 Respuesta a las preguntas de investigación	89
5.3 Limitaciones del estudio	92
6. CONCLUSIONES	94
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	97

1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación es la propuesta de trabajo final del Máster d'Estudis Avançats en Història de l'Art de la Universitat de Barcelona. El objeto de estudio de la investigación es la metodología del aprendizaje-servicio (ApS), una práctica educativa en la cual se aprende actuando sobre necesidades sociales reales, en su aplicación a los estudios superiores de las artes. El trabajo tendrá como núcleo central la recopilación de experiencias que respondan al objeto de estudio.

Dentro del programa del Máster cursé la asignatura “Fonaments i Mètodes de la Didàctica de les Arts”, impartida por José Luis Menéndez Varela, director del grupo de investigación Observatorio sobre la Didáctica de las Artes (ODAS). Durante el transcurso de esta asignatura se trató ampliamente el tema del aprendizaje-servicio (ApS) y se llevó a cabo una investigación común sobre este tema en diferentes países, lo que despertó mi interés en esta metodología desconocida para mí y todas las posibilidades que ésta podría ofrecer.

Además, el pasado 26 de noviembre de 2013 el Grupo ApS ubicado en el campus de Mundet de la Universitat de Barcelona celebró la *I Jornada d'Aprenentatge Servei a la Universitat de Barcelona* que nos proporcionó información y recursos a todos los que asistimos, para fomentar futuros trabajos e investigaciones en torno al tema.

El aprendizaje-servicio es una fórmula que se adapta a las necesidades contemporáneas, en las que se fomentan cada vez más prácticas de responsabilidad social compartida en las instituciones educativas. Desde principios de los años 90, América Latina ha desarrollado considerablemente estas prácticas y las ha implementado en muchas de sus universidades. La investigación contribuye a analizar qué se está llevando a cabo en Latinoamérica, un subcontinente que concentra un interés creciente en el terreno educativo, artístico y cultural.

El trabajo se inicia con el marco teórico del objeto de estudio, donde planteo una definición general del concepto de aprendizaje-servicio atrás un examen de la bibliografía relacionada con el tema. El aprendizaje-servicio implica unas determinadas condiciones y no todo aquello que se califica de ApS realmente lo es; por eso considero que se debe acotar su significado e identificar qué características definen una verdadera práctica de aprendizaje-servicio. Una vez definido el concepto, expondré las teorías de la Nueva Pedagogía del filósofo y pedagogo americano John Dewey, como antecedente de las prácticas de aprendizaje-servicio. Dewey, consideraba la experiencia como base de su teoría del conocimiento y abogaba por una educación progresista basada en la experiencia, planteamiento muy relacionado con los modelos defendidos por el ApS. Posteriormente, expondré qué impacto tienen las prácticas de aprendizaje-servicio, apartado imprescindible para valorar esta metodología y, por último, veremos cierta teoría relacionada con el ApS en la Educación Superior, acotando así, el objeto de estudio.

A continuación, plantearé la metodología del trabajo, y justificaré el objeto de estudio; especialmente en lo que respecta a su localización geográfica. Así, trataré el panorama general de la situación del ApS en América Latina, sus particularidades y argumentaré la selección de los países que constituyen el objeto de esta investigación. Este capítulo incluirá también los instrumentos utilizados para la recogida de datos, las preguntas de investigación y sus hipótesis.

Una vez planteado el marco teórico y la metodología del trabajo, pasaré a exponer los resultados de la investigación, estos se organizaran en forma de ficha y compondrán un estudio descriptivo sobre las experiencias relacionadas con el ApS en arte en la educación superior de América Latina. Con las herramientas adecuadas que ya habré expuesto en el trabajo (marco teórico, metodología y experiencias ApS) compondré el

siguiente capítulo de discusión sobre el objeto de estudio, donde interpretaré los datos recabados, responderé a las preguntas de investigación planteadas y valoraré las limitaciones del estudio.

Por último, el trabajo se cerrará con las conclusiones alcanzadas en la investigación y con las referencias bibliográficas utilizadas para la misma.

1.1 Planteamiento del problema

El objeto de estudio de la investigación es la metodología del aprendizaje-servicio en su aplicación a los estudios superiores de las artes en América Latina. El ApS es una metodología donde los estudiantes aprenden conocimientos relativos a la materia curricular, y otros que se adquieren durante la práctica, a la vez que realizan un servicio comunitario, es decir, una ayuda que contribuya a mejorar el entorno que les rodea. Es una actividad que une la intencionalidad pedagógica con la intencionalidad social y está demostrado, por las numerosas experiencias llevadas a cabo, que el ApS contribuye a una mejor asimilación, por parte de los estudiantes, de los contenidos a estudiar y a un mejor entendimiento de la complejidad del mundo en que vivimos. (Rubio, 2013)

El planteamiento de una investigación en torno al ApS responde a una realidad que vive la sociedad contemporánea. Hoy en día, y ante la situación actual en la que los gobiernos no responden a necesidades básicas de la sociedad, se está fomentando más que nunca la responsabilidad social compartida, algo que se ha visto reflejado en el ámbito educativo. Se coincide en afirmar que la educación es responsabilidad de todos, de la misma manera que lo es la sociedad en la que vivimos. Las experiencias de ApS responden a esta voluntad de potenciar la responsabilidad social en los centros educativos y entre sus estudiantes. Por otro lado, las características de la metodología del ApS, modelo de aprendizaje interdisciplinar y transversal, encajan con la evolución

que desarrollan actualmente los estudios humanísticos, abordados desde proyectos también interdisciplinares y transversales como es el caso de los estudios de cultura visual. Desde un trabajo realizado en la contemporaneidad, no podemos ignorar una metodología que responde a estas características y que podría contribuir al nuevo enfoque que están experimentando los estudios artísticos.

Tradicionalmente, los estudios superiores de las artes se consideran poco útiles para la sociedad y con pocas salidas laborales. De hecho, en el año 2005, se planteó la eliminación de carreras como Historia del Arte para la adaptación de España al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)¹ y por todos es sabido los recortes actuales que sufren los sectores de la cultura y de la educación, menospreciando su importancia en el desarrollo social y económico. Además, por propia experiencia y por opiniones recabadas de compañeros, sé que de los estudios en arte salen estudiantes con muchos conocimientos teóricos pero con poca capacidad de aplicarlos en el mundo profesional y en el entorno social. La única aplicación que le ven a sus estudios, con suerte, es la de la enseñanza, dónde quizás, si lo consiguen, replicaran el modelo pedagógico recibido. Por otro lado, también existe el error de enseñar para la excelencia profesional, con el mensaje implícito de promover grandes aspiraciones profesionales, de ser un gran artista o un reconocido comisario, por ejemplo. Nada más lejos de la realidad.²

Por todo esto, considero de vital importancia revalorizar los estudios en artes y reivindicar la capacidad que tienen para formar profesionales con capacidad crítica y con capacidad de crear obras transformadoras. El aprendizaje-servicio puede ser una de las vías que nos ayuden a conseguirlo.

¹ http://www.uclm.es/ab/humanidades/libroblanco/PDF/prensa/Elmundo_11mayo.pdf

² <http://blogs.elpais.com/sin-titulo/2012/03/es-la-ense%C3%B1anza-de-arte-un-fraude.html>

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Contexto para el aprendizaje-servicio

Vivimos en un mundo complejo, en la llamada sociedad de la información, dónde cada vez más tendemos a la transversalidad por la multiplicidad de fuentes, recursos, comunicaciones y relaciones que se despliegan ante nosotros. Los filósofos franceses Deleuze y Guattari encontraron un término para describir esta enrevesada estructura: el rizoma. En cuestión de información, nos movemos dentro un modelo rizomático; una raíz que despliega sus ramificaciones a modo horizontal, generando una realidad poco estructurada pero inclusiva, donde tienen cabida individualidades y particularidades. Nada tiene que ver con los modelos a través de los cuales se transfería la información en el siglo pasado, sistemas más lineales y jerarquizados, propios de una estructura arborescente que, como en un árbol, se impone un punto de partida vertical a partir del cual se desarrollan las diferentes ramas. El nuestro es un mundo globalizado, de alianzas, de conjunciones, protagonizado por la información, las tecnologías y la diversidad. Tal panorama no puede abordarse de manera simple sino que requiere, también, sistemas plurales y transversales de pensamiento, de conocimiento y de práctica.

El individuo del siglo XXI tiene que adaptarse a este cambio de paradigma si pretende garantizar una sociedad que responda a las demandas actuales de información, conocimiento e inclusión. Para ello, el ciudadano contemporáneo debe tender hacía un modelo de persona a) que participa, no es indiferente; indaga causas, porqués; b) que está orientado a la justicia, a la solidaridad, al bien común; y c) que tiene un vivo sentido de la libertad y la responsabilidad personales. (Naval, 2010). Este modelo de ciudadano es capaz de generar «capital social»: actos de emprendimiento que mejoran la

convivencia en sociedad (desde una comisión de fiestas para la organización de un baile popular, hasta un colectivo de ayuda para personas con discapacidad) y que son el patrimonio del conjunto de una sociedad. Lamentablemente, la autocomplacencia que muestran nuestras sociedades es un obstáculo poderoso en el desarrollo de un capital social definido en estos términos (Puig y Palos, 2006).

Este es el gran reto con el que se encuentra la sociedad actual, cultivar esta virtud cívica a la que solo se puede acceder a través de la educación. Se trata de conseguir unos modelos formativos que vayan a la par con ese modelo de sociedad, que se adapten a la nueva realidad, que creen a ese nuevo ciudadano, ofreciéndole las herramientas que le ayuden a comprender la complejidad de esta era. Se requieren nuevas formas de enseñanza-aprendizaje porque la educación desempeña un papel importante en la construcción de las sociedades. No se trata sólo de aprender a conocer, sino también de aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser (Amat y Miravet, 2010). En definitiva, se trata de educar para la ciudadanía a través de una recuperación del papel de las instituciones educativas, pero no con la teoría sino con la acción del servicio (Puig y Palos, 2006).

En palabras del director regional de la Organización de Estados Iberoamericanos de Buenos Aires:

«En un contexto desafiante, sea por las inequidades reinantes, sea porque debe dar lugar a lo diferente, o por otras cuestiones, la escuela busca alternativas para fomentar la participación de sus actores y propiciar un clima satisfactorio que ayude a los alumnos a vivir juntos y mejor. Para lograrlo es preciso promover innovaciones y encontrar estrategias que sean atractivas para los alumnos y comprometan a sus docentes en el ejercicio cotidiano de los valores.» (Pulfer, 2010: 11-12)

2.2 Definición del aprendizaje-servicio

Resulta complicado resumir en un par de frases qué es el aprendizaje-servicio si atendemos a la bibliografía existente sobre el asunto. Hay una gran variedad de definiciones del ApS y cada una destaca unos aspectos y deja en segundo plano otros. De ahí, el interés de subrayar las características comunes.

Una definición muy completa es la que recoge Cathryn Berger Kaye, presidenta de CBK Associates y ABCD BOOKS y asesora educativa en materia de aprendizaje-servicio a nivel internacional³:

«service learning can be defined as a research-based teaching method where guided or classroom learning is applied through action that addresses an authentic community need in a process that allows for youth initiative and provides structured time for reflection on the service experience and demonstration of acquired skills and knowledge.» (Kaye, 2004: 9).

La definición de Kaye incluye todos los conceptos claves del aprendizaje-servicio: aprendizaje a través de la acción, aplicado a una necesidad auténtica de la comunidad, que promueve la iniciativa juvenil y considera un proceso de reflexión sobre la práctica y una demostración de las habilidades y aprendizajes adquiridos.

Josep M. Puig, catedrático de Pedagogía en la Universitat de Barcelona y Josep Palos Rodríguez, profesor de la misma universidad, coinciden en la mayoría de aspectos y definen el aprendizaje-servicio como:

³ CBK Associates es una consultoría educativa norteamericana que promueve la innovación y la creatividad en los procesos educativos, se destacan por desarrollar programas para promover el aprendizaje-servicio. Su presidenta, con un MA en Organizational Development, tiene numerosas publicaciones sobre ApS, entre ellas destaca *The Complete Guide to Service Learning: Proven, Practical Ways to Engage Students in Civic Responsibility, Academic Curriculum, & Social Action*, 2nd edition (Free Spirit Publishing, 2010)

«Una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, en el que los participantes se forman a trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo». (Puig y Palos, 2006: 61).

Esta definición integra conceptos claves que también recoge Kaye como es la necesidad de articulación del proyecto, lo que implica que el aprendizaje-servicio no es una iniciativa al azar y requiere de una planificación y reflexión previa y posterior de la actividad.

Ambas definiciones son dos buenos ejemplos de los aspectos más importantes del ApS, pero no son los únicos y, como ya he dicho, encontramos muchos más. Por ello, considero que para entender qué es el aprendizaje-servicio conviene describir sus rasgos más característicos. Para ello partiré de la enumeración que propone María Nieves Tapia (Nieves Tapia, 2010) fundadora y directora del CLAYSS (Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario) y una de las máximas impulsoras del aprendizaje-servicio en América Latina. Dichos rasgos son los siguientes:

-El protagonismo de los/as estudiantes en el planteamiento, desarrollo y evaluación del proyecto.

Se trata de una propuesta de aprendizaje activo donde los/as estudiantes tienen pleno protagonismo en todas las fases de la actividad, es lo que los norteamericanos llaman “*youth voice*”. Pero el protagonismo no implica sólo que la voz se escuche sino que también se ponga en práctica a través de iniciativas. Los/as estudiantes participan en el análisis de las necesidades de la realidad, en la decisión del tipo de servicio que realizarán y de los conocimientos que deberán adquirir, en la planificación del proyecto, en su realización y en la celebración y evaluación posteriores. (Puig, 2011). Este rol activo del estudiante provoca un cambio sustancial en las funciones del docente, que se

posiciona en un segundo plano, ejerciendo de guía y coordinador de los proyectos, rompiendo la linealidad jerárquica de arriba abajo (de docente a estudiantes) de antiguos métodos de aprendizaje que se limitan a transmitir un discurso. Enseñar no es hacer seguimiento de los contenidos de un discurso, sino transformar estos contenidos para el conocimiento, la vida y la acción, promoviendo una práctica transversal en todos los sentidos.

-El desarrollo de actividades de servicio solidario orientadas a colaborar eficazmente con la solución de problemáticas comunitarias concretas.

A pesar de estar definiendo el término de una forma global, cabe puntualizar que la introducción del término *solidario* al de servicio es una característica propia del contexto latinoamericano, como veremos en un capítulo posterior (véase 3.1.1 Particularidades del ApS en América Latina). La idea es la de realizar una actuación que atienda a una necesidad real de la comunidad y que de soluciones a ésta. Se trabaja “con” la comunidad y no solo “para” ella, convirtiéndose junto a los/as estudiantes en co-protagonistas. De esta manera, el aprendizaje-servicio se aleja de actividades puramente asistenciales y ayuda a los jóvenes a comprender en profundidad las problemáticas que tratan.

-La vinculación intencionada de las prácticas solidarias con los contenidos de aprendizaje y/o investigación incluidos en el currículum.

Quizás este es el punto más característico de una práctica de aprendizaje-servicio y el que lo diferencia de otras iniciativas como pueden ser: el voluntariado, las movilizaciones esporádicas para dar servicio o las iniciativas pedagógicas no vinculadas directamente al currículum como los cursos de extensión universitaria. En el caso del aprendizaje-servicio, la planificación pedagógica es clave para vincular el servicio solidario con los contenidos curriculares; como decía Kaye, estamos hablando de una

metodología “*research-based*” (basada en la investigación). En este caso, el rol del docente es esencial, pues es quien se encarga de planificar la acción en función del currículo o de proyectos de investigación que se estén llevando a cabo. De esta manera, las actividades de ApS comportan un aprendizaje académico que ayudan a los/as estudiantes a entender mejor contenidos curriculares.

Estos serían los tres puntos esenciales que conformarían una iniciativa de aprendizaje-servicio. Se podría concluir con una tercera definición del término; esta vez, desde una perspectiva latinoamericana:

«En definitiva, podríamos definir el aprendizaje servicio como una actividad o programa de servicio solidario protagonizado por los estudiantes, orientado a atender eficazmente necesidades de una comunidad, y planificada de forma integrada con los contenidos curriculares con el objetivo de optimizar los aprendizajes.» (Nieves Tapia, 2010: 43)

En otras palabras, el ApS es una metodología en la que los estudiantes aprenden conocimientos relativos a la materia curricular, y otros adquiridos a medida que realizan el programa, a la vez que realizan un servicio comunitario; esto es, una ayuda que contribuya a mejorar el entorno que les rodea.

La novedad del aprendizaje-servicio no reside en cada uno de sus rasgos constitutivos, pues combina elementos que todos conocemos y que nos resultan familiares, su innovación radica en vincular estrechamente servicio y comunidad en una sola actividad educativa bien articulada y coherente (Puig y Palos, 2006). Tres son los agentes claves en una experiencia de aprendizaje servicio que deben articularse entre sí: el grupo que realiza el servicio, la comunidad que lo recibe y el centro educativo que lo promueve. El ApS es la metodología que articula estos tres elementos, ligando la intencionalidad pedagógica con la intencionalidad social. (Chanduví Calderón, 2010).

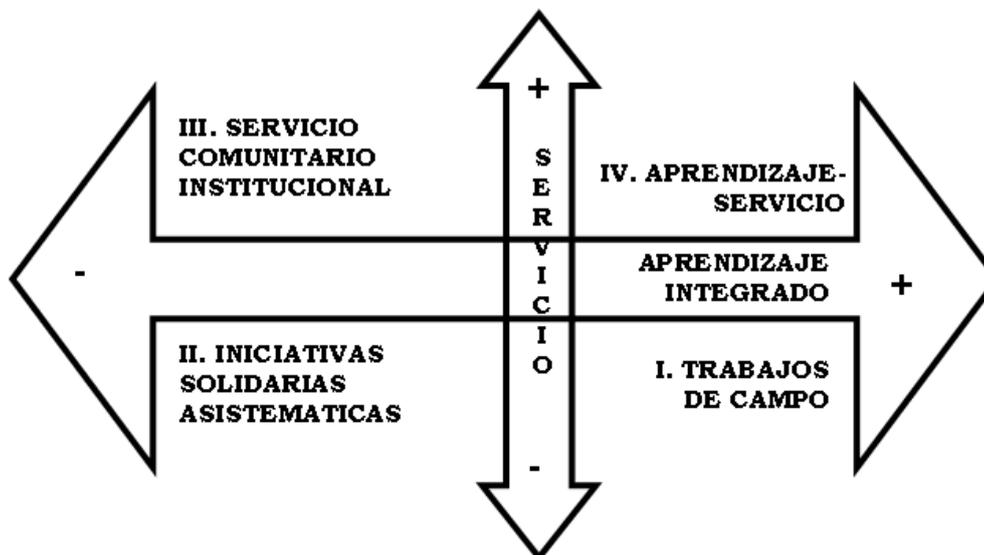
Por último, además de estos tres agentes clave, hay que tener muy en cuenta, a la hora de concebir una actividad de ApS, el trabajo en conjunto o *partenariado*. El aprendizaje-servicio requiere de una red de alianzas entre las instituciones educativas y las entidades sociales que ofrecen el servicio a la comunidad. Resulta evidente que la institución educativa no puede responder por sí sola a todo lo que implica la realización de una actuación de ApS, por más integrada que aquella esté en la comunidad. Sin embargo, esto no puede ser interpretado como una excusa para no implicar a la institución educativa en ese objetivo; la idea es que ésta “salga de su caparazón” y participe en un trabajo en red junto con otras instituciones. Este sería el ideal de *ciudad educadora*, aquella en donde todo el tejido ciudadano adquiere alguna responsabilidad para transformar la ciudad a través de la educación (Puig y Palos, 2006).

2.2.1 Los cuadrantes del aprendizaje-servicio

Es imprescindible incidir en los aspectos clave del aprendizaje-servicio para saber qué es exactamente y no caer en equívocos. A lo largo de la investigación me he topado con numerosas prácticas catalogadas como ApS y que, realmente, no lo son. Hay una cierta tendencia a “meter dentro del mismo saco” del aprendizaje-servicio toda una serie de experiencias de servicio a la comunidad que, sin desmerecer su valor, no responden a las características del ApS. Quizás esto se lleva a cabo con la voluntad de dar un valor extra a la actividad del servicio para ser catalogada como innovación pedagógica, pero hace un flaco favor a la difusión del ApS pues dificulta su sistematización e imposibilita su estudio, difusión y valoración. Cabe decir que, de igual manera, sucede lo contrario: se están llevando a cabo prácticas que encajan perfectamente con las premisas del aprendizaje-servicio pero no se identifican como tal. Siendo consciente de que no siempre es fácil identificar una actividad de aprendizaje-servicio, considero necesario

exponer en este punto una herramienta muy útil para identificar una práctica de ApS: los cuadrantes elaborados por la Universidad de Stanford en 1996 (Fig. 1):

Fig. 1 Cuadrantes del aprendizaje-servicio



Fuente: SERVICE-LEARNING 2000 CENTER. *Service-Learning Quadrants*. Stanford University, California, 1996 (Nieves Tapia, 2000).

Los dos ejes corresponden a la menor o mayor calidad del servicio ofrecido a la comunidad (eje vertical) y al menor o mayor grado de aprendizaje integrado en la actividad (eje horizontal). En los cuadrantes inferiores nos encontramos las actividades que ofrecen menos calidad de servicio a la comunidad. Las iniciativas solidarias asistemáticas, como podría ser una campaña de recogida de alimentos puntual, ofrece un servicio a la comunidad de tipo asistencial y ocasional, no duradero a largo plazo con lo que se considera que el nivel de servicio es bajo. De igual manera, a pesar que la actividad pueda implicar algún aprendizaje que pueda ser adquirido de manera casual, los aprendizajes logrados son por lo general de bajo nivel. Los trabajos de campo, sin embargo, ofrecen un nivel alto de aprendizaje integrado, pues están diseñados, especialmente, para un cometido pedagógico concreto, no obstante, el nivel de servicio comunitario suele ser escaso o nulo.

En los cuadrantes superiores nos encontramos las prácticas que más servicio a la comunidad ofrecen. El servicio comunitario o voluntariado institucional refiere aquellas acciones solidarias integradas en un entorno institucional (como pueden ser algunos cursos de extensión de un centro educativo) que son diseñadas y gestionadas con apoyo institucional, lo que permite su sostenimiento. Atienden a necesidades sociales y despiertan la conciencia solidaria entre los estudiantes, pero no suelen ser planificadas pedagógicamente y van en paralelo a la formación académica. Por su parte, el aprendizaje-servicio ofrece una alta calidad de servicio y un alto grado de integración de los aprendizajes; responde simultáneamente a objetivos de aprendizaje y de servicio efectivo a la comunidad; los/as estudiantes son a la vez proveedores y destinatarios de los beneficios del programa; y la comunidad que recibe el servicio se considera, de igual manera, proveedora de un servicio: en este caso, el del aprendizaje (Nieves Tapia, 2010).

2.3 John Dewey

Al hablar de aprendizaje-servicio, es de obligada mención la figura de John Dewey, filósofo y pedagogo norteamericano que fue el máximo impulsor de la llamada Escuela Nueva (o Nueva Pedagogía), un movimiento de renovación de la pedagogía que tuvo lugar a principios del siglo XX⁴. Dewey nunca mencionó, explícitamente, el término «aprendizaje-servicio» (fue de creación posterior), pero su obra se considera el referente

⁴ Este movimiento bebía de pedagogos como Rousseau y Pestalozzi y lo integraron Dewey, Claperede, Montessori, Decroly, Kerschensteiner y Ferreire. Algunos investigadores hablan de un segundo grupo, surgido a raíz de la I Guerra Mundial, entre los que se encontrarían los franceses Cousinet y Freinet y los ingleses Nelly, Reddie y Hahn, a quienes se sumaría, posteriormente Henri Wallon. En 1921 fundaron la Liga Internacional de la Educación Nueva en el Congreso de Calais, que según Wallon, era el resultado del movimiento pacifista que había sucedido a la guerra. (CLAYSS, 2005)

teórico que fundamenta esta metodología⁵. De hecho, los dos conceptos básicos sobre los que se sustenta el aprendizaje-servicio, el servicio a la comunidad y la máxima del “aprender haciendo”, reflejan la clara influencia del autor; más concretamente, los dos pilares básicos de su filosofía: el *experimentalismo* y la *democracia radical* (Giles y Eyster, 1994).

Para facilitar el análisis de Dewey en relación con el aprendizaje-servicio, se pueden diferenciar en sus obras cuatro motivos de reflexión que tienen un correlato claro en el ApS:

- La relación entre la educación y la experiencia
- El pensamiento reflexivo
- La comunidad democrática
- La educación para la transformación social

La relación entre la educación y la experiencia

La filosofía de la experiencia es un aspecto central en la obra de Dewey. Para el autor, el aprendizaje se construye a través de la experiencia y ésta se adquiere actuando, participando activamente. Es de esta manera como el individuo aprende, aplicando sus propios conocimientos de manera experiencial, poniendo en práctica los conocimientos y no mediante una actitud pasiva de recepción de contenidos, pues todo aquello que se adquiere de manera aislada y compartimentada no genera aprendizaje y, en consecuencia, es olvidado: “(...) todos los principios en sí mismos son abstractos. Se hacen concretos sólo en las consecuencias que resultan de su aplicación” (Dewey, 2004: 67). La construcción del conocimiento es así el resultado de este proceso de acción reflexiva. Partiendo de este principio, Dewey criticó la educación tradicional, que se

⁵ Las teorías de Dewey se tradujeron en una gran variedad de acciones educativas de la época, incorporando elementos de práctica, trabajo de laboratorio, trabajos de campo y salidas educativas. Un grupo de sus discípulos montó en el Antioch College (institución de educación superior de las artes de Ohio pionera en la integración de aprendizaje experiencial y servicio comunitario) lo que se considera históricamente uno de los primeros programas de "aprendizaje-servicio" (CLAYSS, 2005)

caracterizaba por centrarse en un conocimiento puramente declarativo, basarse en la transmisión de información mediante la memorización, y situar al docente, de manera unilateral, como fuente y autoridad de conocimiento. En su lugar, defendió un modelo de educación progresista:

«A la imposición desde arriba se opone la expresión y cultivo de la individualidad; a la disciplina externa se opone la actividad libre; al aprender de textos y maestros, el aprender mediante la experiencia [...]» (Dewey, 2004: 67)

Para demostrar esta relación entre experiencia y aprendizaje, Dewey se pregunta por qué las experiencias son educativas y elabora una teoría de la experiencia basada en el principio de continuidad y en el principio de interacción. Toda experiencia ocurre a lo largo de un continuum llamado el «continuum experiencial»; esto supone que toda experiencia se construye sobre una previa y, a su vez, debe ser dirigida hacia otra con la finalidad del crecimiento y desarrollo⁶. El aprendizaje se deriva de esta continuidad de experiencias. Por un lado, está la dimensión temporal o longitudinal de la experiencia:

«[...] cuando, y sólo cuando, el desarrollo en una dirección particular conduce a un desarrollo continuado, responde al criterio de la educación como crecimiento, pues esta idea es una concepción que debe encontrar aplicación universal y no una especializada y limitada.» (Dewey, 2004: 80).

Por otro lado está su dimensión lateral, que responde al principio de interacción, mediante el cual las condiciones objetivas (contexto) y las condiciones internas (individuo) de la experiencia interactúan formando una *situación*. La adquisición y aplicación de los conocimientos depende del contexto, y para que el conocimiento pueda ser recordado y aplicado tiene que ser adquirido en una *situación* (Nieves Tapia, 2004).

⁶ Es misión del docente o educador dirigir esta experiencia hacia un camino de crecimiento, por eso es imprescindible que éste conozca los principios generales de la formación de la experiencia y los ambientes que conducen a experiencias que faciliten el crecimiento. (Dewey, 2004)

Así, el aprendizaje es una especie de transacción entre el sujeto que aprende y su entorno; es un aprendizaje situado (*situational learning*) que se desarrolla en un contexto y se refiere a dicho contexto (Giles y Eyster, 1994):

«Todo ser vivo, mientras está despierto, permanece en constante interacción con su medio. Está inmerso en un proceso de intercambio, actúa sobre los objetos que lo rodean y a la vez recibe algo de ellos: impresiones, estímulos. Este proceso de interacción constituye el marco referencial de la experiencia.» (Dewey, 1989: 48)

Estos principios de la educación de Dewey proporcionan al aprendizaje-servicio la base para una pedagogía que conecta práctica y teoría. En el ApS, el conocimiento no se segrega de la experiencia, se aprende haciendo, de manera que los contenidos aprendidos no son olvidados y pueden ser transferidos a nuevas experiencias, promoviendo un aprendizaje autónomo.

El pensamiento reflexivo

Es muy importante remarcar que no toda experiencia es educativa; en palabras de Dewey:

«La creencia de que toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia no significa que todas las experiencias son verdaderas o igualmente educativas. La experiencia y la educación no pueden ser directamente equiparadas una a otra. Pues algunas experiencias son antieducativas.» (Dewey, 2004: 71).

¿Cómo se consigue, entonces, aprendizaje a través de la experiencia? La respuesta es mediante el pensamiento reflexivo. El aprendizaje de la experiencia no es un proceso automático y, para que la experiencia vivida se convierta en aprendizaje, es necesario que haya reflexión sobre la misma (CLAYSS, 2005). Esta reflexión conduce,

inevitablemente, a la pregunta o al cuestionamiento (*inquiry*), al planteamiento de problemas: «reflective thinking impels to inquiry» (Dewey, 1989: 24). Así, Dewey define el pensamiento reflexivo como:

«[...] el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende.» (Dewey, 1989: 25).

Dos son los factores indispensables que constituyen la actividad reflexiva: los datos (hechos adquiridos a través de la observación) y las ideas (sugerencias, soluciones posibles); con ellos, la experiencia es procesada para ser convertida en aprendizaje.

Mediante esta aplicación del método científico, Dewey crea una pedagogía basada en la *problematización* de la experiencia sobre la que se fundamentan los programas de aprendizaje-servicio. El ApS es una metodología de pensamiento reflexivo que une la implicación de los/as estudiantes en el servicio a la comunidad con su desarrollo intelectual. Ya hemos visto en las definiciones del ApS la importancia de la reflexión. Es ésta la que une el aprendizaje y el servicio, y sin ésta no se puede hablar de verdaderas experiencias de aprendizaje-servicio ya que, entre otras cosas, es la reflexión en torno a la actividad la que *posibilita la acción con un objetivo consciente*, es decir, la consecución de la finalidad que perseguimos (Campo, 2010).

La comunidad democrática

La democracia fue el objetivo y, a la vez, el medio perseguido a lo largo de toda la obra de Dewey. Para él, ésta suponía un modo de vida estrechamente ligado a la educación, pues la una no sirve de mucho sin la otra y viceversa. De hecho, en la mayoría de las obras de Dewey hay un interés explícito en unir su filosofía social con su filosofía de la educación. Dewey define democracia como:

« [...] más que una forma de gobierno; es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada juntamente [...] de modo que cada uno ha de referir su propia acción a la de los demás y considerar la acción de los demás para dar pauta y dirección a la propia, equivale a la supresión de aquellas barreras de clase, raza y territorio nacional que impiden que el hombre perciba la plena significación de su actividad.» (Dewey, 1978: 98)

Lo común, la comunicación y, especialmente, la comunidad son conceptos que fundamentan la democracia. Como hombre de su época, Dewey vivió los grandes cambios de principios de siglo XX y se lamentaba de la pérdida de sentido que poco a poco iba adquiriendo el concepto comunidad local. La era de la industrialización había traído consigo un concepto de sociedad más global y deshumanizada (the Great Society) que Dewey criticaba profundamente, y la única manera de combatirla era volviendo a reestablecer ese sentido comunitario:

«Unless local comunal life can be restored, the public cannot adequately resolve its most urgent problem; to find and identify itself (Dewey, 1946b citado en Giles y Eyler, 1994: 81).

Para ello, el filósofo americano prefería hablar de Gran Comunidad (Great Community, en lugar de Great Society); un concepto clave que permitía reconocer al otro y cooperar con él de forma natural en actividades de servicio, construyendo comunidad en sentido estricto (CLAYSS, 2005). Este concepto de comunidad es clave en la filosofía social de Dewey y es la misma noción de comunidad que prevalece en los proyectos de aprendizaje-servicio:

«Where the school work consists in simply learning lessons, mutual assistance, instead of being the most natural form of cooperation and association, becomes a clandestine effort to relieve one's neighbor of his proper duties. Where active

work is going on, all this is changed. Helping others, instead of being a form of charity which impoverishes the recipient, is simply an aid in setting free the powers and furthering the impulse of the one helped. (Dewey, 1900 citado en Archambault, 1964: 301)

En esta misma línea, el servicio a la comunidad en las actividades de ApS no consiste en acciones asistencialistas que pueden empobrecer moralmente a quien recibe el servicio, sino que se trata de un trabajo con la comunidad, en un proceso en el que tanto quien da el servicio como quien lo recibe se enriquecen mutuamente.

Para Dewey, escuela y sociedad estaban unidas a través de la comunidad, la escuela era para él como una comunidad en miniatura con el potencial de convertirse en un modelo para la democracia (Giles y Eyler, 1994).

La educación para la transformación social

De esta manera, llegamos a lo que considero la finalidad de todos los objetivos arriba mencionados, que es la de conseguir que la educación sirva como herramienta para la transformación social. Si, para Dewey, la comunidad era el lugar para la práctica de la democracia, el proceso para superar el mal de la sociedad era la creación de una «inteligencia social». La investigación (o problematización de la experiencia como se ha expuesto anteriormente) no suponía sólo un método para ser utilizado en la escuela sino también el medio a través del cual los ciudadanos eran capaces de informarse, comunicarse y tomar decisiones (Giles y Eyler, 1994), y de esta manera, ser capaces de transformar la sociedad.

Este concepto de ciudadanía plena es el que también comparten los proyectos de aprendizaje-servicio tal y como ya hemos mencionado a propósito de la definición del término. El ApS se acerca a problemáticas sociales con la intención de mejorarlas, de transformarlas en la medida de lo posible. En sus prácticas prevalece la educación en

valores, en especial el de la solidaridad, de cara a formar jóvenes con capacidad crítica y voluntad de actuar; en suma, creadores de capital social.

El aprendizaje-servicio supone una democratización de la institución educativa a la manera como la pensaba Dewey: un aprendizaje basado en la experiencia a través del servicio a la comunidad, en una actividad articulada y dirigida hacia una finalidad concreta. Una educación enfocada de esta manera contiene un gran potencial para el cambio social:

«When the school introduces and trains each child of society into membership within such a little community, saturating him with the spirit of service, and providing him with the instruments of effective self-direction, we shall have the deepest and best guaranty of a larger society which is worthy, lovely, and harmonious» (Dewey, 1900 citado en Archambault, 1964: 310)

2.4 Impacto de las prácticas del aprendizaje-servicio

El planteamiento teórico de las prácticas de aprendizaje-servicio resulta muy atractivo y, de primeras, ya se plantea como una metodología que puede aportar grandes beneficios en materia educativa. Sin embargo, no nos podemos quedar en la teoría para demostrar el valor de las experiencias de ApS, y cabe revisar su impacto real en el terreno del aprendizaje.

Uno de los mayores especialistas en ApS a nivel internacional es el Dr. Andrew Furco, Director del Centro de Investigación y Desarrollo sobre aprendizaje-servicio en la Universidad de Berkeley, en California. Él denomina el marco de las investigaciones sobre ApS “las tres i”: impacto, implementación e institucionalización; es decir, investigación sobre su impacto, su implementación e institucionalización. (Furco, 2004). La investigación sobre el impacto es posiblemente la que suscita más interés

entre los especialistas, porque supone la justificación de realizar prácticas de aprendizaje-servicio. Según Furco, el 85 por ciento de los estudios se refiere a cómo el aprendizaje-servicio tiene impacto sobre diferentes aspectos; éstos son: sobre los estudiantes, sobre los docentes y cuerpo universitario, sobre escuelas y universidades y sobre la comunidad. El 80 por ciento de los estudios se concentran en el impacto ejercido sobre estudiantes; sin embargo, en los últimos años hay un interés creciente sobre el impacto que los proyectos producen entre los docentes y en su relación con la comunidad de estudiantes, pero paradójicamente, mucho menos sobre el impacto en la comunidad (Furco, 2004).

Puig y Palos (2006) también destacan los efectos del aprendizaje-servicio en los diferentes agentes que participan. El ApS provoca cambios en las instituciones educativas y sociales que lo impulsan y mejoras en el entorno comunitario que recibe el servicio; es decir, actúa sobre el entorno en una doble dirección. Por lo que respecta a los centros educativos, éstos se abren a la interdisciplinariedad, pues ya hemos visto que las prácticas de ApS son transversales y no pueden abordarse desde la linealidad de una disciplina hermética. Además, impulsan la apertura de la institución educativa y su integración en una red social. Asimismo, mejoran el clima institucional en la medida en que se fomentan las relaciones de respeto entre jóvenes y adultos. Por último, el centro educativo se beneficia de una imagen más positiva entre los jóvenes y mejora la implicación educativa de estudiantes y docentes.

Centrándonos en los estudiantes, que es lo que más compete a la presente investigación, y volviendo a recurrir a Furco (2004), los estudios sobre el impacto del aprendizaje-servicio en los estudiantes han demostrado resultados positivos en seis aspectos:

1. El desarrollo académico y de las competencias de los estudiantes

Furco se sirve de varios estudios para demostrar que los estudiantes que han realizado experiencias de ApS consiguen mejores notas que otros, asisten a clase (reduce la tasa de abandono escolar) y desarrollan una mayor habilidad para el análisis y para sintetizar información compleja. (Furco, 2004).

2. El desarrollo ético y moral

Este es uno de los temas centrales del ApS según Nieves Tapia: el aprendizaje de ciertos valores o la educación en valores. Según la autora, parece haber una dicotomía entre educar en conocimiento y competencia o educar en valores. La solidaridad es uno de los valores que se enseña, pero no solo es un valor, sino que la autora lo considera como metodología que se utiliza para aprender conocimientos y desarrollar competencias y actitudes: «La solidaridad es una pedagogía, es una didáctica de la educación en valores» (Entrevista a Nieves Tapia en Guión y Rubio, 2006: 81). En el aprendizaje-servicio todo puede estar integrado y los valores pueden abrazar todo el contexto de la práctica.

3. El desarrollo cívico: la participación de los alumnos en la comunidad y su compromiso

El ApS ayuda a los estudiantes a tomar conciencia de situaciones reales que quizás distan mucho de las situaciones vividas, y contribuye a fomentar la empatía hacia el prójimo, la convivencia en sociedad y la comprensión de la complejidad del mundo en que vivimos. Se fomentan entre ellos la visión de que también forman parte de esta sociedad y pueden hacer cosas relevantes. Según Puig, dentro de toda práctica de aprendizaje-servicio existen ideas que plasman el altruismo. El altruismo, como la cooperación y la ayuda mutua, es un factor de

dinamización social y humanización; el éxito como individuos y como grupo depende, en buena parte, de la capacidad para practicar el altruismo (Puig, 2011).

4. El desarrollo vocacional y profesional futuro

El aprendizaje-servicio ayuda a los estudiantes a ser más conscientes sobre lo que supone las vocaciones que puedan tener, puesto que no es lo mismo tener una idea de lo que puede ser un trabajo que verlo en la práctica. Así, el ApS mejora las competencias profesionales, prepara a los estudiantes para el mundo laboral y favorece una mayor comprensión de la ética del trabajo (Furco, 2004).

5. El desarrollo personal: cómo se sienten ellos mismos y cómo visualizan sus propias competencias

Furco (2004) le da una especial importancia a lo que en inglés se traduce como *empowerment* (empoderamiento); es decir, al reconocimiento del potencial del estudiante para modificar la realidad. Se ha demostrado que las experiencias de ApS amplían entre los estudiantes sus cualidades y talentos, sus competencias para el liderazgo y su autoestima; también incrementan su autoconsciencia, su fortaleza de ánimo y su eficacia personal (Furco, 2004). Lo interesante del ApS es que ayuda, mediante la práctica, a movilizar todas estas aptitudes de manera integrada en la sociedad. Esa es su riqueza: el potencial de convertir los contenidos impartidos en competencias.

6. El desarrollo social: la capacidad de trabajar con otras personas en equipo

El ApS desarrolla una mayor camaradería entre los estudiantes, una mayor habilidad para trabajar en equipo, para desechar los prejuicios y mejorar las conductas prosociales (Furco, 2004). Del total de experiencias de ApS que se

han revisado para esta y anteriores investigaciones, uno de los resultados comunes, además del aumento de la motivación entre los estudiantes que les llevaba a asistir más a las clases, fue el de buscar herramientas y alternativas por su propia cuenta para solventar problemas o ayudar a otros compañeros.

2.5 Aprendizaje-servicio y Educación Superior

En el contexto norteamericano, y desde principios de los años 90, hay una amplia bibliografía que relaciona el aprendizaje-servicio con la educación superior. Esto es debido a que, como ya hemos visto a propósito de la figura de Dewey, el ApS cuenta ya con cierta trayectoria en EEUU y se percibe como algo perfectamente integrado en la vida universitaria. Sin embargo, en Latinoamérica (y mucho más en España) el modelo del aprendizaje-servicio se ha ido implementando más lentamente en la educación superior, debido a que éste cuestiona la idea moderna de las instituciones educativas como «templos del saber», portadoras y transmisoras de conocimiento.

Puede parecer, en una primera instancia, que la enseñanza primaria y secundaria sean ámbitos en apariencia más idóneos para implementar la metodología del aprendizaje-servicio, pues hay una cierta creencia de que el «aprender haciendo» es cosa de niños y niñas y de que los estudiantes graduados deben dedicarse más al estudio teórico y a la investigación. Por el contrario, la educación superior constituye uno de los ámbitos más propicios y naturales para el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio. Alejandra Herrero, presidenta del CLAYSS, se sirve de estudios como los de Eyler y Giles (1999), Furco (2005) y Tapia (2006) para demostrar el impacto del ApS tanto en el aprendizaje como en el desarrollo de competencias y actitudes en los estudiantes superiores y universitarios (Herrero, 2010). Nieves Tapia (2010) recuerda, además, que el concepto «aprendizaje-servicio» nació en el marco de instituciones de

educación superior, como en algunos ejemplos de países latinoamericanos que veremos posteriormente.

Más allá de las tres funciones básicas de docencia, investigación y extensión que, tradicionalmente, se han reconocido propias de la institución universitaria, cada vez se hace más patente la necesidad de que ésta se integre en el entramado social y responda a necesidades fundamentales de la sociedad: es lo que se llama responsabilidad social universitaria. Varios autores abordan este tema, de entre los que destaco la interesante reflexión de Cuesta y Miyares (2004) quienes, de hecho, se preguntan si la relación de ambos conceptos (responsabilidad-universidad) pueden ser separados o no.

Esta necesidad no es un asunto nuevo: ya en 1998, la UNESCO declaraba el papel preponderante de la educación superior para la transformación social:

«La educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteados» (UNESCO, 1998)

No solo la UNESCO reconoce este papel de las instituciones de educación superior. Como bien apunta Miquel Martínez, catedrático de Teoría de la Educación de la Universidad de Barcelona y miembro del Grupo de Investigación de Educación en Valores y Desarrollo Moral (GREM), en los propios documentos programáticos y estratégicos de las universidades, figuran la preparación para el mundo del trabajo y la formación para una ciudadanía activa como dos de los objetivos más relevantes de la educación para las próximas décadas. (Martínez, 2010).

Aunque poco a poco estas dos facetas van cobrando forma, la tónica general sigue siendo la de una universidad estancada en sí misma y centrada en la excelencia académica. Cuesta y Miyares (2004: 127) hablan de la imagen de la universidad como «fortaleza o ciudad elitista de saberes o como fábrica del conocimiento». Herrero (2010: 65) argumenta que «la estructura de producción del conocimiento en las instituciones de educación superior, por la lógica de la especialización, tiende a compartimentarse y aislarse de la realidad.»

En este sentido, Nieves Tapia (2010) habla de dos intenciones enfrentadas en la institución universitaria: por un lado, la que tiene que ver con la calidad académica, y por otro la que privilegia la responsabilidad social. La autora enfatiza la necesidad de encontrar un modelo integrador en el que puedan convivir ambas, un modelo en el que la universidad dé un servicio a la comunidad sin renunciar, por ello, a la excelencia académica. Este modelo integrador reconoce una universidad como parte del conjunto de la comunidad, un espacio que recoge las *mutaciones* del contexto actual y que desarrolla nuevas formas de trabajo académico, donde se crean alianzas, colaboraciones y donde se establece un nuevo contexto con la comunidad para aprender, tanto estudiantes como docentes. Para ello, la universidad debe integrar nuevas tipologías de aprendizaje, nuevos modelos en los que los contextos sociales en los que vivimos sirvan para adquirir nuevas competencias y para que los estudiantes aprendan valores y se formen como ciudadanos (Martínez, 2010).

Esta es la línea en la que las prácticas de aprendizaje-servicio adquieren pleno protagonismo. Las propuestas de ApS encajan en este modelo integrador, pues incorporan, entre otros, el ejercicio de la responsabilidad social al actuar en contextos reales con la intención de mejorarlos. Para Nieves Tapia, con clara influencia de las

teorías de Dewey, esta combinación de aprendizaje, investigación e intervención social, tiene un fuerte impacto en el modo en que se produce el conocimiento:

«Al involucrarse en la resolución de problemáticas reales de una comunidad específica, la universidad trabaja con realidades complejas, que se resisten a ser abordadas sólo desde la mirada estrecha de una disciplina académica, y por eso los proyectos de aprendizaje servicio tarde o temprano se ven obligados a superar los compartimentos estancos de los departamentos y de las disciplinas hiperespecializadas, y se abren a la interdisciplina, a la multidisciplina y a las disciplinas “híbridas”». (Nieves Tapia, 2010: 36)

Sin embargo, según Martínez (2010), la universidad tiene un cierto recelo a la hora de plantear la formación en valores propia del ApS, como algo inherente a la formación universitaria, pues entiende que la responsabilidad sobre la misma no es suya. Reconociendo su importancia, en ocasiones la universidad suele abordar este aprendizaje mediante la programación de una asignatura especializada en cuestiones sociales y éticas o mediante un prácticum o trabajo final, que se centren más en el logro de competencias transversales. Para el autor, esto no es suficiente y el ApS se integra más eficazmente en los contextos de aprendizaje y convivencia propios de cada titulación y facultad. Estos contextos no están suficientemente extendidos, especialmente por lo que respecta a nuestro objeto de estudio que son los estudios artísticos, y conviene promoverlos mucho más. El autor reconoce cinco ámbitos en los que es posible integrar acciones de aprendizaje-servicio: el de los contenidos curriculares, el de la relación entre estudiantes y profesores, el de las formas de organización social de las tareas de aprendizaje, el de la cultura participativa e institucional, y el de la implicación comunitaria del aprendizaje académico. Además de la educación en valores y el aprendizaje de contenidos curriculares, otro aspecto de las

prácticas de ApS muy útil para los graduados/as, como ya apuntaba Furco, es el del desarrollo de competencias transversales, muy valoradas en el mercado laboral, y relacionadas con la dimensión social de la persona, pero sin un lugar definido en la institución educativa. Éstas son, por ejemplo: el trabajo en equipo, la toma de decisiones, la convivencia en grupos heterogéneos, la incorporación al tejido social o la actuación de manera autónoma y con iniciativa, y el dominio de diferentes lenguajes y de nuevas tecnologías (Campo, 2010).

En definitiva, podemos decir que el ApS en la universidad favorece, en el contexto correspondiente a cada titulación, la comprensión de contenidos impartidos en las aulas, a menudo de alto nivel abstracto y teórico (superar la *brecha* entre teoría y práctica), a través de su identificación o relación con la realidad que viven los/as estudiantes que, a su vez, desarrolla en ellos/as toda una serie de competencias transversales imprescindibles para su desarrollo laboral, personal y como ciudadanos/as. En palabras de la presidenta del CLAYSS:

«Se parte de la convicción compartida de que la universidad tiene responsabilidad sustantiva en la formación de recursos humanos, y de que su compromiso es el de proveer a los estudiantes de un sentido de respuesta a los problemas sociales, identificando su rol cívico ante su comunidad de pertenencia. Es también tarea de la universidad estimular la formación de grupos y favorecer el ambiente de trabajo para el desarrollo de tecnologías y proyectos con la comunidad, que contribuyan a la resolución de problemas de una sociedad con escasos recursos.» (Herrero, 2010: 65)

3. METODOLOGÍA

Una vez establecido el marco teórico del trabajo, habiendo definido qué es el aprendizaje-servicio y otros aspectos relacionados, cabe exponer ahora cuál es la metodología que se ha utilizado en la investigación. Dado que no hay monografías existentes referentes al objeto de estudio que sirvan de referencia, la metodología tiene por finalidad el presentar un panorama general conformado por las actuaciones y experiencias que se están llevando a cabo sobre aprendizaje-servicio en los estudios superiores de las artes en América Latina. Así, el núcleo de la investigación está compuesto por las experiencias relacionadas con el objeto de estudio que se han ido recopilando. Dichas experiencias son prácticamente contemporáneas (principios año 2000 hasta hoy en día) pues, a pesar de que el aprendizaje-servicio empezó a tomar vigor a principios los años 90, la conciencia de registrar las prácticas y de divulgarlas no nació hasta esta última década y todavía hoy sigue siendo una asignatura pendiente (Nieves Tapia, 2010). Por consiguiente, la investigación tendrá el reto añadido de abordar un objeto de estudio plenamente actual y en constante evolución.

El grueso de la investigación es de tipo observacional pues, como se ha comentado, recopilará las diferentes aportaciones de los autores sobre el tema así como las experiencias prácticas de aprendizaje-servicio de las artes. Sin embargo, se incluye un apartado de interpretación de los resultados-experiencias que permite llegar a unas cuestiones de tipo más práctico: a partir del estudio de América Latina, establecer unas bases que podrían resultar útiles para implantar la metodología del aprendizaje-servicio en los estudios superiores de las artes.

La técnica de investigación utilizada es documental, a partir de la recopilación de información de diferentes tipos de fuentes. La autora es consciente de que una investigación de este tipo se vería reforzada por el análisis de entrevistas en profundidad

realizadas a actores relevantes de las instituciones educativas involucradas en el ámbito del ApS y del contexto geográfico examinado. Ello podría permitir incluso un estudio comparativo de carácter cualitativo. Sin embargo, tratándose de un trabajo final de máster, esta línea de trabajo no se ha considerado imprescindible, y se prefiere reservar al posible desarrollo de la investigación como tesis doctoral. Dicho esto, la investigación ha contado con las siguientes fuentes:

-Fuentes primarias:

Experiencias de aprendizaje-servicio publicadas en internet a partir de la recopilación de materiales que dan testimonio de su existencia.

-Fuentes secundarias:

Las fuentes secundarias se encuentran todas disponibles on-line o en el CCUC (Catàleg Col·lectiu de les Universitats Catalanes). Éstas son básicamente monografías relativas al aprendizaje-servicio y a su aplicación en la educación superior, publicaciones on-line de actas, entregas de premios, boletines electrónicos y programas publicados de las diferentes universidades. Las principales fuentes secundarias las componen las *Actas del Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario"* celebrado anualmente en Argentina.

-Fuentes terciarias:

La investigación cuenta también con diversas compilaciones de bibliografía relacionada con el aprendizaje-servicio, destacando la compilación del CLAYSS (Centro Latinoamericano de Aprendizaje-Servicio).

3.1 Justificación de la investigación

La investigación se centra en América Latina, teniendo muy en cuenta que prescinde de otros ámbitos geográficos que pudieran parecer más comunes como España o EEUU

de donde es originario el término «Service-Learning» y en donde esta metodología está ampliamente extendida.

Por lo que respecta al ApS en España se encuentra en un estado muy inicial⁷: a pesar de que hay diversas instituciones dedicadas a promover su implantación, las experiencias se centran más en la enseñanza primaria o secundaria y menos en los estudios superiores. El campo de estudio se acota todavía más si hablamos de estudios relacionados con disciplinas artísticas, donde los ejemplos son poco numerosos. Por el contrario, en EEUU, llevan años trabajando con el aprendizaje-servicio y se han publicado numerosos estudios sobre la metodología, sus posibilidades y su aplicación en la enseñanza superior, incluyendo la artística⁸. Un nuevo estudio sobre el ApS en este contexto, no aportaría mucha luz al objeto de estudio, aunque sería de gran utilidad para poder explorar de qué manera podrían aplicarse las experiencias norteamericanas a nuestro país.

Sin embargo, el objeto de estudio de la investigación quiere centrarse en el contexto latinoamericano, pues el continente ha sufrido un gran desarrollo cultural en los últimos años y, actualmente, se está desplazando el foco artístico y cultural de Occidente a los países latinoamericanos. En América Latina, por ejemplo desde el BID (Banco Interamericano de Desarrollo), se están llevando a cabo numerosas iniciativas para desarrollar y difundir la llamada «economía creativa»: la capacidad de la cultura y de las artes de generar riqueza y Latinoamérica está dedicando grandes esfuerzos a fomentar una formación en las artes y en su gestión.

⁷ Previo a la conceptualización de esta investigación, se contaba con unos conocimientos previos sobre la materia adquiridos en la asignatura de Fonaments i Mètodes de la Didàctica de les Arts del Màster d'Estudis Avançats de la Universitat de Barcelona. Durante el curso, se realizó una investigación común sobre el estado del ApS en diferentes países, entre ellos: España, EEUU, Argentina, Chile y Brasil.

⁸ Mediante la búsqueda en ERIC (<http://eric.ed.gov/>), la mayor base de datos de artículos dedicados a la educación del Institute of Education Sciences del Departamento de Educación de los EEUU, aparecen casi 400 resultados con los descriptores «service-learning», «art» y «higher education».

Por lo que respecta al ApS, se han multiplicado las obras e investigaciones producidas en Iberoamérica y ha comenzado a delinarse un movimiento pedagógico regional con identidad propia (Máximo Ochoa, 2010). Desde América Latina, muchas universidades, especialmente en Argentina, Costa Rica, México, Colombia, Venezuela o Chile ya tienen prácticas de ApS implementadas en sus planes docentes. Además, para Furco, parece que los mejores proyectos de ApS se encuentran en Argentina y no descarta que sea lo mismo para el resto de América Latina:

«Luego de viajar y estudiar sobre el tema durante 15 años, creo que los proyectos de Argentina, y estoy seguro que es el caso de toda Latinoamérica, son los mejores del mundo.» (Furco, 2004:19).

Argentina supone el centro neurálgico de las iniciativas de aprendizaje-servicio que se realizan en toda América Latina y sirve como punto de partida para la investigación. Por un lado, existe el ya mencionado Centro Latinoamericano de Aprendizaje Servicio Solidario (CLAYSS)⁹, ubicado en la ciudad de Buenos Aires, y que supone el máximo organismo de representación del ApS en América Latina, incluyendo también a los miembros latinoamericanos y del Caribe de la norteamericana *The Talloires Network*¹⁰. El CLAYSS coordina, promueve y desarrolla experiencias de ApS a lo largo de todo el continente y tiene adherida la Red Iberoamericana de Aprendizaje Servicio, que agrupa todas las instituciones y organismos educativos que aplican la metodología del ApS. Las webs y publicaciones de todas estas entidades están disponibles on-line y suponen una de las mejores iniciativas de divulgación del ApS.

Por otro lado, el Ministerio de Educación de la Presidencia de la Nación de la República Argentina y el CLAYSS organizan, cada año (el último en 2013), el

⁹ <http://www.clayss.org.ar>

¹⁰ <http://talloiresnetwork.tufts.edu/>

Seminario Internacional “Aprendizaje y Servicio Solidario”, donde ponentes de toda Latinoamérica y también del resto del mundo realizan interesantes conferencias sobre temas de relevancia, como pueden ser cuestiones de definición del término (que siempre están presentes), impacto, evaluación, ejemplos de experiencias, etc. Por último, cabe destacar las experiencias ganadoras *del Premio Presidencial “Prácticas Educativas Solidarias en Educación Superior*, que a pesar de que se ha dejado de realizar¹¹, recogen experiencias de ApS aplicadas en un entorno universitario que han destacado por su excelencia, lo que constituía una buena herramienta de divulgación y promoción de este tipo de programas.

Así pues, parece que América Latina se encuentra a medio camino entre EEUU y España en lo concerniente al impulso, al reconocimiento y a la divulgación de los programas de ApS. Parece adecuado, entonces, conocer qué tipo de actuaciones lleva a cabo un continente que cree en el aprendizaje-servicio y que, justo en este momento, está llevando a cabo numerosas actuaciones para implementarlo en sus sistemas educativos.

3.1.1 Particularidades del ApS en América Latina

Después de haber analizado el aprendizaje-servicio de una manera general y haber justificado la selección de América Latina como localización geográfica del objeto de estudio, creo oportuno exponer brevemente qué es lo que caracteriza al ApS en América Latina.

Es muy importante tener en consideración el hecho de que la región parte de una larga tradición solidaria de los sistemas educativos y organizaciones del denominado

¹¹ Después del 2010 el Programa Nacional "Educación Solidaria" del Ministerio de Educación, que era el que gestionaba y entregaba el Premio, pasó a depender de la Dirección de Secundaria y a enfocarse fundamentalmente en ese nivel, los premios que se entregaron desde entonces fueron solo para escuelas.

«tercer sector». Algunos especialistas afirman que, en América Latina, las prácticas que vinculan educación y solidaridad son tan antiguas como las identidades americanas originarias y las escuelas establecidas por los misioneros a partir del siglo XV (Nieves Tapia, 2010). Es por esto que, en América Latina, la mayoría de experiencias de aprendizaje-servicio surgen a partir del desarrollo de iniciativas locales más que por una influencia externa. Probablemente, es debido a esta tradición solidaria de origen local que en cada zona se desarrollara el ApS con unas características propias y que se denominara de manera diferente. Así, en función de la región, el aprendizaje-servicio se llama “Servicio Social” en México, “Trabajo Comunal” en Costa Rica, “Experiencia Semestral de prácticas sociales” en Colombia o “Voluntariado Educativo” en Brasil, aunque, poco a poco, el término aprendizaje-servicio está siendo más difundido en la región. (Máximo Ochoa, 2010).

De hecho, como ya he apuntado anteriormente, el contexto latinoamericano añade el término *solidario* al término aprendizaje-servicio. La nomenclatura original, en su primer uso en E.E.U.U fue la de *service-learning*¹², sin incluir el término solidario, donde *service*, tiene la misma acepción que el término servicio castellano. Al incluir el término “solidario” se hace expresa la voluntad de remarcar el hecho de “hacer juntos”, de resolver una problemática social a través de la ayuda al prójimo y de la participación de todos, una acción colectiva de reciprocidad por el bien común, lo que sería una de las principales características del ApS en América Latina. Por motivos de coherencia terminológica y para facilitar la comprensión del lector, sigo utilizando la expresión «aprendizaje-servicio» también en el caso de América Latina, concibiendo el servicio

¹² Tapia se sirve de Eberly (1988), Jacoby et al. (1996), Stanton et al. (1999) y Titlebaum et al. (2004) para afirmar que la mayoría de los autores coinciden en que el término «aprendizaje servicio» (*service-learning*) fue utilizado por primera vez en Estados Unidos en 1967, cuando William Ramsay, Robert Sigmon y Michael Hart lo emplearon para describir un proyecto de desarrollo local llevado a cabo por estudiantes y docentes de la Oak Ridge Associated Universities en Tennessee junto con organizaciones de la zona. La expresión se consolidó en la primera *Service-learning Conference*, celebrada en 1969 en Atlanta (Nieves Tapia, 2010).

como una respuesta a necesidades reales de la sociedad. Según Puig y Palos (2006) estas necesidades se pueden clasificar en: protección del medio ambiente, recuperación del patrimonio cultural, ayuda a grupos sociales con necesidades, colaboración en centros cívicos, realización de campañas de sensibilización, etc.

La explicación a este llamamiento a la acción solidaria parece lógica dado la situación de Latinoamérica; un continente marcado por la pobreza y las desigualdades sociales. Esto se pone de manifiesto en el proyecto llevado a cabo por la Organización de Estados Iberoamericanos llamado *Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. El proyecto se gestó en 2008, en la antesala de la década de los Bicentenarios de las independencias¹³ de la gran mayoría de los países iberoamericanos con el objetivo final de:

« [...] lograr a lo largo del próximo decenio una educación que dé respuesta satisfactoria a demandas sociales inaplazables: lograr que más alumnos estudien, durante más tiempo, con una oferta de calidad reconocida, equitativa e inclusiva y en la que participe la gran mayoría de las instituciones y sectores de la sociedad.» (OEI, 2010: 16)

La clave es entender que, en Latinoamérica, el reto es que más jóvenes estudien y tengan una educación de calidad; una vez conseguido esto, se ve necesaria la enseñanza en la acción solidaria y cívica que, a poder ser, comporte una acción de aprendizaje. Por esta razonable prioridad, a la hora de buscar experiencias de aprendizaje-servicio, me he topado con muchas experiencias de servicio comunitario que, a pesar de no tener aprendizajes curriculares integrados, las denominan aprendizaje-servicio.

¹³ «A partir del año 2009 y hasta 2021, la gran mayoría de los países latinoamericanos recuerda y conmemora los doscientos años de su independencia, gestada en tiempos en los que se manifestó de forma clara el deseo de libertad de amplios sectores de la sociedad hispanoamericana en un largo y trabajoso proceso que se extendería a lo largo de toda la década.» (OEI, 2010: 15)

De hecho, el documento que expone el proyecto *Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios* no menciona en ningún momento el término aprendizaje-servicio, pero sí repite en numerosas ocasiones los fines solidarios y socialmente responsables de las iniciativas educativas:

«La educación para una ciudadanía activa, democrática, multicultural, solidaria y responsable es, en los comienzos del siglo XXI, una de las grandes tareas de la sociedad y de los sistemas educativos. En una sociedad tan desigual como la iberoamericana, la formación de ciudadanos libres, cultos y solidarios constituye una de las estrategias principales que pueden conducir, por el compromiso colectivo de los diferentes sectores sociales, a superar la pobreza, la marginación y la inequidad.» (OEI, 2010: 107)

La idea general es conseguir una calidad educativa en la que participen la gran mayoría de las instituciones y sectores de la sociedad, pues es complicado conseguir semejante reto sin un compromiso conjunto.

Es por esto que, en un principio, muchas instituciones educativas abordan problemáticas sociales de la región únicamente con voluntad solidaria y resolutiva, y que, solo en un segundo momento, cuando los educadores reconocen el valor formativo de la experiencia, se considera el componente educativo de estas prácticas solidarias. En palabras de la propia Nieves Tapia (2010), esto no debe hacer pensar que en Latinoamérica se confunden los términos, que las experiencias de aprendizaje-servicio solidario en Latinoamérica tienen mucho de solidario y poco de aprendizaje, o que se le da prioridad a la acción solidaria antes que al aprendizaje del estudiante. En realidad, se considera que el contenido pedagógico y el contenido social del aprendizaje-servicio tienen la misma relevancia. En la práctica, he comprobado que no es del todo así y

muchas veces se confunden acciones de servicio comunitario con actividades de aprendizaje-servicio¹⁴. Desde el CLAYSS (Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario), y en función del enfoque social de las actividades de aprendizaje-servicio solidario, se agrupan estas experiencias en tres grupos distintos (Nieves Tapia, 2010) que, a mi entender, es una manera de justificar el componente altamente solidario de ciertas prácticas como parte de una experiencia de aprendizaje-servicio. Estos tres grupos son:

- *ApS con protagonismo activo de los estudiantes*. Se identifica una problemática social de una comunidad y se elabora un proyecto para aportar soluciones a la situación. Los estudiantes, monitorizados por los educadores, son protagonistas en todas las fases de ejecución del proyecto (diagnóstico de la problemática, diseño y gestión del proyecto solidario, ejecución, evaluación y sistematización). Las acciones son elaboradas para la comunidad.

Habría que analizar en profundidad qué tipo de prácticas se incluyen en este apartado, pues de no haber un aprendizaje integrado no se podría considerar ApS. Hay que valorar también la participación de los diferentes colectivos involucrados, pues un programa de ApS no consiste en un hacer *para* la comunidad sino *con* la comunidad.

- *Aprendizaje servicio solidario*. Se identifica una problemática social de una comunidad y se elabora toda una serie de actividades concretas orientadas a encontrar soluciones. Estas acciones son elaboradas junto a la comunidad y no solo *para* ella: la comunidad actúa como co-protagonista participando

¹⁴ A lo largo de la búsqueda de experiencias para la realización de este trabajo, se ha confirmado la cantidad de acciones solidarias que se realizan en América Latina dentro del contexto educativo. Sin embargo, la mayoría no pueden considerarse aprendizaje-servicio tal y cómo se ha ido definiendo el término hasta ahora, lo que ha añadido dificultad a la investigación.

activamente en el proyecto. En el proceso participan educadores y se suele contar, en la medida de lo posible, con la alianza de organizaciones sociales.

- *ApS planificados en articulación con la actividad solidaria*. El proyecto solidario se articula en función de los contenidos curriculares a cubrir por el centro educativo. La experiencia es diseñada de modo que los estudiantes puedan adquirir y al mismo tiempo poner en práctica conocimientos al servicio de la comunidad, en contextos de atención a problemas reales, la reflexión sobre la práctica solidaria y el desarrollo de habilidades para la ciudadanía.

Esta clasificación da una idea de lo difuso de los límites entre las experiencias y de lo complejo que puede resultar el identificar una práctica estrictamente de aprendizaje-servicio en el contexto latinoamericano: aquella en la que los contenidos curriculares se articulan de manera integrada al servicio de la comunidad.

Afortunadamente, el conocimiento de las prácticas de aprendizaje-servicio se desarrolla de manera rápida en América Latina. En los últimos treinta años se han ampliado considerablemente el número de programas gubernamentales, organizaciones de la sociedad civil y centros académicos consagrados al desarrollo del aprendizaje-servicio, así como se están expandiendo las redes de colaboración entre ellos (Máximo Ochoa, 2010)¹⁵. El CLAYSS y su Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio son instituciones clave para su desarrollo y para la acotación del término, como en ocasiones lo son también las propias universidades y ministerios de educación. Profundizaremos sobre éstas entidades en el siguiente apartado dedicado al análisis de cada país.

¹⁵ La revista *Tzhoecoen*, en su número especial de 2010 dedicado al aprendizaje de servicio, enunciaba que la Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio estaba formada por 47 instituciones. Por su parte, en el informe que publica la web de esta organización en agosto de 2012 constaban 77.

3.1.2 Países seleccionados para el estudio

Ya hemos visto cómo la educación superior latinoamericana ha desarrollado una larga historia de compromiso social que la diferencia de otras tradiciones educativas y que marca sus experiencias de aprendizaje-servicio. La inserción de este compromiso solidario en la educación vino dada, especialmente, por la influencia del Servicio Social establecido por la Revolución Mexicana en 1910 y del movimiento de Reforma Universitaria nacido en Argentina en 1918¹⁶, que originó el principio de extensión universitaria. Sin embargo, la mayoría de los proyectos desarrollados en esos contextos no estaban vinculados a contenidos académicos formales; por lo tanto, no podrían considerarse aprendizaje-servicio como tal, pero sí abrieron el camino a muchos proyectos de ApS posteriores (Máximo Ochoa, 2010).

Será a raíz de este contexto y por la proliferación de programas de servicio juvenil voluntario y obligatorio, que la pedagogía del aprendizaje-servicio empieza a conceptualizarse a finales de los años 60 y principios de los 70. Para Nieves Tapia (2010), es en este período donde convergen la tradición norteamericana del «experiential learning» (véase 2.3 John Dewey) y la experiencia latinoamericana; un proceso en el cual el educador y pedagogo Paulo Freire tuvo un rol esencial.

El aprendizaje-servicio (o mejor dicho, el servicio estudiantil, porque no todas las prácticas eran ni son ApS) surgió como innovación pedagógica de las propias instituciones educativas y, a partir de éstas, se ha convertido en políticas educativas. En algunos casos, los programas pioneros surgieron en la educación superior, como ocurrió en México, Costa Rica y Colombia; en otros, desde la escuela media, como en

¹⁶ También se conoce como Reforma Universitaria de Córdoba, movimiento estudiantil que se inició en la Universidad de Córdoba (Argentina) liderado por estudiantes y que se extendió a otras universidades del país y de América Latina. La Reforma originó, entre otros, el principio de extensión universitaria, con el que se pretendía promover la integración de la universidad en la sociedad y relacionarla con el pueblo.

Argentina, Chile, Bolivia, Venezuela, Brasil o República Dominicana; y en otros, desde la escuela primaria como en Uruguay.

En este punto, resulta necesario acotar el área geográfica en la que se basa el estudio, seleccionando los países que se han investigado y de los cuáles se han extraído casos prácticos. Estos países son los siguientes: México, como pionero; Costa Rica y Venezuela, por ser herederos de la experiencia de México y modelos que integran el aprendizaje-servicio como obligatorio en sus planes docentes de educación superior¹⁷; Argentina, como país líder; y Chile, por considerar el aprendizaje-servicio una modalidad de desarrollo nacional en sus políticas educativas. A continuación, se incluye la justificación extendida de dicha selección para cada país:

MÉXICO

A pesar de que la integración de la extensión en las universidades mexicanas sea consecuencia directa del Movimiento de Córdoba (Argentina) de 1918 (como lo es en la mayor parte de países de América Latina), cabe decir que México fue el país pionero en la inclusión del servicio estudiantil universitario en el subcontinente. El Servicio Social mexicano, nombre equivalente al aprendizaje-servicio, empezó setenta años atrás y fue el primer modelo creado que integraba, en las universidades, la ayuda solidaria a la comunidad¹⁸. Incluso hoy en día se considera modelo de referencia para la mayoría de

¹⁷ Colombia también integra su equivalente al ApS, las Prácticas Sociales, como obligatorio en sus planes docentes universitarios; sin embargo, la falta de ejemplos y de referencias al país en la bibliografía me han obligado a excluirlo del estudio. Es interesante destacar que la idea de las Prácticas Sociales surgió de un grupo de estudiantes y profesores universitarios que fundó el programa Opción Colombia en 1991 (www.opcioncolombia.org). Dicho programa permitía que diferentes jóvenes tuvieran contacto con la realidad del país y construyeran así su propio criterio sobre la situación social. Opción Colombia se constituyó como corporación y promueve que estudiantes universitarios avanzados trabajen en un municipio del país durante seis meses, cooperando en algún proyecto de vocación social. Estas Prácticas Sociales se han convertido en obligatorias para que el/la estudiante pueda graduarse. A pesar de que las universidades explicitan la integración curricular de las prácticas, no he podido comprobar en ningún caso concreto que sea realmente así y, por lo poco que hay escrito, parece más un servicio comunitario institucional que unas prácticas de ApS.

¹⁸ En 1910, y en el contexto de la Revolución Mexicana, el escritor e historiador mexicano Justo Sierra fue el primero en expresar que la Educación Superior no debía permanecer al margen de las necesidades sociales. A raíz de esta idea, se creó en los años 20 un movimiento para impulsar la institucionalización

países latinoamericanos. Es por ello que resulta imprescindible empezar por México a la hora de estudiar el ApS en educación superior en América Latina.

El Servicio Social mexicano consta de, como mínimo, 480 horas de servicio obligatorio, e intenta abordar cuatro temas fundamentales: asistencia a entidades sociales con pocos recursos, desarrollo local sostenible, mejora de la vivienda y vinculación transdisciplinar con los ayuntamientos, que cuentan con funcionarios con una tasa baja de escolarización (De Gortari, 2004).

Sin embargo, hay mucha controversia respecto al Servicio Social ya que, desde la ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior de México)¹⁹, se empezaron a desarrollar cantidad de programas sin llegar a saber exactamente cuántos ni de qué naturaleza, pues no se llevaban a cabo investigaciones o sistematizaciones de los proyectos, ni tan siquiera de los más relevantes. La consecuencia fue que no todo lo realizado bajo el paraguas del Servicio Social mexicano era aprendizaje-servicio, sino simple servicio comunitario y otras muchas prácticas de difícil catalogación. A esto hubo que añadirle que la burocratización y ciertas prácticas de corrupción fueron opacando la imagen del Servicio Social en algunas instituciones. (Máximo Ochoa, 2010).

En marzo del 2012 se creó la Red Nacional de Servicio Social con el fin de reorientar el Servicio Social en México y fortalecerlo entre las instituciones educativas afiliadas a la ANUIES. A partir de aquí, se han llevado a cabo varias iniciativas importantes para su desarrollo e investigación, como por ejemplo la creación del *Premio*

del servicio social. No será hasta el año 1945 que el ApS se institucionalice en las diferentes universidades.

¹⁹ Creada en 1950 y compuesta por más de 175 universidades e instituciones de educación superior, la ANUIES (www.anui.es.mx) es una institución civil que se financia con una mínima parte del presupuesto federal que le ofrece el Ministerio de Educación y con las cuotas de instituciones afiliadas. Su objetivo es el de contribuir a crear políticas públicas en Educación Superior y el del asesoramiento en materias, por ejemplo, presupuestarias, de financiación e innovación pedagógica.

Nacional de Servicio Social Comunitario ANUIES-IMJUVE, que reconoce a los mejores proyectos sociales de entre las universidades mexicanas, o la organización del *Foro de la Red Nacional de Servicio Social ANUIES*, que lleva ya dos ediciones (2012 y 2013) y donde académicos de diferentes universidades se reúnen para tratar temas relativos al Servicio Social.

COSTA RICA

El modelo de Costa Rica es ejemplar en cuanto a la asimilación prematura de la responsabilidad social universitaria; un concepto que puede sonar relativamente nuevo para nosotros. En Costa Rica, el concepto de servicio o trabajo comunal tiene sus orígenes en la idea misma de universidad, que concibe el deber de la universidad pública de contribuir a la mejora de la sociedad con aportaciones diversas, además de ejercer sus funciones esenciales de docencia e investigación (González, 1997). Así, la acción social queda vinculada a estas dos funciones en la educación del/de la estudiante en forma de Trabajo Comunal Universitario (TCU) –nomenclatura que se le da al aprendizaje-servicio en este país–, siendo un requisito obligatorio para poder graduarse²⁰.

Tal y como está organizado hoy en día, los proyectos de TCU de las universidades públicas²¹ son creados por la comunidad académica y tienen una duración mínima de tres años²². Para obtener su titulación, los/as estudiantes tienen que cumplir un número

²⁰ De manera oficial, el Trabajo Comunal Universitario (TCU) nació en el año 1972 en el marco de una jornada de reflexión que se llevó a cabo en Costa Rica, donde se revisó la función social de la universidad. En el año 1978, el programa adquirió carácter obligatorio en la Universidad de Costa Rica y se crearon toda una serie de proyectos comunales a los que los/as estudiantes debían inscribirse.

²¹ Las universidades privadas funcionan de manera diferente: no hay oferta de TCU dada sino que son los/as estudiantes quienes elaboran propuestas de TCU que son aprobadas por un comité académico.

²² «Los proyectos deben ser generados y formulados por las unidades académicas de acuerdo con sus intereses académicos, preocupaciones sociales y recursos disponibles. La apertura de un proyecto por una unidad académica o la integración a uno activo debe estar justificada tanto en la capacidad académica de dicha unidad (capacidad docente y de investigación) como en una clara definición de la pertinencia de actuar o intervenir en el problema escogido.» (González, 1997)

determinado de horas de trabajo comunal (150 para el grado de Diplomado o 300 para el grado de Bachiller) para poder graduarse.²³ Antes de poder acceder a éste, deben haber completado el 50% de los créditos de su plan de estudios, lo que garantiza el suficiente conocimiento para generar un aporte profesional significativo. Además, deben completar el Seminario de Realidad Nacional que los introduce en el marco de realidades y problemáticas sociales. El TCU constituye en muchos casos la única oportunidad para el/la estudiante de experimentar la importancia social de su profesión y de otras profesiones en un contexto libre de intereses económicos, sociales o políticos particulares (González, 1997).

Los proyectos de Trabajo Comunal responden a las características ya vistas del aprendizaje-servicio: son proyectos interdisciplinarios donde los/as estudiantes se vinculan con la comunidad para contribuir a la solución de problemas y necesidades sociales, están relacionados con el currículo, y educan en valores como la responsabilidad o la solidaridad. Sus objetivos se definen de la manera siguiente (González, 1997):

- 1. Desarrollar la sensibilidad social del estudiante por medio de su interacción directa con los problemas de la realidad social.*
- 2. Contribuir a la sociedad, aunque parcialmente, por el beneficio de la educación universitaria que recibe de una institución estatal con servicios que favorezcan el proceso de desarrollo del país.*

En sus inicios, se establecían proyectos específicos de muy corto plazo pero, posteriormente, se vio que los proyectos quedaban aislados y tenían corto alcance. Por ello, se cambió a un modelo más intensivo, que estableciera estrategias más integrales, con participación de distintas disciplinas académicas. La universidad es el agente social ideal para llevar a cabo este tipo de enfoque (González, 1997).

²³ En Costa Rica hay tres tipos de titulaciones superiores en función del número de créditos superados: Diplomado, Bachiller y Licenciado. En Historia del Arte, por ejemplo, no existe el grado de diplomado (es una titulación corta de algunas carreras científicas) y sí existe la posibilidad de ser bachiller (en el caso de la Universidad de Costa Rica, habiendo superado 141 créditos) o licenciado/a (superando los 176 créditos en la misma universidad).

3. Realimentar y enriquecer el quehacer universitario regular por medio del enfrentamiento académico con la realidad social.

Para González (1997), gracias a la evaluación permanente que se lleva a cabo de los proyectos, en Costa Rica se reconoce el beneficio mutuo universidad-comunidad que generan los TCU. El contacto de la comunidad académica con la realidad, permite a la universidad generar información estratégica para adecuar sus funciones de docencia e investigación y dar, así, respuestas más adecuadas. De esta manera, la universidad rentabiliza académicamente las experiencias, ya que pueden resultar en cambios curriculares, reorientación de proyectos de investigación o en inicio de nuevos.

VENEZUELA

La experiencia de Venezuela es relativamente reciente pero sigue el modelo de Costa Rica, habiendo trabajado mucho para que las prácticas de aprendizaje-servicio sean reconocidas a nivel legal desde su gobierno.

En el año 2005, Venezuela aprobó la Ley del Servicio Comunitario Estudiantil²⁴; una ley que establece que todos los estudiantes de Educación Superior deben realizar obligatoriamente 120 horas académicas de servicio para la obtención de su título que deben cumplirse en un período de tiempo de no menos de 3 meses, en el marco de proyectos de aprendizaje-servicio aprobados por sus universidades. Los primeros proyectos comenzaron a implementarse en el segundo semestre del año 2007 (Máximo Ochoa, 2010).

²⁴ «En el marco de la ley se entiende por Servicio Comunitario la actividad que deben desarrollar, en las comunidades, los estudiantes de educación superior que cursen estudios de formación profesional, aplicando los conocimientos científicos, técnicos, culturales, deportivos y humanísticos adquiridos durante su formación académica, en beneficio de la comunidad, para cooperar con su participación al cumplimiento de los fines y bienestar social, de acuerdo con lo establecido en nuestra Constitución.» (Nieves de Galicia, 2006: 81)

La Ley del Servicio Comunitario Estudiantil incluye dos ideas que considero fundamentales para el estudio y que hacen merecedora a Venezuela como caso práctico a considerar. Por un lado la propia Ley señala que la metodología que se debe utilizar para la puesta en práctica del servicio comunitario debe recaer en el aprendizaje-servicio (Nieves de Galicia, 2006). Esto supuso una gran discusión en Venezuela sobre el porqué del ApS que se solventó exponiendo las particularidades de la metodología: interdisciplinariedad (implica a varias instituciones y/o disciplinas y no es una actividad más de servicio comunitario), dar soluciones a necesidades reales, actividades diseñadas previamente tanto en el aprendizaje como en el servicio a la comunidad (no son actividades voluntaristas o asistencialistas) y orientación explícita al aprendizaje de los estudiantes (Jiménez, 2006). Es decir, la propia Ley de Servicio Comunitario del estudiante de Educación Superior en Venezuela recoge qué es el aprendizaje-servicio aunque no siempre queda claro para algunos sectores, pues se realizan experiencias que no parten de lo que el/la estudiante está cursando (Toledo, 2008).

Por otro lado, los proyectos de Servicio Comunitario, incluyen dentro de la comunidad a la propia comunidad universitaria. A pesar de que esta posibilidad no queda explicitada en la Ley, es el resultado de la interpretación que de la misma realizó la Universidad Central de Venezuela:

«[...] son tantos, tan complejos y variados, los problemas que afectan a la educación superior, a las comunidades y actores que las integran, que ¿por qué no redistribuir a nuestra propia comunidad, el beneficio y el aporte de la ley?» (Nieves de Galicia, 2006: 82).

A pesar de que ya se ha planteado la posibilidad de aplicar el aprendizaje-servicio en la propia comunidad universitaria, muchas veces se olvida, buscando necesidades sociales fuera cuando se podrían hallar también en la propia realidad de la universidad.

ARGENTINA

Argentina es el país líder en el desarrollo del aprendizaje-servicio en América Latina; por ello, es obligatorio que una investigación como la presente incluya las experiencias de este país entre sus casos prácticos. Argentina cuenta con los proyectos más elaborados (teniendo en cuenta la documentación) de aprendizaje-servicio y es el país que más ha trabajado en su promoción, divulgación y evaluación.

En Argentina se empezó a introducir el aprendizaje-servicio en la década de los noventa en el contexto de la educación media²⁵. A partir de aquí el ApS se fue desarrollando con fuerza en el país y se vio la necesidad de fortalecer los fundamentos teóricos y metodológicos de las prácticas, ofreciendo diversos medios para la capacitación de los docentes (Nieves Tapia, 2004). Entre ellos destacó la organización, por parte del Ministerio de Educación, del *Seminario Internacional de Aprendizaje y Servicio Solidario*, que se realiza anualmente en Buenos Aires desde el año 1997 y que tendrá su 17ª edición el próximo agosto del presente año 2014.

En el año 2003, el Ministerio de Educación lanzó el Programa Nacional de aprendizaje-servicio Educación Solidaria que, organizado por el propio Ministerio y de las organizaciones de la sociedad civil, tenía como destinatario al conjunto del sistema educativo²⁶. Esto supuso un gran avance en la promoción del aprendizaje-servicio pues ofrecía una articulación y una capacitación para el desarrollo de las prácticas. Además, en el año 2004, el mismo Ministerio creó el Premio Presidencial Prácticas Solidarias en

²⁵ En los Contenidos Básicos Orientados de las cinco modalidades (Economía y Gestión de las Organizaciones, Producción de Bienes y Servicio, Comunicación Artes y Diseño, Ciencias Naturales, Humanidades y Ciencias Sociales) de lo que en Argentina se llama el Polimodal (la Formación Profesional española), se establecía que en el último año los estudiantes pudieran volcar todos los conocimientos adquiridos en un proyecto surgido de la creatividad de los propios estudiantes, donde tenían cabida proyectos de intervención comunitaria (Nieves Tapia, 2004).

²⁶ El Programa Nacional Educación Solidaria fue la ampliación y renovación de un programa previo llamado Escuela y Comunidad que únicamente se centraba en la Educación Básica y que se interrumpió por la crisis que atravesó Argentina entre los años 2001 y 2002 (Rial, 2012).

Educación Superior que, como ya se ha comentado anteriormente, se ha dejado de realizar pero recogía las mejores experiencias de ApS aplicadas en un entorno universitario. Este premio, así como su homónimo para las escuelas, responden a una voluntad de recompensar y dar visibilidad a prácticas de ApS en pro de favorecer la imitación por parte de otras instituciones (Nieves Tapia, 2004). A diferencia de otros países, Argentina ha optado por no promover el aprendizaje-servicio como obligatorio y prefiere que su implantación sea un proceso voluntario²⁷.

Por último, señalar que fue también Argentina quien impulsó la creación de la Red Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio. Creada en Buenos Aires en octubre del 2005 por varios miembros fundadores de diversos países, fue fruto de la necesidad de contar con un espacio común de diálogo, dado el impulso que el ApS estaba adquiriendo en América Latina.

CHILE

Chile fue el promotor de un proyecto llamado «Universidad: Construye País» que se dio por finalizado en el año 2006. Es gracias a este proyecto que se concibe el rol de la universidad como un agente de desarrollo social a nivel nacional. El proyecto fue resultado de una reforma educativa que empezó a desarrollar el concepto de la responsabilidad social en las universidades chilenas y que afectó también a la enseñanza media debido a los altos porcentajes de abandono escolar.

El objetivo de Universidad Construye País fue el de establecer una comisión de trabajo que sensibilizara a la comunidad universitaria en las prácticas de aprendizaje-servicio. Se creó un equipo de trabajo conformado por profesores y estudiantes con el fin de establecer las bases teóricas y el apoyo institucional que permitieran introducir el

²⁷ El tema de la obligatoriedad del aprendizaje-servicio en la educación superior es compleja y tiene sus partidarios y sus detractores. Hay investigaciones de la Universidad de Berkeley que demuestran que las universidades que impusieron el ApS como requisito obligatorio de graduación obtienen menor impacto positivo en las prácticas (incluso negativo en algunas de ellas) en comparación con aquéllas en las que se introduce de manera voluntaria (Nieves Tapia, 2004).

ApS en las universidades chilenas. El 2003 se concibió como el año en el que se instaló la responsabilidad social en las universidades y se constituyeron redes para asegurar que las prácticas se consolidaran y trascendieran a otros ámbitos y organizaciones (Jimenez de la Jara, 2004).

La presente investigación no ha conseguido recabar suficientes datos como para valorar los resultados de Universidad: Construye País en materia de aprendizaje-servicio. Lo que sí recoge la bibliografía es que el proyecto estableció las bases institucionales para el desarrollo del ApS y eso ha provocado que algunas universidades de Chile tengan departamentos llamados de «Responsabilidad Social» o de «Aprendizaje-Servicio», desde donde se impulsan este tipo de programas²⁸.

3.2 Instrumentos de recogida de datos

Una vez definidos y justificados los países que son objeto de la presente investigación, cabe describir las herramientas utilizadas para la recogida de los datos. Los datos que se han considerado básicos para la inclusión del proyecto han sido: nombre del proyecto, área de conocimiento, titulación o nivel educativo de los/las estudiantes, centro educativo y localidad, responsable del proyecto, finalidad y objetivos, tanto del servicio como del aprendizaje y descripción de las actividades que constituían el proyecto de ApS. En un segundo nivel de importancia, también se valoró las entidades colaboradoras, los recursos generados y los resultados conseguidos.

Dado el tipo de fuentes con las que ha contado la investigación (véase 3. METODOLOGÍA) los datos han sido descargados de Internet. Se ha creado una carpeta

²⁸ Las trece universidades que formaron parte del proyecto Universidad: Construye País fueron las siguientes: la Universidad de Chile, la Pontificia Universidad Católica de Chile, la Universidad Alberto Hurtado, la Universidad de Santiago, las universidades de Federico Santa María, Playa Ancha, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y Universidad de Valparaíso, la Universidad de Concepción, la Universidad del Bío-Bío, la Universidad La Frontera y Católica de Temuco, y la Universidad Austral de Chile (Jimenez de la Jara, 2004).

en la que se han ido almacenando las fuentes. Para cada una de ellas, y como resultado del análisis de la información, se han elaborado informes que resumen la información y destacan los datos relevantes en cada caso. Así, se ha examinado qué fuentes presentaban información relevante y de qué tipo. Estos informes se incluyeron en la carpeta antedicha asociados con sus fuentes respectivas. Aquellas fuentes que por la calidad de información presentada iban siendo desestimadas fueron organizadas en una segunda carpeta de elementos descartados.

Dada la dispersión y la poca sistematización de la información referente al objeto de estudio la autora se ha visto obligada a orientar la investigación identificando los foros más consolidados en cuanto a ApS en educación superior en América Latina y, de esta manera, poder localizar experiencias relacionadas con los estudios artísticos. Dicha identificación se ha llevado a cabo mediante los siguientes *criterios de búsqueda*:

- Entidades asociadas a la Red Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio Solidario.
- Entidades e instituciones de educación superior participantes en los diferentes Seminarios Internacionales de Aprendizaje y Servicio Solidario.
- Experiencias ganadoras de premios dedicados al ApS, como el Premio Presidencial Prácticas Solidarias en Educación Superior o el Premio Nacional de Servicio Social Comunitario ANUIES-IMJUVE.
- Las 50 mejores universidades latinoamericanas según el QS Latin America University Rankings 2014²⁹. La selección de los estudios artísticos a

²⁹ QS (siglas del nombre de su fundador Quacquarelli Symonds) se fundó en 1990 y es una asesoría privada en materia de educación superior, con gran prestigio en todo el mundo. Son los creadores de unas clasificaciones de universidades que se organizan temáticamente (por ejemplo, por área geográfica), en ellas se valoran las mejores universidades siguiendo diferentes criterios. Cada año, desde 2011, publican la clasificación de las mejores universidades latinoamericanas en base a siete indicadores: reputación académica, índice de contratación de los/as graduados/as, estudiantes por facultad, publicaciones, menciones en publicaciones, número de docentes con doctorado e impacto en la web.

investigar en cada universidad ha tomado como modelo las carreras artísticas que imparte la Universitat de Barcelona. De esta manera, esta búsqueda se ha centrado en los estudios de Historia del Arte, Bellas Artes, Conservación y Restauración del Patrimonio y Diseño.

Los *criterios de selección* para recopilar las experiencias han sido los siguientes:

- Experiencias procedentes de los países seleccionados para la investigación.
- Experiencias única y exclusivamente de aprendizaje-servicio (ya hemos visto la confusión entre las prácticas de ApS como tal y otras prácticas de servicio o voluntariado sin aprendizajes integrados).
- Experiencias relacionadas con el campo de las artes.
- Contar con información completa y de calidad contrastada para poder entender el proyecto en su totalidad.

Conviene detenerse un momento en el penúltimo criterio de selección. En la evolución de los estudios sobre el arte y las artes se observa un cuestionamiento de las disciplinas artísticas como compartimentos estancos. El argumento principal es que esta clasificación no se adapta a la realidad cultural y creativa de hoy en día. Los estudios artísticos, al igual que las prácticas de aprendizaje-servicio, tienden a la transversalidad. Acotar el término arte habría supuesto la eliminación de proyectos de sumo interés y habría limitado las experiencias a un número insuficiente para realizar esta investigación. Además, dada la innovación que supone el ApS y su todavía incipiente implementación en el campo de la educación superior de las artes, no existen tantos ejemplos relevantes que hagan necesario un uso acotado del término «arte». Así pues, la

investigación considera el concepto arte en su sentido más extenso ya que no interesa definir qué es arte y qué no, sino contar con variedad de experiencias para poder extraer ejemplos y conclusiones.

La información recopilada de las diferentes experiencias ha sido gestionada y sistematizada en una base de datos creada con el programa FileMaker Pro 12 Advanced, que ha permitido manejar la información de una manera práctica y visual.

Figura 2. Plantilla de base de datos

The image shows a screenshot of a FileMaker Pro 12 Advanced database template. The title bar reads "PROYECTOS APRENDIZAJE DE SERVICIO". The form is organized into two columns. The left column contains the following fields: "FECHAS" (text), "ÁREA DE CONOCIMIENTO" (text), "TITULACIÓN" (text), "CENTRO EDUCATIVO" (dropdown), "DATOS INSTITUCIONALES" (text), "ENTIDADES COLABORADORAS" (dropdown), "LOCALIDAD" (text), and "DESCRIPCIÓN" (text). The right column contains: "FINALIDAD Y OBJETIVOS" (text), "RECURSOS GENERADOS" (text), "OBJETIVOS APRENDIZAJE" (text), and "RESULTADOS" (text). At the bottom left, there is a status bar with "100" and "Visualizar" with a left arrow.

Fuente: Elaboración de la autora

3.3 Preguntas de investigación

Después de todo lo expuesto, el trabajo intentará contribuir a plantear y debatir cuestiones relativas a las siguientes preguntas de investigación. Vaya por delante que la autora es consciente de que lo que tiene entre manos es un Trabajo Final de Máster y que la complejidad de algunas de las preguntas que siguen requeriría como mínimo una investigación doctoral. Dichas preguntas son:

- ¿Puede América Latina considerarse un ejemplo a seguir en materia de ApS en los estudios superiores de las artes?
- ¿Puede servir este ejemplo para explorar qué posibilidades tendría una metodología de este tipo aplicada a los estudios de arte?
- ¿Se podría, a través del estudio de las prácticas de ApS llevadas a cabo en América Latina, reivindicar la dimensión social de las carreras dedicadas a los estudios artísticos?
- ¿Ayudaría esta metodología a los estudiantes para vehicular sus conocimientos una vez fuera de la universidad?

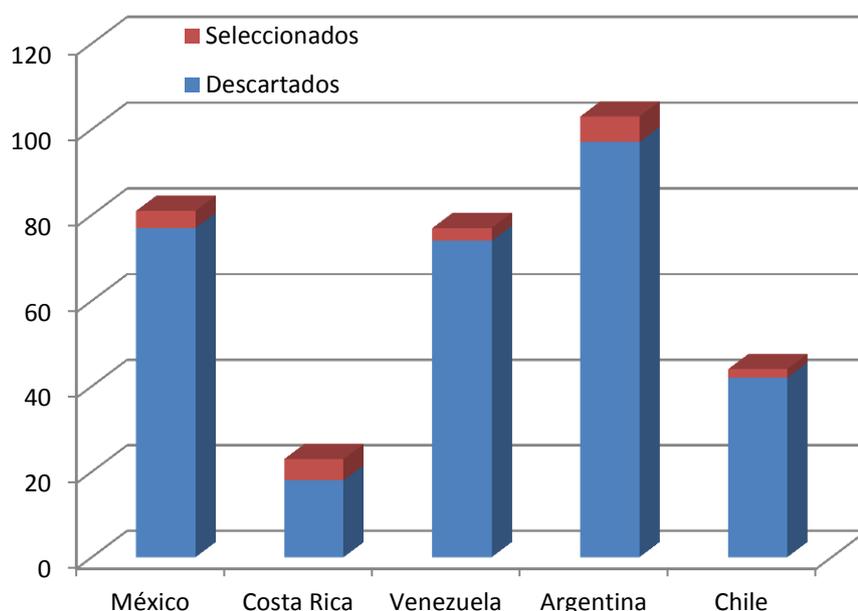
Los estudios superiores en arte se consideran, frecuentemente, poco útiles para la sociedad y con pocas salidas laborales. De estos estudios salen profesionales con muchos conocimientos pero con poca capacidad práctica para aplicarlos en el mundo laboral y en su entorno social. Hay una necesidad de valorar los estudios de arte, de reivindicar la capacidad que tienen para formar profesionales con capacidad crítica y con capacidad para crear obras útiles y transformadoras. Una respuesta positiva a todas estas preguntas proporcionaría una herramienta valiosísima para que los docentes ayudaran a los estudiantes a interiorizar contenidos a veces difíciles de asimilar, en el caso de los estudios más teóricos, de aplicarlos en el «mundo real», en caso de los más prácticos, o de enseñar disciplinas transversales imposibles de atender en las aulas. El resultado debería producir un mayor reconocimiento social de las titulaciones superiores en el campo del arte y un mayor peso específico de sus profesionales en las políticas culturales.

4. RESULTADOS

El siguiente capítulo recopila las experiencias de aprendizaje-servicio que se han llevado a cabo (o se están llevando a cabo) en el contexto latinoamericano que hemos determinado en el capítulo de metodología, en relación con los estudios superiores de las artes y siguiendo los criterios de búsqueda establecidos.

Se han consultado 328 experiencias de las cuales se han seleccionado 20, distribuidas en los diferentes países tal y como muestra el gráfico a continuación:

Figura 3: Gráfico de resultados



Fuente: Elaboración propia

Claramente se observa el gran número de experiencias que han tenido que ser descartadas³⁰ en relación con las experiencias seleccionadas que se han incluido en el estudio. Las razones para el descarte, por orden de más frecuencia a menos, han sido las siguientes:

³⁰ El número de experiencias descartadas y seleccionadas por países son: México, descartadas: 77, seleccionadas: 4; Costa Rica, descartadas: 18, seleccionadas: 5; Venezuela, descartadas: 74, seleccionadas: 3; Argentina, descartadas: 97, seleccionadas: 6; Chile, descartadas: 42, seleccionadas: 2.

-No hay información suficiente para poder valorar la experiencia.

-No se trata de aprendizaje-servicio sino de otras metodologías que no integran aprendizajes, normalmente servicios comunitarios.

-La aplicación de los aprendizajes en materia artística tiene muy poco protagonismo en la experiencia y, por lo tanto, no se puede considerar relevante para la investigación.

-La experiencia no responde a una necesidad social específica.

-No se puede acceder a los datos por tratarse de bases de datos privadas o por mal funcionamiento de los vínculos de las páginas web.

Destaca el esfuerzo de Argentina por registrar sus experiencias, pues es el país del cuál se ha conseguido más documentación, sin embargo ésta sigue siendo insuficiente y no permite un estudio en profundidad de muchas de sus experiencias. Por otro lado, Costa Rica es el país del cual se ha conseguido menos información pero del que, en proporción, se ha conseguido extraer más experiencias que respondían a los criterios establecidos.

Los resultados que incluiré a continuación se han organizado por países, siguiendo el mismo orden en el que se han presentado en el apartado de metodología: primero los que integran el servicio a la comunidad como obligatorio (México, Costa Rica y Venezuela) y después los que lo tienen como opción voluntaria pero acreditada (Argentina y Chile). Todas las experiencias incluyen el mismo tipo de información, cabe apuntar, sin embargo, que esta información no es homogénea ya que cada proyecto se centra en aspectos diferentes en función de su naturaleza.

4.1 Experiencias de aprendizaje-servicio

Tabla 1.

El impacto de la migración en la salud de hombres y mujeres adultos mayores en Estados Unidos y México.

<i>Fechas</i>	Actualmente en curso
---------------	----------------------

<i>Área de Conocimiento</i>	Artes Plásticas, Sociología de la población.
<i>Titulación artística</i>	Licenciatura en Artes Visuales
<i>Centro Educativo</i>	Escuela Nacional de Artes Plásticas, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
<i>Responsable</i>	Dra. Verónica Montes de Oca Zavala. monteso@unam.mx
<i>Entidades Colaboradoras</i>	Instituto de Investigaciones Sociales (Universidad de California en Berkeley).
<i>Localidad</i>	Cargadero y Mineral de la Luz (Guanajuato). México.
<i>Descripción</i>	En México hay un gran problema de migración que influye en la salud de la población, especialmente en ancianos. Para resolver esta problemática se priorizó evaluar el impacto de la migración, para así conocer la magnitud del problema y darlo a conocer. El trabajo de los/as estudiantes de artes visuales es el de realizar tareas de registro y difusión a través de las herramientas adquiridas en su licenciatura. Esto se concreta en: -Tareas de documentación y registro para recabar información (p.ej: grabaciones de entrevistas). -Producción de un vídeo informativo sobre la problemática de la migración, salud y envejecimiento (ubicación de escenarios, documentación, edición de imágenes, etc.).
<i>Finalidad y Objetivos</i>	Finalidad: Conocer el impacto que tiene la migración en la salud de diferentes grupos de ancianos en México y Estados Unidos. Objetivos: -Investigación, documentación y registro de la problemática. -Difusión de la misma.
<i>Recursos generados</i>	Creación de artículos y publicaciones sobre la problemática.
<i>Objetivos del Aprendizaje</i>	Vinculación de los aprendizajes adquiridos en la licenciatura a una problemática social.
<i>Resultados</i>	No especificados
<i>Fuentes</i>	(Dirección Gral. de Orientación y Servicios Educativos, 2007)

Tabla 2.

Vinculación cultural y servicios a la comunidad universitaria 2014

<i>Fechas</i>	Actualmente en curso
<i>Área de Conocimiento</i>	Artes Plásticas, Historia del Arte, Gestión Cultural.
<i>Titulación artística</i>	Licenciatura en Artes Visuales
<i>Centro Educativo</i>	Escuela Nacional de Artes Plásticas (ENAP), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
<i>Responsable</i>	Lic. Guillermo Gómez Zaleta. vinculacion.enap@gmail.com
<i>Entidades Colaboradoras</i>	No especificadas.
<i>Localidad</i>	Xochimilco (Mexico DF). México.
<i>Descripción del proyecto</i>	La difusión de la cultura es una de las misiones de la UNAM, según establece su Ley Orgánica pero, en la práctica, es la menos

	<p>promovida. La Escuela de Artes Plásticas de la UNAM cuenta con un departamento de difusión cultural que lleva a cabo diferentes actividades culturales pero necesita renovarse y replantear su compromiso social, más en tiempos de crisis y dado el papel protagonista que debe adquirir la universidad pública. Para ello, se ha creado un programa de ApS en la que son los propios estudiantes quienes ayudan a actualizar el planteamiento del departamento de difusión cultural a través de:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Análisis de la obra plástica del departamento. -Gestión de eventos culturales. -Comisariado, diseño y montaje de exposiciones itinerantes. -Documentación fotográfica.
<i>Finalidad y Objetivos</i>	<p>Finalidad: Vincular la ENAP a la comunidad universitaria, promoviendo, estimulando y difundiendo la creación de las artes visuales y el diseño.</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Creación de exposiciones y diversas actividades culturales con capacidad de implicar a la comunidad universitaria. -Creación de nuevos marcos referenciales, especialmente en torno a la fotografía.
<i>Recursos generados</i>	No especificados
<i>Objetivos del Aprendizaje</i>	Elaborar estrategias de difusión cultural mediante los conocimientos académicos adquiridos en las aulas al servicio de la comunidad; en este caso, la comunidad universitaria.
<i>Resultados</i>	No especificados.
<i>Fuentes</i>	(Dirección Gral. de Orientación y Servicios Educativos, 2007)

Tabla 3.

Los niños y la conservación de monumentos históricos

<i>Fechas</i>	Año 2011
<i>Área de Conocimiento</i>	Historia del Arte, Literatura, Diseño Gráfico
<i>Titulación artística</i>	Licenciatura en Historia del Arte, Licenciatura en Literatura Latinoamericana, Licenciatura en Diseño Gráfico.
<i>Centro Educativo</i>	División de Humanidades y Comunicación (Universidad Iberoamericana de México).
<i>Responsable</i>	Mtro. Raúl López Arazábal. Coordinador del programa del Servicio Social Universitario.
<i>Entidades Colaboradoras</i>	Coordinación Nacional de Monumentos Históricos, Catedral Metropolitana, Museo Franz Mayer.
<i>Localidad</i>	México DF. México.
<i>Descripción</i>	El proyecto forma parte del programa <i>Échale un ojo a tus monumentos</i> , programa de difusión de monumentos históricos del Instituto Nacional de Antropología e Historia, con el que se pretende difundir los valores del patrimonio histórico edificado entre adolescentes y jóvenes. Los/as estudiantes crearon el libro <i>Misterio en la catedral ¿te atreverías a vencer al enemigo de la ciudad?</i> , dirigido a público infantil de 7 a 12 años, que trata de

	<p>fomentar la conciencia sobre la conservación de monumentos históricos. Para su creación, llevaron a cabo una amplia tarea de investigación sobre la catedral Metropolitana que contó, entre otros, de:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Visitas de reconocimiento, documentación, registro, consulta de fuentes (p.ej: fotografías históricas). -Sistematización de la información y selección de los temas a tratar. -Trabajo de campo con escolares interesados. -Taller de redacción para niños/as.
<i>Finalidad y Objetivos</i>	<p>Finalidad: Generar conciencia sobre la importancia de la conservación de los monumentos históricos.</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Favorecer el encuentro de la comunidad con las manifestaciones históricas de su localidad. -Generar estrategias de formación para jóvenes y adultos como principales promotores culturales del patrimonio histórico edificado.
<i>Recursos generados</i>	<ul style="list-style-type: none"> -Producción del libro infantil: <i>Misterio en la Catedral ¿te atreverías a vencer al enemigo de la ciudad?</i> -Apertura de una nueva línea para el servicio social.
<i>Objetivos del Aprendizaje</i>	<ul style="list-style-type: none"> -Fomentar el trabajo interdisciplinario. -Colaborar y participar en la construcción de la identidad y de la ciudadanía entre los jóvenes a través del patrimonio histórico edificado.
<i>Resultados</i>	No especificados
<i>Fuentes</i>	(Dirección de Comunicación Institucional, 2011)

Tabla 4.

Rescate histórico de tradiciones de vestimenta

<i>Fechas</i>	Año 2010
<i>Área de Conocimiento</i>	Historia del Arte
<i>Titulación artística</i>	Licenciatura en Historia del Arte.
<i>Centro Educativo</i>	División de Humanidades y Comunicación (Universidad Iberoamericana de México).
<i>Responsable</i>	Mtro. Raúl López Arazábal. Coordinador del programa del Servicio Social universitario.
<i>Entidades Colaboradoras</i>	Museo Téxtil de Oaxaca.
<i>Localidad</i>	Ciudad de Oaxaca de Juárez (Estado de Oaxaca). México.
<i>Descripción</i>	La problemática que abordó este ApS se centró en las comunidades que trabajan en el sector téxtil y trató el desconocimiento por parte de la propia comunidad del significado de sus trajes regionales. Los propios productores de llegan a inventar trajes de cara a los turistas o copian otros que estan de moda con tal de venderlos. Como consecuencia, la esencia de la indumentaria, su importancia, su estudio y su registro (información sobre las técnicas, los colores, la iconografía, los materiales, etc.) va perdiéndose poco a poco

	poniendo en riesgo una parte importante del patrimonio cultural mexicano. El proyecto también quiso abordar la imagen equivocada del resto de la población sobre estas comunidades, vistas como víctimas, gente pobre, sin capacidades, lo que agrava, todavía más la problemática. Para abordarla, se llevó a cabo un exhaustivo trabajo de investigación sobre el sector textil de la región, a partir de los fondos de la biblioteca del Museo Textil. Se realizó un trabajo de campo visitando las tres comunidades de los valles centrales de Oaxaca, donde se llevaron a cabo labores de registro y documentación, dando lugar a toda una serie de materiales que sirvieron para contribuir a la recuperación de la tradición.
<i>Finalidad y Objetivos</i>	Finalidad: Conservación del patrimonio textil de Oaxaca. Objetivos: -Generación de un discurso de revalorización de las creaciones y la identidad de las comunidades a través de herramientas propias de la investigación en materia artística. -Favorecer el diálogo con las comunidades indígenas. -Difundir la pluralidad cultural como realidad del país.
<i>Recursos generados</i>	-Documento del proyecto guardado en el archivo bibliográfico de la biblioteca del Museo Textil de Oaxaca, con registro exhaustivo de la historia y características del traje típico de cada comunidad. -Texto informativo sobre lo registrado en el proyecto. -Entrada de blog en el Museo Textil de Oaxaca, correspondiente a un capítulo de un inicial proyecto de publicación editorial.
<i>Objetivos del Aprendizaje</i>	-Aplicación práctica de las herramientas de la carrera de Historia del Arte (procedimientos de investigación, sistematización de la información) -Fomentar la observación (identificar formas, estudiar iconografías, interpretar) -Comprensión de la pluralidad, aprender a ver lo local como parte de lo global ("lo diferente como parte del todo"). -Fomento del trabajo en equipo. -Fomento de la empatía, la autonomía, la toma de decisiones.
<i>Resultados</i>	No especificados.
<i>Fuentes</i>	(Dirección de Comunicación Institucional, 2010)

Tabla 5.

Las Bellas Artes como vehículo para el desarrollo

<i>Fechas</i>	Actualmente en proceso
<i>Área de Conocimiento</i>	Artes Plásticas y Música.
<i>Titulación artística</i>	Bachillerato y Licenciatura en Artes Plásticas (especializaciones en Pintura, Escultura, Grabado o Cerámica). Bachillerato y Licenciatura en Artes Musicales
<i>Centro Educativo</i>	Facultad de Bellas Artes (Universidad de Costa Rica).
<i>Responsable</i>	Karla María Abarca Molina. karla.abarca@ucr.ac.cr

<i>Entidades Colaboradoras</i>	No especificadas
<i>Localidad</i>	Región Central, Montes de Oca y San José. Costa Rica.
<i>Descripción</i>	El proyecto corresponde a un programa de Trabajo Comunal Universitario abierto a todas las titulaciones mencionadas. En él, los estudiantes desarrollan actividades educativas y talleres relacionados con la práctica artística que cursan en la licenciatura. Estos talleres se dirigen a niños/as y adolescentes con necesidades educativas especiales.
<i>Finalidad y Objetivos</i>	Finalidad: Ampliar las oportunidades para una mejor calidad de vida en la población infantil y juvenil con discapacidad. Objetivos: -Desarrollo de habilidades y destrezas psicosociales, cognitivas y motoras de la comunidad que recibe el servicio. -Incentivar la promoción, inclusión y aplicabilidad de las bellas artes para el desarrollo de la población con necesidades especiales.
<i>Recursos generados</i>	No especificados
<i>Objetivos del Aprendizaje</i>	-Vinculación dinámica y crítica con un sector específico de la comunidad a través de las bellas artes. -Despertar la conciencia social y sensibilización hacia la comunidad. -Fomentar la creatividad. -Fomentar el trabajo en equipo.
<i>Resultados</i>	No especificados.
<i>Fuentes</i>	(Universidad de Costa Rica, s.f.)

Tabla 6.

Programa de cultura política y emprendimiento local en el cantón de Belén

<i>Fechas</i>	Del 02 de julio de 2007 al 1 de julio de 2008
<i>Área de Conocimiento</i>	Artes Plásticas, Ciencias Políticas, Comunicación Colectiva, Artes Escénicas, Educación (primer ciclo), Economía, Estudios Sociales.
<i>Titulación artística</i>	Bachillerato y Licenciatura en Artes Plásticas, Bachillerato y Licenciatura en Artes Dramáticas.
<i>Centro Educativo</i>	Escuela de Ciencias Políticas, Facultad de Ciencias Sociales. (Universidad de Costa Rica).
<i>Responsable</i>	M. Sc. Ilka Tremiño Sánchez
<i>Entidades Colaboradoras</i>	No especificadas
<i>Localidad</i>	Heredia (Cantón de Belén). Costa Rica.
<i>Descripción</i>	Belén es el cantón n° 7 de la provincia de Heredia; una localidad que ha sufrido un rápido desarrollo. Esto ha dado lugar a multitud de problemáticas en la zona: problemas medioambientales, aumento de la delincuencia, falta de infraestructuras, falta de ordenación urbanística, entre otros. Para afrontarlas, la universidad creó un proyecto orientado hacia la educación política de la población a fin de proporcionarles recursos para la gestión de su cantón. El proceso se llevó a cabo mediante la creación de actividades y material educativo (especialmente orientado a niños y adolescentes) y el

	desarrollo de expresiones artísticas que reunieron a diferentes grupos sociales del cantón.
<i>Finalidad y Objetivos</i>	Finalidad: Desarrollar un programa de fortalecimiento de la cultura, la educación política y la labor del emprendimiento local en el cantón de Belén, donde se destaque la importancia del gobierno local y otras instancias de la organización social para la construcción de la democracia y el bienestar de la comunidad. Objetivos: -Desarrollar e implementar un módulo de Educación Política Cantonal dirigido principalmente al sector infantil y juvenil del cantón de Belén. -Apoyar las iniciativas locales de emprendimiento de micro y pequeñas empresas desde la Municipalidad de Belén.
<i>Recursos generados</i>	Desarrollo de un módulo de educación política.
<i>Objetivos del Aprendizaje</i>	-Poner en práctica los conocimientos artísticos para un fin de desarrollo social. -Despertar la conciencia social y sensibilización hacia la comunidad. -Promover el trabajo interdisciplinario.
<i>Resultados</i>	No especificados.
<i>Fuentes</i>	(Decanato Facultad de Ciencias Sociales, 2007)

Tabla 7.

Apoyo al programa nacional de atención a la población penal juvenil

<i>Fechas</i>	Del 1 de agosto de 2007 al 30 de junio de 2008
<i>Área de Conocimiento</i>	Artes Plásticas, Artes Escénicas, Ciencias Políticas, Trabajo Social, Psicología, Derecho.
<i>Titulación artística</i>	Bachillerato y Licenciatura en Artes Plásticas, Artes Dramáticas y Artes Musicales.
<i>Centro Educativo</i>	Facultad de Ciencias Sociales (Universidad de Costa Rica).
<i>Responsable</i>	Bachiller Sergio Salazar. sersalazar@gmail.com
<i>Entidades Colaboradoras</i>	Programa Nacional de Atención a la Población Penal Juvenil (PNAPPJ) del Ministerio de Justicia: Centro de Formación Juvenil Zurquí, Centro Adulto Joven, Centro de Sanciones Alternativas y Centro de Oportunidades Juveniles.
<i>Localidad</i>	San Rafael de Alajuela y Heredia, Costa Rica.
<i>Descripción del proyecto</i>	El proyecto pretendió que el delincuente juvenil tomara conciencia de su situación social y, en consecuencia, iniciara una búsqueda de medidas que logran transformarla. Para ello, se buscó desarrollar las capacidades y formación de los reos con el fin de promover su integración social. La metodología utilizada contó con las siguientes fases: -Inducción a los estudiantes en la problemática -Conformación de grupos de trabajo según afinidades -Inserción y presencia en los centros (actividad o visita una vez por semana)

	<ul style="list-style-type: none"> -Recopilación de información sobre el centro y población objetivo -Planificación y ejecución de actividades por medio de una estrategia participativa. -Evaluación y sistematización <p>Dentro de las diferentes acciones bajo el paraguas del TCU, los/as estudiantes de arte desarrollaron el <i>Proyecto Calle</i>, que fomentó la sensibilidad de la población sobre la forma en que se expresa la violencia vivida en el espacio público y del carácter estructural de ésta. Para ello utilizaron formas de expresión artísticas, como por ejemplo la elaboración de comics, obras de teatro o musicales.</p>
<i>Finalidad y Objetivos</i>	<p>Finalidad: Fomentar en los delincuentes juveniles los conocimientos y capacidades que les permitan entender su realidad con el fin de contribuir al proceso de transformación de sus prácticas violentas y sus actitudes delictivas.</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Promover la participación activa de los presos para convertirlos en actores principales de la experiencia. -Desarrollar procesos educativos de carácter popular con la comunidad destinataria, que permitan construir criterios (conceptuales y prácticos) para entender su realidad y situación inmediata. -Creación de espacios (físicos y simbólicos) mediados por lógicas de apertura y creatividad más que de encierro y control.
<i>Recursos generados</i>	Documento <i>Lecciones Aprendidas</i> , que recoge las experiencias universitarias de acción social y dónde se realiza un registro de la experiencia.
<i>Objetivos del Aprendizaje</i>	<ul style="list-style-type: none"> -Vinculación dinámica y crítica con un sector específico de la comunidad. -Acumulación de conocimiento práctico. -Despertar la conciencia social y sensibilización hacia la comunidad. -Promover el trabajo interdisciplinario.
<i>Resultados</i>	No especificados
<i>Fuentes</i>	(Decanato Facultad de Ciencias Sociales, 2007) (Esquivel, s.f.)

Tabla 8.

Centro de Promoción Cultural del Pacífico Sur.

<i>Fechas</i>	Inicio en mayo de 2012 - Fecha final no especificada
<i>Área de Conocimiento</i>	Artes Plásticas, Gestión Cultural, Historia.
<i>Titulación artística</i>	Licenciatura en Artes Plásticas (especialización Pintura)
<i>Centro Educativo</i>	Facultad de Bellas Artes (Universidad de Costa Rica)
<i>Responsable</i>	Patricia Rojas Hernández.
<i>Entidades</i>	Centro de Promoción Cultural del Pacífico Sur, Museo Histórico,

<i>Colaboradoras</i>	Programa Institucional Osa – Golfo Dulce (PIOSA), Sede de Guanacaste, Compañía de Danza Universitaria, hoteleros de la zona (sin especificar).
<i>Localidad</i>	Cantón de Golfito, Osa, Coto Brus y Buenos Aires (Región del Pacífico Sur). Costa Rica.
<i>Descripción</i>	El proyecto de ApS buscó la promoción y conservación de la cultura de la zona del Pacífico, caracterizada por la confluencia de diferentes grupos étnicos y culturales producto de las migraciones, con la intención de impedir su extinción. Para ello, los/as estudiantes realizaron diferentes producciones artísticas vinculadas con su especialización, como por ejemplo exposiciones didácticas, talleres de pintura, charlas con grupos artísticos e indígenas de la región. Estas creaciones integraban aspectos artísticos, históricos, antropológicos y naturales con el propósito de conservar los recursos y los nexos de las comunidades de la región. Fruto de estas iniciativas se creó el Centro de Promoción Cultural del Pacífico Sur con la finalidad de conservar y promover la historia y el arte de la región Pacífico Sur. El centro funciona como espacio comunitario de recuperación histórica, promoción y difusión cultural y de convivencia de artesanos y artistas, donde también muestran y comercializan sus productos.
<i>Finalidad y Objetivos</i>	Finalidad: Promoción cultural de la región del Pacífico Sur y evitar la extinción de sus manifestaciones culturales. Objetivos: -Fortalecer la identidad de la región. -Difundir y hacer visible su riqueza cultural. -Conservar su manifestaciones culturales.
<i>Recursos generados</i>	Creación del Centro de Promoción Cultural del Pacífico Sur.
<i>Objetivos del Aprendizaje</i>	-Aplicación práctica de las herramientas artísticas aprendidas en la carrera con un fin comunitario. -Despertar la conciencia social y sensibilización hacia la comunidad.
<i>Resultados</i>	No especificados.
<i>Fuentes</i>	(Villalobos, 2012) (delRosario, 2008)

Tabla 9.

Arte público: proyección viva en las comunidades: Intervención en Sixaola.

<i>Fechas</i>	La experiencia es del año 2011 pero el programa de TCU al que pertenece funciona des del 2002
<i>Área de Conocimiento</i>	Artes Plásticas, Arquitectura.
<i>Titulación artística</i>	Licenciado en Artes Plásticas, Licenciatura en Arquitectura
<i>Centro Educativo</i>	Escuela de Artes Plásticas (Universidad de Costa Rica).

<i>Responsable</i>	Lic. Pablo Bonilla Elizondo. pablobonillaucr@gmail.com
<i>Entidades Colaboradoras</i>	Kioskos socio-ambientales (Facultad Ciencias Sociales, Instituto de Investigaciones Sociales).
<i>Localidad</i>	Valle de Sixaola, cantón de Talamanca (provincia de Limón). Costa Rica.
<i>Descripción</i>	<p>La comunidad Paraiso de Sixaola está ubicada en una zona limítrofe con Panamá y la conforman campesinos de diferentes procedencias que, en los años 70, se instalaron y comenzaron a trabajar la tierra. La propiedad o usufructo de las tierras es fuente de conflictos entre los miembros de la comunidad, los gobernantes y las instituciones estatales encargadas del desarrollo agrario. En consecuencia, el campesinado está profundamente arraigado en sus tierras por las constantes luchas, pero vive con la incertidumbre de si podrán permanecer en ellas. El proyecto pretende desarrollar la convivencia entre vecinos y crear un sentimiento comunitario a partir del conocimiento de la historia de la comunidad. Para ello se llevan a cabo tres iniciativas en un inmueble de uso comunal, pero en un estado de grave deterioro:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Realización de un primer taller para la población juvenil dividido en dos actividades, en el cual, partiendo de metodologías creativas, se estableció una reflexión conjunta sobre el pasado, el presente y el futuro de su comunidad. Esta primera etapa permitió establecer un diagnóstico sobre la opinión de los jóvenes y, además, generó recursos importantes para los procesos posteriores. -Charla sobre arte público, donde los estudiantes se enfrentaban a varios ejemplos de intervenciones artísticas de distinta naturaleza (murales, street art, graffiti, esculturas transitables) en distintas partes del mundo. Posteriormente se realizó un taller de graffiti donde los participantes se apropiaron de una zona del salón comunal estampando su nombre directamente en sus paredes mediante la técnica del estarcido. Se realizó un segundo taller para la creación de un mural que se ubicaría en la fachada del salón comunal. -En la tercera sesión de trabajo, este diseño fue realizado por los estudiantes universitarios, quienes plantearon una propuesta final que fue aprobada por toda la comunidad. La creación del mural no fue la meta sino el medio para propiciar una mayor identificación de la comunidad con su historia y posibilitar, al mismo tiempo, la adecuación de nuevos espacios para la convivencia. <p>Además de la aprobación del diseño del mural por los vecinos de Paraíso de Sixaola, se presentó a la comunidad la iniciativa de crear un espacio común amplio con mobiliario urbano en la entrada del salón comunal. Este espacio se adaptaba a la vida de la comunidad que, por lo general socializan fuera de sus hogares. La idea era incentivar intercambios y disponer de un espacio comunal de libre acceso para todos, en especial para los jóvenes, además de servir de vestíbulo para las actividades propias del salón comunal.</p>

<i>Finalidad y Objetivos</i>	Finalidad: Fomentar la convivencia entre los vecinos de la comunidad de Sixaola y crear un sentimiento de arraigo a su historia. Objetivos: -Impulsar la participación y la organización cívica. -Utilizar el arte público como elemento de cohesión comunitaria.
<i>Recursos generados</i>	-Mural que recoge la memoria histórica de la comunidad. -Espacio común («rancho») para la convivencia y el intercambio de la comunidad.
<i>Objetivos del Aprendizaje</i>	-Entender los cambios epistemológicos del arte público en la segunda mitad del siglo XX, que posibilita otro tipo de proyectos ajenos a los intereses primarios de las estructuras de poder político (universidades, museos, organizaciones no gubernamentales, centros culturales y organizaciones civiles entre otros). -Potenciar un trabajo social desde lo artístico, entender el arte como herramienta útil para la transformación social y el desarrollo de la comunidad, en muy diversos aspectos. -Ensayar la futura profesión desde la realidad nacional.
<i>Resultados</i>	No especificados
<i>Fuentes</i>	(Bonilla, 2012)

Tabla 10.

Proyecto Arte Petare

<i>Fechas</i>	De mayo de 2010 a enero de 2011
<i>Área de Conocimiento</i>	Historia del Arte, Artes Plásticas, Gestión Cultural.
<i>Titulación artística</i>	Licenciatura en Artes (Mención Artes Plásticas)
<i>Centro Educativo</i>	Escuela de Artes Plásticas (Universidad Central de Venezuela).
<i>Responsable</i>	Coordinación de Planificación, Desarrollo y Evaluación Curricular Servicio Comunitario.
<i>Entidades Colaboradoras</i>	Museo de Arte Popular de Petare Bárbaro Rivas (MAPPBARI), Fundación José Ángel Lamas, Consejo Comunal del Centro Histórico de Petares.
<i>Localidad</i>	Petare, Estado Miranda (Municipio de Sucre). Venezuela.
<i>Descripción</i>	Petare es una zona superpoblada con marcadas necesidades. Constituye una de las áreas populares más grandes de Latinoamérica y, como tal, padece las problemáticas comunes de las grandes barriadas. Sin embargo, Petare, y su centro histórico en particular, tiene un enorme acervo cultural, una historia propia y tradiciones populares muy arraigadas. En concreto, existen toda una serie de artistas populares con una producción muy significativa para la historia del arte popular de Venezuela pero que, debido a la falta de investigación, no ha sido reconocido como patrimonio de la comunidad. En este proyecto, los/as estudiantes pusieron al servicio de estos artistas sus herramientas y conocimientos adquiridos en la licenciatura para ordenar y catalogar sus trabajos, de cara a que pudiera ser objeto de estudio e interpretación, a fin de producir

	conocimiento y documentar la actividad artística de la comunidad.
<i>Finalidad y Objetivos</i>	Finalidad: Contribuir al conocimiento del patrimonio del área de Petare y a la construcción de su identidad. Objetivos: -Documentar y difundir el trabajo plástico de seis artistas locales a través de la investigación, del estudio, del registro y catalogación de su obra, para generar ideas y conocimiento. -Publicar el material obtenido y producido a través de la impresión de trípticos y la creación de un blog virtual para dar a conocer a la comunidad el trabajo y la trayectoria de estos artistas populares.
<i>Recursos generados</i>	-Blog del proyecto. -Conferencia en la Galería de Arte Nacional sobre el trabajo de los artistas, dentro del ciclo <i>Las conversaciones Patrimonio Viviente</i> .
<i>Objetivos del Aprendizaje</i>	Aplicación práctica de los contenidos impartidos en el aula como técnicas de investigación, metodología, registro y manipulación de obras de arte.
<i>Resultados</i>	No especificados
<i>Fuentes</i>	(Zambrano, Silva y Lara, 2011)

Tabla 11.

Ciudad Marca Arte: Dónde pongas el ojo, pon la obra

<i>Fechas</i>	2008
<i>Área de Conocimiento</i>	Artes Plásticas, Gestión Cultural, Historia del Arte, Arquitectura.
<i>Titulación artística</i>	Licenciatura en Artes Visuales
<i>Centro Educativo</i>	Facultad de Arte. (Universidad de los Andes de Venezuela, ULA).
<i>Responsable</i>	Nory Pereira. norypc@ula.ve
<i>Entidades Colaboradoras</i>	Museo de Arte Colonial, Museo de Arte Moderno Juan Astorga Anta, Alcaldía del Municipio Libertador y Comisión para la Celebración de los 450 Años de la fundación de la ciudad de Mérida.
<i>Localidad</i>	Mérida. Venezuela.
<i>Descripción</i>	El proyecto se sustenta en la preocupación por el persistente y progresivo deterioro de los espacios histórico-culturales de la ciudad de Mérida. Aprovechando la conmemoración de los 450 años de la fundación de la ciudad se propuso reivindicar la condición cultural que históricamente le ha identificado, para contribuir al rescate de su calidad ambiental urbana. Para ello, los/as estudiantes concibieron museográficamente determinados espacios y lugares de la ciudad, con la intención de llamar la atención sobre su necesidad de rescate. Se hizo una convocatoria abierta para que artistas participaran con sus propuestas y una selección de obras, las escogidas fueron instaladas in situ.
<i>Finalidad y Objetivos</i>	Finalidad: Rescate de espacios en deterioro de la ciudad de Mérida. Objetivos: -Llamar la atención sobre ciertos espacios de la ciudad en avanzado espacio de deterioro.

	-Fomentar entre los ciudadanos un sentido de pertenencia y apego hacia las manifestaciones artísticas propias. -Hacer más atractivos los espacios ciudadanos, pudiendo servir de reclamo para la actividad turística.
<i>Recursos generados</i>	Donación de obras de diferentes artistas reconocidos.
<i>Objetivos del Aprendizaje</i>	Aplicación práctica de los estudios académicos para un fin comunitario.
<i>Resultados</i>	No especificados.
<i>Fuentes</i>	(Facultad de Arte Universidad de Los Andes, 2013)

Tabla 12.

Cultores Alma Mater

<i>Fechas</i>	Año 2011
<i>Área de Conocimiento</i>	Historia del Arte, Arquitectura, Diseño Industrial, Diseño Gráfico y Artes Visuales.
<i>Titulación artística</i>	Licenciatura en Letras (Mención Historia del Arte), Artes Visuales, Arquitectura, Diseño Industrial y Diseño Gráfico.
<i>Centro Educativo</i>	Facultad de Arte, Facultad de Arquitectura y Diseño (FADULA), (Universidad de los Andes de Venezuela, ULA).
<i>Responsable</i>	Prof. José Luis Chacón - Tutor Académico - FADULA, Escuela de Arquitectura. jlchr@ula.ve
<i>Entidades Colaboradoras</i>	Liceo Rómulo Gallegos (Av. Universidad, zona Norte La Hoyada), Liceo Alberto Carnevali (Av. Alberto Carnevali, sector Santa Ana Norte) y Liceo Simón Rodríguez (Av. Las Américas, detrás del Núcleo La Liria).
<i>Localidad</i>	Mérida. Venezuela.
<i>Descripción</i>	El recinto universitario de la Universidad de los Andes de Venezuela cuenta con un patrimonio arquitectónico y artístico de gran valor para el país. La comunidad universitaria es conocedora de este valor, pero no así el resto de la comunidad de la ciudad de Mérida. Para ello, se creó el programa Alma Mater que tiene como propósito mejorar la vinculación de la universidad con la ciudad de Mérida, mediante la exposición de una colección de obras ubicadas en espacios públicos de la universidad. Para facilitar la visita de las obras se creó las <i>Rutas de Arte</i> . El proyecto de ApS consiste en la capacitación de estudiantes para poder guiar a tres escuelas de enseñanza media a través de las rutas, ejerciendo ellos/as mismas de planificadores de la ruta, formador de formadores y divulgadores del patrimonio artístico. Las actividades a realizar fueron las siguientes: -Ubicar lugares estratégicos de señalización de las obras. -Visitar escuelas primarias y secundarias de la ciudad de Mérida para brindar conocimientos de historia del arte y apreciación estética. -Programar visitas guiadas para orientar al visitante y compartir los conocimientos en clases al aire libre. -Coordinar a guías y grupos de estudiantes participantes del servicio comunitario.

	<ul style="list-style-type: none"> -Preparar a los guías (estudiantes universitarios) que permitan ampliar sus conocimientos sobre las obras y sobre la intención de la colección. -Divulgar el sentido de patrimonio artístico y arquitectónico de la ULA para generar conciencia de pertenencia y conservación. -Coordinar este trabajo con el apoyo del Programa Alma Mater de la Dirección de Cultura y Extensión.
<i>Finalidad y Objetivos</i>	<p>Finalidad: Fortalecer la identificación de la comunidad con la Universidad de Los Andes a través del conocimiento de las obras artísticas de la Colección Alma Mater, ubicadas en los núcleos académicos La Liria y La Hechicera.</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Emprender un programa de formación de guías para el Plan Rutas de Arte. -Contribuir a la formación de ciudadanía de los habitantes de la comunidad. -Divulgación de los valores patrimoniales artísticos de la Universidad de Los Andes.
<i>Recursos generados</i>	Creación de visitas guiadas, formadores y guías.
<i>Objetivos del Aprendizaje</i>	<ul style="list-style-type: none"> -Conocer la significación del programa Alma Mater en función del desarrollo cultural de la Universidad y de la Ciudad en general. -Ampliar conocimientos sobre arte público y, en especial, en torno a las obras que constituyen la Colección Alma Mater. -Capacitación en didáctica de la historia del arte y apreciación estética. -Coordinación de grupos de trabajo. -Divulgar el sentido de patrimonio artístico y arquitectónico de la ULA para generar conciencia de pertenencia y conservación.
<i>Resultados</i>	No especificados
<i>Fuentes</i>	(Chacón, s.f.)

Tabla 13.

El arte a favor de la comunidad

<i>Fechas</i>	2007-2008
<i>Área de Conocimiento</i>	Teoría de la Práctica Artística (Estética I). Cuatro áreas: Cine, Comunicación Audiovisual, Plástica y Música.
<i>Titulación artística</i>	Profesorado y Licenciatura en Artes Plásticas, Licenciatura en Composición Musical, Profesorado y Licenciatura en Comunicación Audiovisual.
<i>Centro Educativo</i>	Facultad de Bellas Artes (Universidad Nacional de La Plata).
<i>Responsable</i>	Prof. Mónica Caballero (Departamento de Estudios Históricos y Sociales). extensión@fba.unlp.edu.ar
<i>Entidades Colaboradoras</i>	Ministerio de Educación de la Nación.
<i>Localidad</i>	La Plata. (Buenos Aires). Argentina.
<i>Descripción</i>	Los prestadores del servicio (estudiantes de las diferentes licenciaturas mencionadas) escogen una institución social con la que

	trabajar (comedores, centros sociales, escuelas, museos de barrio, etc.) y entran en contacto con ella. A través de varias visitas y encuestas conocen la institución e identifican sus problemáticas y necesidades, que se visualizan desde las áreas artísticas impartidas en las clases. Las soluciones para abordarlas son distintas en función de cada proyecto pero se resumen en la creación de herramientas estéticas que ayudan al colectivo a afrontar las diferentes problemáticas. Los ejemplos van desde producciones artísticas como por ejemplo material audiovisual para registro de patrimonio inmaterial, hasta talleres de enseñanza-aprendizaje de los lenguajes artísticos, que sirven para que el propio colectivo esté capacitado para difundir su actividad.
<i>Finalidad y Objetivos</i>	Finalidad: Subsanan la falta de representación simbólica de algunas comunidades que les impide crearse una identidad y difundir sus propósitos. Objetivos: - Articular de manera práctica los conocimientos teóricos impartidos en el aula. -Vincular artista con sociedad.
<i>Recursos generados</i>	Herramientas estéticas para afrontar diferentes problemáticas sociales.
<i>Objetivos del Aprendizaje</i>	-Desarrollo de estrategias metodológicas y herramientas conceptuales para que el/la estudiante produzca un discurso estético propio y lo transfiera a una institución del barrio interpretando necesidades comunitarias. -Fomentar el trabajo interdisciplinario
<i>Resultados</i>	No especificados
<i>Fuentes</i>	(Caballero, 2008)

Tabla 14.

Mirando mi barrio

<i>Fechas</i>	Septiembre 2010-Julio 2012
<i>Área de Conocimiento</i>	Gestión cultural, Fotografía, Filosofía, Historia, Comunicación, Física, Matemáticas, Ecología urbana, Economía e Ingeniería industrial.
<i>Titulación artística</i>	Varias titulaciones. Estudiantes del equipo del Museo Imaginario de la universidad.
<i>Centro Educativo</i>	Universidad Nacional de General Sarmiento.
<i>Responsable</i>	Lilia Romanelli. lili@ungs.edu.ar
<i>Entidades Colaboradoras</i>	Fundación Progresar: fundación privada que integra servicios de microcrédito y educación para ofrecer a familias de barrios desfavorecidos la oportunidad de mejorar su calidad de vida.
<i>Localidad</i>	Localidades de Matheu, Partido de Escobar (Barrio Villa Saboya y Barrio Itatí) y Derqui, Partido de Pilar (Barrio Santa Ana y Barrio Villa Luján) de la Provincia de Buenos Aires. Argentina.
<i>Descripción</i>	Proyecto en el marco de las actividades del Museo Interactivo Imaginario de la universidad. Los/as estudiantes crearon talleres de óptica, historia social, origami y medio-ambiente para niños/as entre

	<p>10 y 12 años de cuatro localidades de la provincia de Buenos Aires. Posteriormente, éstos fueron instruidos en el funcionamiento de cámaras fotográficas, que utilizaron durante una semana como herramienta a través de la cuál documentaron problemáticas de su comunidad. Todas las fotografías fueron agrupadas en tres ejes temáticos, que fueron presentadas a la comunidad para su discusión. Mediante una campaña de difusión elaborada por los/as estudiantes (se confeccionaron folletos y panfletos), los propios niños/as dieron a conocer las problemáticas mediante diferentes asambleas de barrio. De aquí se seleccionó la problemática más importante que fue la del tratamiento de residuos. En un trabajo conjunto entre prestadores y destinatarios del servicio, se plantearon soluciones susceptibles de ser llevadas a cabo por ellos mismos (instalación de contenedores en puntos críticos de los barrios y campaña de sensibilización a la comunidad). Finalmente, los/as estudiantes crearon una muestra fotográfica que relataba el proyecto, expuesta en el centro cultural de la universidad y con carácter itinerante.</p>
<i>Finalidad y Objetivos</i>	<p>Finalidad: Contribuir al cuidado del ambiente y la inclusión social en los territorios en los que interviene el proyecto, a través de la sensibilización comunitaria y ecológica en los barrios y en las generaciones futuras.</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Generar experiencias en las que los niños y niñas puedan mirar su propio barrio, a través de la fotografía como herramienta lúdica y didáctica. -Facilitar la identificación de aspectos críticos y relevantes de la situación de los barrios. -Favorecer la incorporación de conocimientos y actitudes activas con respecto al medio ambiente y al cuidado de los espacios públicos. -Promover que los/as estudiantes se perfilen como agentes de cambio de su propia realidad. -Facilitar la interacción de una universidad y una fundación para atender una necesidad comunitaria.
<i>Recursos generados</i>	<ul style="list-style-type: none"> -Colocación de contenedores en diferentes puntos de los barrios para el reciclaje de residuos. -Campaña de sensibilización social sobre medio-ambiente (con su respectivo material gráfico). -Exposición itinerante del proyecto.
<i>Objetivos del Aprendizaje</i>	<ul style="list-style-type: none"> -Proveer de experiencia a estudiantes universitarios en actividades que pongan en práctica sus formaciones académicas. -Fomentar la capacidad de liderazgo y la posición de profesor experto entre los estudiantes. De esta manera se aporta a su formación profesional como posibles futuros docentes. -Aportar una mirada distinta sobre la construcción del conocimiento desde la visión de la educación no formal. -Comprensión de distintas realidades sociales a través del acercamiento a problemáticas comunitarias.
<i>Resultados</i>	No especificados
<i>Fuentes</i>	(Romanelli, 2010)

Tabla 15.

Identities in movement

<i>Fechas</i>	2007-2010
<i>Área de Conocimiento</i>	Bellas Artes (Teoría de la práctica artística-Estética I), Gestión Cultural y Comunicación.
<i>Titulación artística</i>	Licenciatura en Bellas Artes
<i>Centro Educativo</i>	Facultad de Bellas Artes, Facultad de Periodismo y Comunicación Social (Universidad de La Plata).
<i>Responsable</i>	María Mónica Caballero. caballero@netverk.com.ar
<i>Entidades Colaboradoras</i>	Fundación Creando Lazos (ONG), Ministerio de Desarrollo Social (Subsecretaría de Niñez y Adolescencia), Ministerio de Justicia de la Provincia de Buenos Aires, Hospital A. Korn (Centro de Día "Pichón Rivier" y Casa de Pre-Alta), Hospital Zonal General de Agudos H. Cestino de Ensenada, Hospital de Día del H.I.G.A. Gral. San Martín, Fundación OIKOS (Asociación por la salud mental).
<i>Localidad</i>	La Plata y Ensenada (Buenos Aires). Argentina.
<i>Descripción</i>	<p>Realización de talleres de educación y producción artística, tomando como punto de partida los contenidos claves de los conceptos tratados en clase (identidad, gestión cultural, función social del arte, entre otros).</p> <p>Los destinatarios fueron:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Personas privadas de la libertad por el Sistema Penal. -Pacientes internos y ambulatorios de neuropsiquiátricos y/u hospitales. -Menores institucionalizados. -Personal de las distintas instituciones participantes. <p>Los talleres que se llevaron a cabo fueron:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Taller de arte para la fabricación de objetos propios "<i>Mi sueño sobre los pies</i>" (Hospital de Día. Hospital San Martín) -Taller de exploraciones estéticas de la voz y el cuerpo, el espacio y el tiempo en juego. "<i>Canto desde el cuerpo</i>" (Hospital Neuropsiquiátrico Dr. Alejandro Korn). -Taller de vídeo. "<i>Cine y Cultura</i>" (Unidad N° 1 de L. Olmos). -Taller de plástica infantil. "<i>Percibiendo</i>". (Fundación Creando Lazos). -Taller de radio. "<i>Jóvenes y ciudadanía</i>" (Instituto Márquez, Instituto Legarra). <p>Las problemáticas detectadas se organizaron en tres grandes ejes: construcción de lo identitario (fortalecimiento de la subjetividad pero también gestión de la identidad grupal e institucional), analfabetismo artístico-comunicacional e inserción laboral y social.</p>
<i>Finalidad y Objetivos</i>	Finalidad: Conseguir que conceptos relativos al arte y la cultura funcionen como ejes de reflexión y acción en la comunidad. Generar innovación y responsabilidad social en contextos no convencionales de educación, a través de un ámbito de producción y

	<p>conocimiento artístico-comunicacional integrado por artistas, docentes, personal e internos de las diversas comunidades.</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Construir espacios de intercambio entre la universidad y la comunidad, a partir del desarrollo de talleres y otras actividades como la gestión integrada en educación y cultura. -Fomentar la apropiación y evaluación de la experiencia y sus resultados por parte de las poblaciones destinatarias del proyecto, en atención a la reflexión sobre el conocimiento artístico-comunicacional y los diversos procesos de producción de las artes. -Generar mecanismos de capacitación y autocapacitación a fin de que el proyecto pueda convertirse en un polo formador de futuros estudiantes socialmente responsables y en un centro de profundización, debate e investigación. -Estimular la manifestación de múltiples miradas y saberes, provenientes de las diferentes ramas de estudio (Bellas Artes Periodismo, Antropología, Psicología, etc.) de los integrantes del equipo. -Extender la noción de «multiplidisciplinariedad» y ampliar la propuesta original a través de convenios con otros organismos e instituciones educativas. -Desarrollar productos documentales de cada una de las experiencias, de modo que sirva como modelo de diagnóstico del proceso y sus resultados, así como de documentos transferibles a otras situaciones. Estos documentos pueden ser trasladados al ámbito académico, como al de la gestión pública. -Elaborar una evaluación y balance de los resultados de la experiencia y dar difusión a los mismos a través de jornadas de debate, congresos, seminarios de capacitación, mesas redondas, exposiciones y producciones artísticas. -Plantear experiencias de innovación social que tiendan a analizar, reconocer y promover la creación de iniciativas en las que la comunidad se transforme en actor de su propio desarrollo y fortalecimiento, a través de tres ejes conceptuales: inserción social, disminución del analfabetismo visual y comunicacional, construcción de la identidad.
<p><i>Recursos generados</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> -Acciones de mejoramiento específicas en relación a la capacidad de lectura de los mensajes artísticos y comunicacionales, a través de los talleres. -Publicación impresa sobre la experiencia. -Audiovisual documental sobre la realización de los talleres.
<p><i>Objetivos del Aprendizaje</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> -Formación de grupos de enseñanza artístico-comunicacional y referentes institucionales en gestión cultural. -Construcción conjunta de un sistema de significación metafórico-comunicacional que favorezca la compleja comprensión de la realidad. -Asimilación y vinculación del marco teórico a la lectura de la realidad social (praxis, hermenéutica, universo simbólico, situacionalidad, basado en los autores Ernst Cassirer, Rodolfo Kusch, Mario Casalla, Kosik y Pareyson).

<i>Resultados</i>	Auto-gestión en técnicas y recursos expresivo-comunicacionales.
<i>Fuentes</i>	(CeSPI-Universidad Nacional de La Plata, 2012)

Tabla 16.

Espacios de cultura barrial y comunicación comunitaria

<i>Fechas</i>	2010-2011
<i>Área de Conocimiento</i>	Bellas Artes y Comunicación Social
<i>Titulación artística</i>	Licenciatura en Bellas Artes
<i>Centro Educativo</i>	Universidad Nacional de La Plata
<i>Responsable</i>	Gabriela Wanhon Silva
<i>Entidades Colaboradoras</i>	Asociación Civil Puy Nandy
<i>Localidad</i>	La Plata. (Buenos Aires). Argentina.
<i>Descripción</i>	El proyecto busca el desarrollo cultural del barrio Villa Garibaldi mediante dos líneas de trabajo: -Promoción de procesos de expresión cultural de barrio tales como festivales de música, talleres de arte, fiestas populares y ciclos de cine-debate. -Formación en comunicación barrial mediante el diseño y ejecución de pequeños talleres sobre capacidades en gestión de medios de comunicación comunitarios y estrategias de comunicación.
<i>Finalidad y Objetivos</i>	Finalidad: recuperar los espacios de encuentro y participación del barrio, que sirvan para generar procesos de organización territorial y producción colectiva para jóvenes de entre 13 y 20 años. Objetivos no especificados.
<i>Recursos generados</i>	Los/as estudiantes fueron capacitados a través de un proceso de Formación de Formadores, coordinado por docentes del Programa Unidad de Prácticas y Producción de Conocimientos. A través de este programa se busca la construcción de una mirada multidisciplinaria que se plasme en la gestión del proceso de aprendizaje y producción colectiva en el barrio.
<i>Objetivos del Aprendizaje</i>	Fortalecer y construir valores sociales entre los/as estudiantes que sirvan de fuente para la gestión de prácticas solidarias, transformadoras, autogestionadas, holísticas, reflexivas con el entorno, que prioricen lo local y que se desarrollen desde la diversidad de miradas.
<i>Resultados</i>	No especificados
<i>Fuentes</i>	(Universidad Nacional de La Plata, 2010)

Tabla 17.

Cuenten con nosotros

<i>Fechas</i>	Finales 2008-Actualmente
<i>Área de Conocimiento</i>	Artes Plásticas, Comunicación Visual, Historia del Arte, Diseño Multimedia.
<i>Titulación</i>	Licenciatura y Profesorado en Artes Plásticas; Licenciatura y

<i>artística</i>	Diseñador en Comunicación Visual; Licenciatura y Profesorado en Historia del Arte (orientación Artes Visuales), Licenciatura y Diseño Multimedia.
<i>Centro Educativo</i>	Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de La Plata.
<i>Responsable</i>	Licenciado Carlos Pinto, profesor adjunto con función de titular.
<i>Entidades Colaboradoras</i>	Fundación Creando Lazos, Hospital de Niños Sor María Ludovica de La Plata.
<i>Localidad</i>	La Plata. (Buenos Aires). Argentina.
<i>Descripción</i>	El proyecto surgió a partir de una petición del Hospital de Niños Sor María Ludovica de La Plata, de reciente creación y con necesidad de libros para la biblioteca de oncología. La asignatura anual Lenguaje Visual 3 recogió la petición y transformó el trabajo final de curso (producciones artísticas no vinculadas con la comunidad) en la creación de libros infantiles y cortos audiovisuales. Para producir los libros, los/as estudiantes tomaron contacto con escritores que ofrecieron textos originales, se asesoraron con ilustradores profesionales y especialistas en animación y trabajaron con docentes de las escuelas y líderes de organizaciones destinatarias para ajustar sus producciones a las necesidades de los destinatarios. El proyecto de ApS inicial se ha convertido en un compromiso formalizado de la universidad con diferentes organizaciones sociales.
<i>Finalidad y Objetivos</i>	Finalidad: Mejorar la calidad de vida de los niños/as enfermos en oncología. Objetivos: -Promover la difusión de la lectura en los sectores más necesitados de la comunidad. -Creación de libros para proveer las bibliotecas de entidades con pocos recursos.
<i>Recursos generados</i>	-Libros infantiles orientados a enfermos infantiles. -Maquetas de los libros que sirven como herramienta de inserción laboral para los/as estudiantes. -Exhibiciones públicas de los cortos generados con un intercambio de experiencias entre espectadores y destinatarios. -Creación de talleres de producción editorial
<i>Objetivos del Aprendizaje</i>	-Vehicular las herramientas pedagógicas a fin de que el alumno afronte con responsabilidad y protagonismo, problemáticas sociales concretas mediante una práctica de formación profesional universitaria. -Fomentar un perfil de artista profesional solidario y humanista, con conciencia y participación social y sobre el aprendizaje-servicio comunitario. -Formar futuros profesionales aptos para la enseñanza y el desarrollo del aprendizaje comunitario. -Formación de un perfil de alumno consciente, transformador y protagonista de una problemática social por medio de una producción artística. -Promover el trabajo interdisciplinario y la creatividad de los/as estudiantes.

<i>Resultados</i>	-Repercusión en los medios locales. -Creación de 495 libros (al finalizar el curso 2009) -Aumento del nivel de calidad de los trabajos finales y de las calificaciones finales. -Ampliación del número de adscritos a la asignatura. -Disminución de la tasa de abandono en la asignatura.
<i>Fuentes</i>	(González, Montes, Nicoletti-Altamari y Panaccio, 2011)

Tabla 18.

Talleres de arte para niños en situación de abandono

<i>Fechas</i>	2000-Actualmente
<i>Área de Conocimiento</i>	Artes Visuales, Música y Teatro.
<i>Titulación artística</i>	Profesorados en Artes Visuales, Música y Teatro.
<i>Centro Educativo</i>	Instituto Superior de Formación Docente Artística N° 806, Comodoro Rivadavia, Chubut.
<i>Responsable</i>	Natalia Salvador y Yamila Elías. claudiarivero38@hotmail.com
<i>Entidades Colaboradoras</i>	Casa del Niño, Chubut (Argentina)
<i>Localidad</i>	Comodoro Rivadavia, Chubut. Argentina.
<i>Descripción</i>	La Casa del Niño es un internado de la localidad donde se alojan niños y adolescentes víctimas de situaciones de violencia, maltrato y abuso, con una situación familiar y social precaria. El proceso de internado a veces se vive como factor de aislamiento y estigmatización que repercute en sus vidas. Para abordar esta problemática, docentes y estudiantes del Instituto Superior de Formación Docente Artística pensaron en integrarlos en el Centro de Expresión Infantil (CEI), creado en el mismo instituto y que opera como un espacio donde, a través de una propuesta educativa, los niños/as pueden expresarse libremente, compartir con otros, desarrollar la autoestima, acceder al patrimonio cultural y artístico y disfrutar de ello. Los/as estudiantes imparten talleres en los que, a través del juego, se van acercando a la música, el teatro, la literatura y las artes visuales.
<i>Finalidad y Objetivos</i>	Finalidad: Mejorar las condiciones de los niños y niñas internados en el Centro de Expresión Infantil. Objetivo: Desarrollo de la expresión artística de los internados mediante una propuesta educativa que les permita expresarse libremente, compartir con otros, desarrollar la autoestima y acceder al patrimonio cultural y artístico.
<i>Recursos generados</i>	Creación de talleres artísticos para la comunidad.
<i>Objetivos del Aprendizaje</i>	-Trabajar con la integración de la diversidad en contextos desfavorables. -Valorar la cultura como componente esencial para la construcción de subjetividades. -Entender el acto educativo como acto ético y político.

<i>Resultados</i>	-Institucionalización de los talleres impartidos en el CEI. -Incremento progresivo en el número de asistentes.
<i>Fuentes</i>	(González, 2008)

Tabla 19.

Diez esculturas públicas para el barrio de "Las Ánimas": Mejorando el entorno social a través de la obra de arte site specific.

<i>Fechas</i>	Agosto 2007 - Noviembre 2008
<i>Área de Conocimiento</i>	Bellas Artes (Escultura), Arquitectura.
<i>Titulación artística</i>	Licenciatura en Artes Visuales. Licenciatura en Arquitectura.
<i>Centro Educativo</i>	Escuela de Artes Visuales (Universidad Austral de Chile).
<i>Responsable</i>	Claudia Castillo.
<i>Entidades Colaboradoras</i>	Ministerio de Vivienda y Urbanismo (MUNVI), Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (Gobierno de Chile).
<i>Localidad</i>	Región de los Ríos. Barrio de Valdivia. Chile.
<i>Descripción</i>	El proyecto de ApS se inserta dentro del programa gubernamental <i>Quiero mi Barrio</i> , destinado al desarrollo de barrios deteriorados, donde se integra otra iniciativa llamada <i>Creando Chile en mi Barrio</i> de la región de Los Ríos. Consistió en la creación de 10 esculturas públicas a instalar en diversas plazas del barrio Las Ánimas, propuestas por estudiantes del Laboratorio de Investigación Escultórica de la Escuela de Artes Visuales de la UACH. Las esculturas trataron temas propios de la comunidad como la historia local y la iconografía propia del barrio. El proyecto incluyó la aprobación ciudadana de la propuesta de arte mediante una metodología site-specific. También se desarrollaron talleres teórico-plásticos de carácter participativo.
<i>Finalidad y Objetivos</i>	Finalidad: Mejorar la calidad de vida de los habitantes de barrios que presenten problemas de deterioro de los espacios públicos, de los bienes comunes en copropiedad, de los entornos urbanos y problemas de segregación y/o vulnerabilidad, a través de un proceso participativo, integral y sustentable de regeneración urbana. Objetivos: -Implementación de 10 esculturas públicas como herramienta de resignificación ética y estética. -Promover el campo escultórico para la creación de proyectos de extensión universitaria.
<i>Recursos generados</i>	-Diseños de esculturas de tipo funcional, con columpios, aros de basquetball, pista de break dance y arcos de fútbol entre otras. -Edición de un catálogo-registro de todo el proceso del proyecto. -Creación de diez esculturas urbanas financiadas por el MUNVI.
<i>Objetivos del Aprendizaje</i>	Adquirir recursos que sirvan para vincular la creación escultórica con la comunidad.
<i>Resultados:</i>	No especificados
<i>Fuentes</i>	(Altermatt, 2008) (Dirección de Extensión de la UACH, 2008)

Tabla 20.

Recuperando espacios a través del arte

<i>Fechas</i>	2008
<i>Área de Conocimiento</i>	Artes Visuales, Medicina, Veterinaria.
<i>Titulación artística</i>	Bachiller Artes Visuales-Licenciado en Artes Visuales
<i>Centro Educativo</i>	Escuela de Artes Visuales (Universidad Austral de Chile).
<i>Responsable</i>	Claudia Monsalve. extension@uach.cl
<i>Entidades Colaboradoras</i>	Centro Educacional San Nicolás, Junta de Vecinos Villa Claro de Luna, Prodesam.
<i>Localidad</i>	Valdivia (Región de los Ríos). Chile.
<i>Descripción</i>	El proyecto de ApS forma parte del curso de extensión universitaria <i>Recuperando Espacios a través del Arte</i> , que trata de educar a escolares en materia medioambiental y a ayudar a la comunidad en el rescate de su patrimonio ambiental. En la experiencia que incluimos aquí, se trabajó con el Centro Educacional San Nicolás y se ubicó en el humedal de la Angachilla, reserva natural producto de las inundaciones causadas por el terremoto de 1960 muy deteriorada y no incluida en el proyecto parque urbano de la ciudad de Valdivia. En relación con el área de las artes visuales, los/as estudiantes enseñaron métodos de registro para poder documentar el entorno medioambiental a los escolares del Centro Educacional San Nicolás; para ello utilizaron, entre otras, técnicas como el dibujo o la fotografía. El proyecto se complementó con la recogida de residuos con los que, posteriormente, se realizó un taller de reciclaje.
<i>Finalidad y Objetivos</i>	Finalidad: Poner el arte al servicio medioambiental a través de la recuperación de la reserva natural humedal de la Angachilla. Objetivos: -Apoyar el trabajo de las comunidades en la recuperación de su entorno vinculando activamente a los/as estudiantes en dicha tarea de responsabilidad social. -Educar a los niños/as en materia medioambiental. -Elaborar un archivo compuesto de material gráfico, fotográfico y audiovisual del área. -Limpieza del área mediante la recolecta de residuos.
<i>Recursos generados</i>	-Generación de vínculos de cooperación entre la Facultad de Ciencias Veterinarias y la Escuela de Artes Visuales complementando saberes y cimentando las bases de un trabajo conjunto con proyección en el tiempo. -Formación en materia medioambiental. -Elaboración de una exposición y creación de un archivo gráfico del humedal de la Angachilla.
<i>Objetivos del Aprendizaje</i>	-Analizar y reflexionar sobre la temática ambiental con una fuerte formación ética e iniciar acciones concretas a través de la creación artística. -Aplicación práctica de los conocimientos de los estudiantes

	mediante la utilización de metodologías artísticas.
<i>Resultados</i>	No especificados
<i>Fuentes</i>	(Altermatt, 2008)

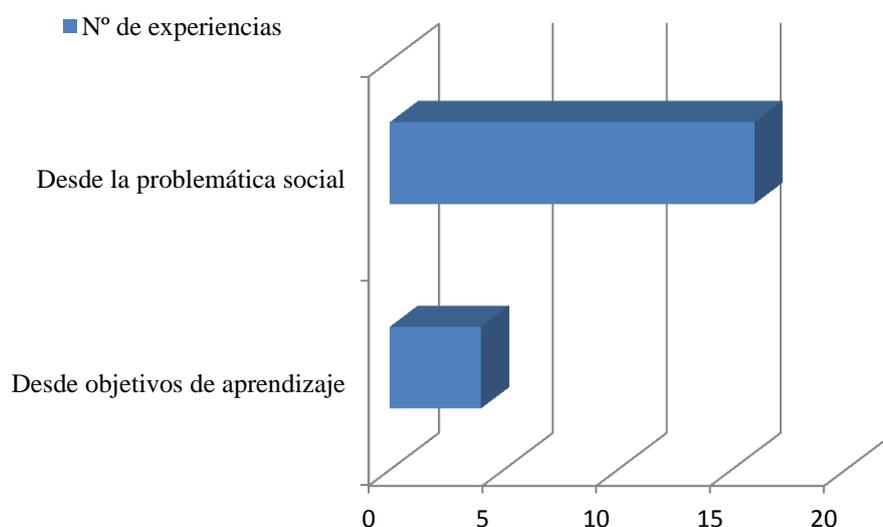
5. DISCUSIÓN

Una vez expuestos los resultados de la investigación en forma de experiencias de aprendizaje-servicio, cabe desgranar y analizar la información que se puede extraer de ellas. A partir de aquí, intentaré enunciar algunas afirmaciones en cuanto al ApS en los estudios superiores de las artes.

5.1 Interpretación de los datos

Lo primero que llama la atención de las experiencias recabadas es la prioridad que se le da al enfoque social otorgado a la práctica de ApS. Dadas las particularidades ya comentadas del continente latinoamericano, y en base a la selección de experiencias, parece que las prácticas de ApS en América Latina se planifican, primero, en torno a una problemática social y, una vez identificada, se piensan estrategias que contribuyan a su solución mediante la articulación de conocimientos impartidos en las aulas. Pocas son las que, des de un principio, clarifican los objetivos de aprendizaje que se quieren conseguir para, después, ponerlos en práctica integrándolos a una problemática social.

Fig. 2: Enfoque de los resultados



Fuente: Elaboración propia

La diferencia de experiencias pensadas desde un enfoque u otro es bastante significativa, pues supone que menos de una quinta parte están planificadas desde los objetivos de aprendizaje³¹. Esto responde, como ya se ha comentado en apartados anteriores (véase 3.1.1 Particularidades del ApS en América Latina), a las particularidades del ApS en América Latina y a las problemáticas sociales del subcontinente. Es quizás en este punto donde adquiere más sentido la clasificación que hacía el CLAYSS del aprendizaje-servicio en función del enfoque adoptado (véase pág. 39, 3.1.1 Particularidades del ApS en América Latina). Sin embargo, en el gráfico no he querido considerar como categoría propia la que el CLAYSS enuncia como «Aprendizaje servicio solidario», aquél en la que la comunidad actúa como co-

³¹ Este porcentaje corresponde a las siguientes cuatro experiencias: Tabla 5. *Las Bellas Artes como vehículo para el desarrollo* (Costa Rica), Tabla 9. *Arte público: proyección viva en las comunidades: Intervención en Sixaola* (Costa Rica), Tabla 15. *Identidades en movimiento* (Argentina) y Tabla 18. *Talleres de arte para niños en situación de abandono* (Argentina). Este último proyecto puede plantear cierta duda con la información aportada pero cabe decir que, en la documentación completa sobre el proyecto, se explicita que la iniciativa partió de experiencias pedagógicas que formaban parte de la práctica docente de los/as estudiantes del Instituto.

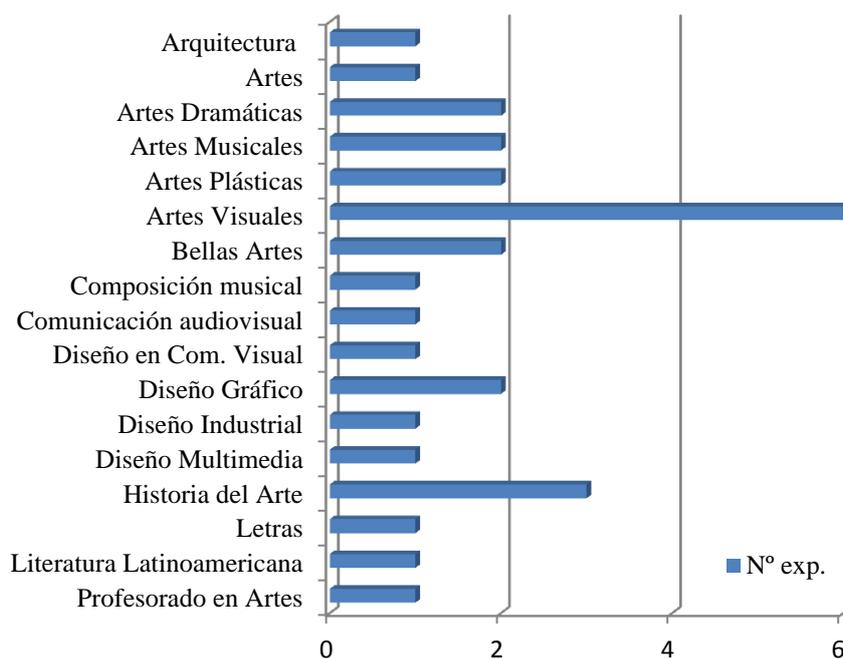
protagonista, pues considero que ese debe ser el reto de todo ApS y no solo de un tipo de experiencias en concreto.

La prioridad del enfoque social no debería suponer ningún obstáculo siempre y cuando se tuviera en cuenta que, una vez identificada la problemática, se deben integrar unos aprendizajes específicos; he aquí su riesgo: el de centrarse en resolver la problemática social sin considerar que esta resolución debe implicar una integración de los conocimientos impartidos en las aulas. Las experiencias seleccionadas, con menor o mayor detalle en su descripción, sí incluyen aprendizajes integrados, aunque posteriormente haré una observación a este respecto. Debo decir, sin embargo, que en las más de 300 experiencias revisadas, los aprendizajes no quedaban claramente especificados o, simplemente, no estaban integrados.

Una vez aclarado este punto, que considero clave para entender la situación del ApS en Latinoamérica y que queda claramente ilustrado en las experiencias recabadas, voy a centrarme en lo que se puede extraer de los resultados en relación con los estudios superiores de las artes. Para ello, analizaré, por un lado, el tipo de conocimientos relacionados con el arte que integran las experiencias, y por el otro, el tipo de problemáticas sociales que abordan estas prácticas de ApS.

El siguiente gráfico muestra los resultados clasificados por las titulaciones artísticas implicadas en su nomenclatura original e incluyendo licenciaturas y bachilleratos -como ocurre en Costa Rica y Chile-, y profesorados; esto es, grados orientados a la didáctica de las artes -como es el caso de algunas experiencias de Argentina-. A primera vista, llama la atención la mayoría de experiencias en las que participa la titulación Artes Visuales.

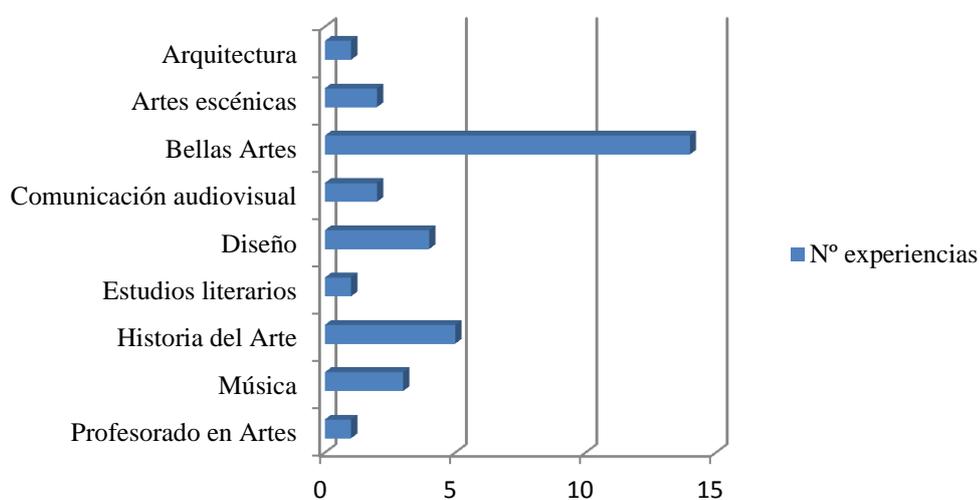
Fig. 3: Titulaciones



Fuente: Elaboración propia

La variedad de las titulaciones ha hecho necesaria una revisión de los planes docentes de cada una de ellas para obtener nomenclaturas unificadas y así facilitar su análisis. El siguiente gráfico muestra las titulaciones agrupadas en áreas de conocimiento:

Fig. 4: Área de conocimiento



Fuente: Elaboración propia

Las titulaciones de la fig.3 correspondientes a Artes, Artes Plásticas, Artes Visuales, Bellas Artes, Historia del Arte y Letras (ésta con mención en Historia del Arte) han quedado agrupadas en la fig.4 en Bellas Artes e Historia del Arte³². De esta manera, seguimos viendo un valor claramente diferenciado, en este caso, compuesto por las experiencias de Bellas Artes, seguido por las de Historia del Arte y Diseño.

La metodología utilizada a lo largo del trabajo, en especial por lo que respecta a la investigación de las universidades, partiendo del modelo de las carreras artísticas de la Universitat de Barcelona, justifica este resultado. Sin embargo, cabe apuntar que la mayor presencia de experiencias de Bellas Artes -presente en 14 de las 20 experiencias- puede ser debido a la capacidad de articulación de esta disciplina con otras. Prácticamente en todas sus manifestaciones en las experiencias, Bellas Artes dialoga con otras áreas de conocimiento como pueden ser los estudios sociales, la comunicación audiovisual o las ciencias políticas. Un trabajo más extenso permitiría ahondar en la investigación y extraer conclusiones sobre esta cuestión, quizás des del análisis de las políticas educativas impulsadas desde cada país.

Por otro lado, también cabe destacar el área de conocimiento de Historia del Arte, con un gran protagonismo en los resultados siendo la segunda más presente. Este hecho pone de manifiesto que áreas de conocimiento prácticamente teóricas al cien por cien, como es el caso de esta disciplina artística, son también susceptibles de convertirse en una experiencia práctica de ApS como ejemplifica alguno de los resultados.

El análisis de las titulaciones implicadas en los resultados obtenidos resulta interesante para ver ejemplos de campos académicos, relacionados con el arte, donde se ha integrado la metodología del ApS así como las posibilidades que plantea. Pero aún resulta más interesante ver qué tipos de aprendizajes se han puesto en marcha. He

³² Esta clasificación se ha llevado a cabo siempre en función de las asignaturas que las componen y tomando como modelo los propios planes docentes de las carreras artísticas de la Universitat de Barcelona.

identificado las siguientes competencias transversales y específicas en las experiencias recabadas:

-Utilización de técnicas propias de la investigación: observación, obtención y recopilación de información, sistematización de datos, criterios de selección, documentación (consulta de fuentes primarias y secundarias, realización de entrevistas, etc.).

-Tareas de conservación, como son el registro de obra, su catalogación y manipulación.

-Creación de producciones artísticas: cortometrajes y vídeos divulgativos y de sensibilización, producción editorial.

-Comunicación: creación de elementos de difusión (como folletos, trípticos, etc.), redacción de textos, charlas y conferencias, ciclos.

-Tareas de comisariado: análisis de obra artística, criterios de selección de obra, diseño de exposiciones.

-Didáctica de las artes: creación de talleres educativos, impartir clases, capacitación artística (formador de formadores).

-Gestión de proyectos: coordinación, supervisión, contacto con artistas y diferentes agentes culturales.

Todas estas competencias se han activado en contextos vivos y han afrontado las interacciones entre arte, comunicación y comunidad propias de los diversos entornos culturales en los que se han implantado los proyectos. Recuperando a Dewey, resulta más probable que todos estos conocimientos sean mejor asimilados en este contexto de experiencia, que en el aislamiento propio de las aulas. Algunos de los proyectos de ApS recopilados documentan también el desarrollo de otras competencias transversales más

difíciles de ubicar en el contexto académico, como son: el trabajo en equipo, el trabajo interdisciplinario, la toma de decisiones, la empatía, la autonomía, o la creatividad.

Una vez visto el análisis en relación con los estudios artísticos, cabe analizar los resultados desde las problemáticas sociales que tratan. El siguiente gráfico muestra las problemáticas que se han identificado:

Fig. 4: Problemáticas sociales



Fuente: Elaboración propia

En el gráfico de la fig. 4 destaca el protagonismo de problemas como la conservación del patrimonio (el más abundante entre los resultados), y los procesos de construcción de identidades, especialmente las de carácter colectivo, de ahí el predominio de los valores ciudadanos. Parece entonces que éstas son las áreas donde los conocimientos artísticos manifiestan de un modo más directo la función social del arte. El arte puede contribuir a revalorizar y a sensibilizar sobre la importancia del patrimonio, favorecer la convivencia con el otro mediante experiencias compartidas, ayudar a valorar nuestro entorno y sentirnos integrados en él o ayudarnos a entender quiénes somos dentro de un mundo globalizado.

Los resultados de este estudio muestran que sí existen proyectos en los que el arte se pone al servicio de realidades sociales complejas con la voluntad de incidir en ellas. El mero hecho de observar la variedad de problemas sociales que pueden ser abordados a través del arte y mediante la metodología del ApS da una idea de las posibilidades de los estudios artísticos si los sacamos fuera de las aulas. De esta manera el arte se contextualiza, se proyecta a la vida, permitiendo a los/as estudiantes observar la articulación entre los conocimientos adquiridos, la realidad de sus contextos, y las posibilidades de comprensión de la circunstancia, de la acción concreta, de la incidencia comunitaria y del cambio social (Melgar, 2002).

En general, todas las asignaturas que pueden formar parte de un programa de estudios artísticos pueden ser abordadas desde proyectos de aprendizaje-servicio. Aspectos básicos de la investigación, campo que debe dominar un historiador del arte, como pueden ser la observación, la consulta de fuentes, la sistematización de la información, el análisis y la interpretación de los fenómenos que le resultan propios suelen ser impartidos desde el aislamiento de la teoría. Puestos en contexto, éstos son mucho más fáciles de entender y suponen recursos valiosos para abordar ciertas problemáticas sociales, como ya hemos visto en algún ejemplo de los resultados. Programas propios de asignaturas de períodos artísticos concretos (arte medieval, arte moderno, etc.) también son susceptibles de convertirse en experiencias de aprendizaje-servicio, ya sea como proyecto de conservación del patrimonio o como actividades de preparación indirecta. Por ejemplo, en un proyecto de ApS que se dé un servicio a una residencia de ancianos, el docente puede seleccionar toda una serie de material sobre la mirada artística en torno a la vejez, y de aquí surgir un estudio sobre las formas de discriminación o valoración de la senectud (Melgar, 2002).

Una vez analizado lo que los datos nos muestran en cuanto a los estudios artísticos y problemáticas sociales, cabe analizar un poco más en profundidad el carácter de la información recopilada.

De manera generalizada, a lo largo de la investigación, se ha podido comprobar la dificultad a la hora de documentar los proyectos. La información de las experiencias que se encuentra disponible no sigue ninguna sistematización y se haya dispersa en fuentes de distinta índole: desde blogs de estudiantes hasta boletines de noticias de las universidades. Además, en muchas ocasiones éstas son fruto de la iniciativa particular de los proveedores del servicio, es decir, los/as estudiantes. Únicamente en el caso de Argentina y Costa Rica se han encontrado fichas de los proyectos, más o menos completas, con información organizada. Las experiencias incluidas en las Actas de los Seminarios Internacionales de Aprendizaje y Servicio Solidario o en las de las entregas de los Premios Presidenciales de Educación Superior, tampoco incluyen informes completos de las experiencias. Esta falta de información es un aspecto común del ApS en general y no solo del relativo a los estudios superiores de las artes. En un apartado posterior se profundiza en este aspecto (véase 5.3 Limitaciones del estudio).

Otra consideración a destacar de la información recopilada es la dificultad a la hora de definir los objetivos de las experiencias, especialmente por lo que respecta a los de los aprendizajes integrados en la práctica. Con mayor o menor grado de descripción, la finalidad y objetivos del servicio parecen estar bien establecidos desde un principio (esto enlaza con el enfoque social que hemos analizado anteriormente), pero no es así en el caso de los objetivos de aprendizaje. Únicamente en cuatro experiencias³³ se han incluido objetivos que corresponden a competencias específicas de los contenidos curriculares pertenecientes a la titulación. El resto de objetivos de aprendizaje se

³³ Estas cuatro experiencias corresponden a la Tabla 4: *Rescate histórico de tradiciones de vestimenta*, Tabla 9: *Arte público: proyección viva en las comunidades: Intervención en Sixaola*, Tabla 12: *Cultores Alma Mater* y Tabla 15: *Identidades en movimiento*

enuncian de manera generalista (por ejemplo: “Vinculación de los aprendizajes adquiridos en la licenciatura a una problemática social”.) sin acabar de precisar en los contenidos. De hecho, la mayoría de los objetivos de aprendizaje se centran más en las competencias transversales que incluye la experiencia (por ejemplo: fomento del trabajo en equipo, desarrollo de la empatía, la conciencia social, etc.) que en las específicas de cada carrera.

El hecho de no registrar los objetivos de aprendizaje no significa que éstos no existan, sin embargo sí que genera cierta desconfianza respecto a la planificación de la práctica. La vinculación intencionada del servicio con los contenidos de aprendizaje del currículo es uno de los aspectos más característicos del ApS, esta articulación requiere de un proceso de reflexión y planificación pedagógica previo, como ya hemos visto a lo largo del trabajo. Es por esto que, en base a los datos recabados, da la impresión que las experiencias se inician sin una planificación clara de los aprendizajes a integrar pero sí de la problemática social a tratar. Como ya he apuntado anteriormente (véase 3.1.1 Particularidades del ApS en América Latina, pág. 38) parece que es a medida que el proyecto avanza y una vez definido el servicio a la comunidad, cuando se van integrando, con mayor o menor fortuna, los aprendizajes relativos al currículo. Es probable que, en muchas de las experiencias recabadas, este proceso se haya quedado en la superficie. Este aspecto supone una dificultad a la hora de poder valorar la aplicación del ApS a los estudios artísticos.

Por último, cabe también destacar la prácticamente inexistente definición de los resultados obtenidos de las diferentes experiencias de ApS. Únicamente tres experiencias –las tres argentinas– mencionan, de manera muy insuficiente, algún tipo

de resultado obtenido.³⁴ Este dato sería clave para poder valorar la incidencia real de la experiencia, pues aportaría información sobre el grado de cambio o mejoría en la problemática social abordada. Sin una información recopilada a este respecto, resulta imposible valorar la influencia del arte como herramienta de transformación social.

En definitiva, los datos recabados responden a las características propias del aprendizaje-servicio a pesar de que cuentan con muchas carencias respecto a la definición de objetivos y resultados. A pesar de esto, los resultados sí que demuestran que es posible dar una proyección social a contenidos curriculares de estudios artísticos,

5.2 Respuesta a las preguntas de investigación

Analizaré, a continuación hasta qué punto se pueden avanzar algunas consideraciones preliminares respecto de las preguntas de investigación planteadas en el capítulo metodológico.

¿Puede América Latina considerarse un ejemplo a seguir en materia de ApS en los estudios superiores de las artes?

Según los datos recabados en el presente trabajo, más que un ejemplo a seguir en materia de ApS, creo que América Latina supone un ejemplo en materia de responsabilidad social universitaria. Es evidente que se está haciendo mucho por el aprendizaje-servicio y que, en los últimos diez años, se ha hecho un esfuerzo destacable por promover e instaurar esta metodología en las universidades. Sin embargo, queda mucho por hacer, ya que hay todavía mucha confusión sobre lo qué es el aprendizaje-servicio, poco criterio a la hora de integrarlo en las universidades y muy poca documentación al respecto. Todo ello dificulta la comprensión de hasta dónde llega el

³⁴ Estas tres experiencias corresponden a: Tabla 15 *Identidades en movimiento*, Tabla 17 *Cuenten con nosotros* y Tabla 18 *Talleres de arte para niños en situación de abandono*.

ApS en educación superior de las artes y si se están llevando a cabo realmente experiencias ejemplares.

Argentina podría considerarse un ejemplo por la labor de difusión que hace del ApS: es impulsora de la Red Iberoamericana de Aprendizaje Servicio Solidario, organizadora de los Seminarios Internacionales y creadora de numerosas publicaciones al respecto. No obstante, a pesar de poner un gran esfuerzo en documentar sus prácticas, todavía no es suficiente. Algunos países están siguiendo su estela en cuestión de impulso y difusión del ApS, como México que ya ha creado su propio premio de ApS en educación superior. Aunque hay un proceso generalizado en el subcontinente que se orienta en esta dirección, todavía es pronto para considerar América Latina como un ejemplo a seguir. En cambio, Latinoamérica sí podría considerarse un paradigma en responsabilidad social universitaria, pues sus universidades son pioneras en promover la responsabilidad y la misión social de dicha institución educativa y, desde hace bastantes años, en gestionar programas de servicio comunitario.

¿Puede servir este ejemplo para explorar qué posibilidades tendría una metodología de este tipo aplicada a los estudios de arte?

Las experiencias recopiladas en el presente trabajo pueden servir de punto de partida para tomar conciencia de que es posible y beneficioso en términos educativos sacar el arte de las aulas y ponerlo al servicio de la comunidad. Los resultados del presente trabajo sí exploran las posibilidades del ApS en los estudios de las artes desde lo que resulta esperable de un Trabajo de Final de Máster. En esta ocasión, he enfocado las posibilidades del ApS desde la recopilación de experiencias, que es la manera más clara y directa de explicar qué es el ApS y cómo se puede aplicar en las artes. El estudio debería ser completado en investigaciones futuras de diversos modos. Por ejemplo, resultaría interesante elaborar una reflexión sobre qué competencias se ponen en marcha

a través de los estudios artísticos y ver de qué manera éstas se adaptan a la naturaleza del aprendizaje-servicio.

¿Se podría, a través del estudio de las prácticas de ApS llevadas a cabo en América Latina, reivindicar la dimensión social de las carreras dedicadas a los estudios artísticos?

Me gustaría abordar esta pregunta con una doble respuesta. Por un lado es un sí, porque, a pesar de que harían falta muchas más experiencias para poder sostener con mayor contundencia dicha reivindicación, las problemáticas sociales son lo suficientemente variadas como para demostrar que los estudios artísticos se pueden aplicar en distintos contextos y pueden contribuir a la transformación social. Por otro lado es un no, porque la autora presupone que los resultados de todas las experiencias han tenido un impacto positivo y han supuesto un cambio sustancial en las problemáticas abordadas. Ya hemos visto que, lamentablemente, ninguna de las experiencias recogidas recopila la suficiente información a este respecto para apoyar dicha reivindicación. Aun así, incido en el hecho de que el arte tiene un enorme potencial como elemento transformador y, por lo tanto, está en disposición de contribuir al cambio de ciertas realidades sociales desde la institución educativa.

¿Ayudaría esta metodología a los estudiantes para vehicular sus conocimientos una vez fuera de la universidad?

Como ya hemos visto, el aprendizaje servicio es una metodología que contextualiza contenidos curriculares impartidos en las aulas, proporcionando un servicio a la comunidad. Considero que para el/la estudiante es muy importante entender de manera experiencial de qué modo se puede trasladar a la sociedad lo que se está estudiando, pues en muchos casos se sale de la universidad sin saber qué hacer con todo lo aprendido o teniendo expectativas de trabajo poco realistas. El aprendizaje-servicio sí

puede ayudar aplicar los conocimientos adquiridos fuera de la universidad, ya que proporciona las herramientas para concebir la carrera estudiada de una manera expandida. El ApS ayuda a reconocer contextos de implantación de los conocimientos aprendidos más allá de lo comúnmente dictado en la universidad; asimismo, desarrolla en el/la estudiante competencias transversales que no se dan en el contexto académico, pero que son esenciales a la hora de enfrentarse al mercado laboral. Esto, además de favorecer la integración del/de la estudiante en su entorno social inmediato, le ayuda a pensar «out of the box», y le proporciona nuevas áreas de posible desarrollo profesional susceptibles de ser abordadas a través del arte.

5.3 Limitaciones del estudio

El estudio se encuentra limitado en cuanto a la disponibilidad de fuentes y documentación existente sobre experiencias de aprendizaje-servicio en América Latina. Dado el planteamiento amplio de la investigación y la escasez de publicaciones al respecto, sería muy importante realizar un trabajo de campo desde una perspectiva etnográfica; es decir, un estudio de los testimonios de responsables de los programas de aprendizaje-servicio y de los diversos grupos participantes. De este modo, se podría también llevar a cabo un estudio de casos múltiple en el que comparar datos y resultados, siempre desde el respeto de los contextos de aplicación particulares. Dado el carácter de la investigación como Trabajo Final de Máster, no se ha considerado llevar la investigación a esa fase, aunque debiera ser imprescindible en un posible desarrollo de una tesis de doctorado.

Los especialistas coinciden en afirmar que se realizan muchas más prácticas de aprendizaje-servicio de las que realmente recoge la bibliografía (Máximo Ochoa, 2010). Como ya se ha mencionado, a lo largo de la realización del trabajo, me he encontrado

con descripciones más o menos detalladas de experiencias de aprendizaje-servicio procedentes de los propios protagonistas o de iniciativas particulares que, normalmente, no van más allá de lo puramente descriptivo. En ocasiones se dan por sabidos datos que sólo los participantes conocen o se omiten dificultades encontradas que podrían dañar la buena impresión de la actividad. Argentina parece estar más sensibilizada sobre este asunto y en la mayoría de ediciones de los Seminarios Internacionales de Aprendizaje Servicio Solidario se suele hacer una llamada de atención al respecto.

De hecho, este es uno de los temas pendientes que la directora del CLAYSS destaca como uno de los tres desafíos para mejorar la implantación y la consolidación del aprendizaje-servicio en América Latina:

« [...] seguramente necesitamos saber más sobre el estado de la cuestión del compromiso social, el voluntariado y las prácticas de aprendizaje-servicio en la región. Ello implica en primer lugar, promover y fortalecer el registro, la sistematización y la difusión de las prácticas. Demasiadas veces la acción en el terreno no deja tiempo para registrar lo realizado, ni para reflexionar o evaluar sistemáticamente. Mucha información ha sido ya compilada por las diversas redes y programas existentes, pero sería necesario empezar a conectar más sistemáticamente esas bases de datos a nivel nacional e internacional. Ello implicará cuestiones metodológicas importantes que habrá que resolver solidariamente, pero resultará un paso clave para adquirir una percepción más clara del real estado de la cuestión.» (Nieves Tapia, 2010)

De esta carencia informativa destaca por encima de todo la falta de evaluación de los proyectos. Ninguna de las experiencias recopiladas incluye información argumentada sobre el impacto de la práctica o sobre los resultados obtenidos, tan

importante para poder valorar el éxito o fracaso de la experiencia. Esto limita considerablemente el estudio, pues la autora es incapaz de comprobar hasta qué punto las actividades de ApS tuvieron incidencia tanto en los prestadores del servicio como en los beneficiarios. Como ya hemos visto, esto dificulta la respuesta de algunas de las preguntas de investigación.

La autora es consciente de que el objeto de estudio es muy extenso y los resultados recabados son insuficientes para aportar afirmaciones generales de lo que se está haciendo en materia de ApS en América Latina. Sin embargo, sí considero que el trabajo muestra una visión razonable de lo publicado al respecto y establece unas bases de lo que se puede hacer en materia de ApS en los estudios superiores de las artes, tema que supone un objeto de estudio para futuras investigaciones.

6. CONCLUSIONES

Después de todos los datos aportados a lo largo del trabajo, sería conveniente finalizar extrayendo algunas conclusiones.

El aprendizaje-servicio es una metodología didáctica que une aprendizaje con servicio a la comunidad, que responde a una necesidad social específica, que considera coprotagonistas a todos los grupos involucrados y que, mediante una participación adecuada, responsable y consensuada de todos ellos, les proporciona beneficios de variado signo. Existe un buen ejemplo del National Youth Leadership Council que ilustra con claridad este proceso:

«Recolectar basura de la orilla de un río es servicio, estudiar las muestras recogidas bajo un microscopio es aprendizaje, cuando estudiantes recopilan y analizan muestras, documentan sus resultados, y presentan un

informe a la agencia de control medioambiental de su localidad, eso es aprendizaje-servicio.» (National Youth Leadership Council, 2012)

El aprendizaje-servicio no es un voluntariado, ni un servicio asistencial ni unas prácticas profesionales; definir de manera precisa el concepto contribuye a la implantación de los programas, a su desarrollo y a su posterior evaluación.

Entre los docentes de las universidades, parece haber la creencia generalizada de que enseñar a estudiantes mayores de edad, libres y responsables, exige de educar en valores y en ciudadanía. Esto hace que la enseñanza de cada disciplina se concentre en contenidos especializados, sin preocupación por el hecho de qué tipo de profesional se está formando para la comunidad. La búsqueda de la excelencia académica parece favorecer exclusivamente la construcción de trayectorias profesionales individualistas (Nieves Tapia, 2004) y un tanto ajenas a la realidad social. El aprendizaje-servicio también puede ser introducido en la universidad y contribuir a que los estudiantes entiendan “para qué sirve” lo estudiado y puedan sentirse integrados en la sociedad.

América Latina es un subcontinente con una gran tradición solidaria y con un buen número de universidades con programas comunitarios integrados en los planes docentes. El concepto de responsabilidad social universitaria no es novedoso para las universidades más destacadas de países como México, Costa Rica, Venezuela, Argentina y Chile, que son concebidas bajo ese prisma y suponen un ejemplo a seguir. Puntualmente se planifican actuaciones de aprendizaje-servicio bajo el paraguas de la responsabilidad social, aunque la metodología parece estar más extendida en la teoría que en la práctica. Esto explica el problema de la falta de criterio y de registro de las experiencias de ApS, por lo que es muy probable que se lleven a cabo más de las que realmente se conocen en entornos académicos.

Los estudios artísticos pueden ser integrados en experiencias de aprendizaje-servicio y los resultados obtenidos de la investigación así lo confirman. Queda demostrado que en el ApS también se encuentran experiencias con aprendizajes teóricos integrados y aplicados al servicio, como es el caso de la Historia del Arte. Las experiencias recopiladas demuestran también la buena adaptación que tienen los estudios artísticos a la hora de integrarse con otras disciplinas en un ejercicio de ApS, dando como resultado prácticas interdisciplinarias que se ajustan mejor a la realidad actual del arte en su variedad de facetas. Las áreas sociales donde los conocimientos artísticos manifiestan de un modo más directo la función social del arte son la conservación del patrimonio y los procesos de construcción de identidades, especialmente las que conciernen a comunidades y colectivos.

A falta de una evaluación sistemática de las experiencias de ApS en la educación superior de las artes en América Latina, no se puede argumentar el impacto que el arte puede tener como recurso de transformación social mediante el aprendizaje-servicio. Sin embargo, en vista de las experiencias recopiladas de los diferentes países y del análisis realizado, la investigación concluye afirmando las posibilidades del aprendizaje-servicio aplicado en los estudios superiores de las artes para fortalecer su compromiso con la sociedad, para impulsar una mayor participación ciudadana de los estudiantes, como resulta propio de las sociedades democráticas avanzadas, y para explorar nuevas salidas profesionales de sus egresados.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altermatt, C. (2008). "En Las Ánimas: Proyecto Dirección de Extensión UACH apoya creación de esculturas públicas". En *Noticias de la UACH*. Recuperado el 3 de Junio de 2014, en www.uach.cl/direccion/extension/noticias_ant_mas.php?codigo=4916
- Altermatt, C. (2008). "UACH Participó activamente en coloquio ciudadano ambiental" . En *Noticias de la UACH*. Recuperado el 4 de Junio de 2014, en <http://www.extension.uach.cl/index.php/noticias/generales/129-uach-participativamente-en-coloquio-ciudadano-ambiental>
- Amat, A., y Miravet, L. (2010). "El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica". En *REIFOP (Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado)*, 13(4), 69-77. Universitat Jaume I: Castellón de la Plana
- Archambault, R. (1964). *John Dewey on Education. Selected Writings*. New York: Random House Inc.
- Bonilla, P. (2012). "Intervención en Sixaola: Institucionalidad y base epistemológica del TCU: Arte Público". En *On the w@terfront: Public Art from dictatorship to democracy*, 23, 31-45. Centre de Recerca POLIS-GRC Art, Ciutat i Societat.
- Caballero, M. (2008). "El arte a favor de la comunidad". En *Actas del 11º Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario"* (pág. 258). Buenos Aires: EDUSOL.
- Campo, L. (2010). "El aprendizaje servicio en la universidad como propuesta pedagógica". En Martínez, M. *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (págs. 81-91). Barcelona: Martínez, Octaedro, ICE y UB.
- Castillo, C. (2000). "El aprendizaje-servicio, una experiencia de Costa Rica". En *Actas del 3ero y 4to. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario"* (págs. 70-76). Buenos Aires: EDUSOL.
- CeSPI-Universidad Nacional de La Plata. (2012). *Proyectos de extensión-UNLP*. Recuperado el 24 de Mayo de 2014, en <https://www.proyectos-extension.unlp.edu.ar/>
- Chacón, J. (s.f.). *Las Rutas de arte en la universidad. Una estrategia para la concientización del patrimonio artístico a cargo del Programa Alma Mater*. Recuperado el 29 de Mayo de 2014, en <http://webdelprofesor.ula.ve/arquitectura/rojomaria/P/jose%20L%20Chacon.pdf>
- Chanduví Calderón, R. (2010). Reseña. En *Tzhoecoen. Edición especial dedicada al Aprendizaje de Servicio* (Núm.5), 15-16. Universidad Señor de Sipán: Chiclayo (Perú)

- CLAYSS. Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario. (2005). Marco conceptual. En *Manual Integral para la Participación Solidaria de los Jóvenes en Proyectos de Aprendizaje-Servicio* (págs. 1-66). BID. Banco Interamericano de Desarrollo: Washington D.C
- Cuesta, S. y Miyares, B. (2004). *Cultura_Responsabilidad_Universidad*. En *Estudios Visuales*. Cendeac. Recuperado el 6 de Mayo de 2014, en http://www.estudiosvisuales.net/revista/pdf/num2/cult_unv.pdf
- De Gortari, A. (2004). "El Servicio Social obligatorio en la Universidad mexicana. El aprendizaje-servicio en el MERCOSUR y América Latina". En *Actas del 7mo. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario"* (págs. 111-113). Buenos Aires: EDUSOL.
- Decanato Facultad de Ciencias Sociales. (2007). *Memoria de las Jornadas de Acción Social TCU*. Universidad de Costa Rica.
- del Rosario, F. (2008). *Golfito a ritmo de baile de salón*. En *costaricaon.com* . Recuperado el 28 de Mayo de 2014, en <http://costaricaon.com/noticias/ultima-hora/17075-golfito-al-ritmo-de-baile-de-salon.html>
- Dewey, J. (1978). *Democracia y Educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Dirección de Comunicación Institucional. (2010). "Rescate histórico de tradiciones de vestimenta". En *IBERO, Reconocimiento a las mejores experiencias de Servicio Social*. Recuperado el 3 de Junio de 2014, en <http://serviciosocialibero.mx/index.php/servicio-social-ibero/mejores-experiencias>
- Dirección de Comunicación Institucional. (2011). "Los niños y la conservación de monumentos históricos". En *IBERO, Reconocimiento a las mejores experiencias de Servicio Social*. Recuperado el 3 de Junio de 2014, en <http://serviciosocialibero.mx/index.php/servicio-social-ibero/mejores-experiencias>
- Dirección de Extensión de la UACH. (2008). *Registro Proyectos de Extensión Concurso Anual y Ventanilla Abierta 2008*. . Recuperado el 4 de Junio de 2014, en <http://extension.uach.cl/index.php/ayuda-contacto/documentos/finish/8-historico-proyectos-extens>
- Dirección General de Orientación y Servicios Educativos. (2007). *SIASS (Sistema de Información Automatizada de Servicio Social)*. Universidad Nacional Autónoma

de México. Recuperado el 24 de Mayo de 2014, en <http://www.serviciosocial.unam.mx/>

Esquivel, J. (s.f.). "Ficha del Proyecto Apoyo al Programa Nacional de Atención a la Población Penal Juvenil". En *Vicerrectoría de Acción Social. Lecciones Aprendidas*. Recuperado el 16 de Junio de 2014, en http://accionesocial.ucr.ac.cr/c/document_library/get_file?uuid=ea6058bc-dc7c-42ec-9df2-57ae3632354e&groupId=23760

Facultad de Arte Universidad de Los Andes. (2013). "*Ciudad Marca Arte*". En *Noticias*. Recuperado el 28 de Mayo de 2014, en http://www.arte.ula.ve/noticias_6.php

Flores, S. (2001). *El aprendizaje-servicio en el campo de la Educación Artística y de la modalidad Comunicación, Artes y Diseño*. Buenos Aires: Programa Nacional Escuela y Comunidad.

Furco, A. (2004). "Impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio". En *Actas del 7mo. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario"* (págs. 19-26). Buenos Aires: EDUSOL.

Giles, J., y Eyler, J. (1994). "The Theoretical Roots of Service-learning in John Dewey: Toward a Theory of Service-learning". En *Michigan Journal of Community Service Learning*, v.I(I), 77-85.

González, A. (2008). "Experiencia: Talleres de Arte para niños en situación de abandono". En *Experiencias ganadoras del Premio Presidencial "Prácticas Educativas Solidarias en Educación Superior" 2008*. (págs. 67-68). Buenos Aires: EDUSOL.

González, A., Montes, R., Nicoletti-Altamari, L., y Panaccio, M. (2011). "Experiencia: Producción de libros infantiles y cortos audiovisuales originales para escuelas y organizaciones comunitarias". En *Experiencias ganadoras del Premio Presidencial "Prácticas Educativas Solidarias en Educación Superior"* (págs. 61-64). Buenos Aires: EDUSOL.

González, M. A. (1997). "La experiencia de Costa Rica desde la Universidad Nacional". En *Actas del 1er. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario"* (págs. 21-27). Buenos Aires: EDUSOL.

Guión, M., y Rubio, L. (2006). María Nieves Tapia de Basílico (Entrevista). *Cuadernos de Pedagogía*(357), 80-83.

Herrero, A. (2010). "Una nueva forma de producción de conocimientos: el aprendizaje-servicio en la educación superior". En *Tzhoecoén. Edición especial dedicada al Aprendizaje de Servicio*, 63-78. Universidad Señor de Sipán: Chiclayo (Perú)

- Jimenez de la Jara, M. e. (2004). *Universidad Construye País*. Recuperado el 27 de abril de 2014, en <http://rsuniversitaria.org/web/images/stories/memoria/UCP%202004.pdf>
- Jiménez, J. (2006). "Aprendizaje-servicio en la Educación Superior en América Latina y el mundo. Universidad Central de Venezuela". En *Actas del 9º Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario"* (págs. 82-83). Buenos Aires: EDUSOL.
- Kaye, C. (2004). *The complete guide to Service-Learning*. Minneapolis: Free Spirit.
- Martinez, M. (2010). "Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos". En *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. (págs. 11-26). Barcelona: Martinez, ICE, UB y Octaedro.
- Máximo Ochoa, E. (2010). "Aprendizaje-Servicio en América Latina: Apuntes sobre pasado y presente". *Tzhoecoen. Edición especial dedicada al Aprendizaje de Servicio*, 108-125. Universidad Señor de Sipán: Chiclayo (Perú).
- Melgar, S. (2002). *El aprendizaje-servicio en el campo de las humanidades y ciencias sociales*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Programa Nacional Escuela y Comunidad.
- National Youth Leadership Council. (2012). *What is service learning?* Recuperado el 9 de Junio de 2014, en <http://www.nylc.org/>
- Naval, C. (2010). "Universidad y conciencia cívica. Algunas experiencias fructíferas: service learning y campus compact". En Martinez, M., *Aprendizaje-servicio y responsabilidad social de las universidades*. (págs. 57-79). Barcelona: Martinez, Octaedro, ICE y UB.
- Nieves de Galicia, F. (2006). "Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior en América Latina y el mundo. Universidad Central de Venezuela". *Actas del 9º Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario"* (págs. 80-82). Buenos Aires: EDUSOL.
- Nieves Tapia, M. (2000). *La solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Nieves Tapia, M. (2004). "El aprendizaje-servicio en Argentina y América Latina : estado de la cuestión y perspectivas de desarrollo". En *Actas del 7º Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario"* (págs. 121-132). Buenos Aires: EDUSOL.
- Nieves Tapia, M. (2004). "Perspectivas para el desarrollo del aprendizaje-servicio en Argentina y América Latina". En *Actas del 5º y 6º Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario"* (págs. 41-61). Buenos Aires: EDUSOL.

- Nieves Tapia, M. (2010). "Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias". En Martínez, M., *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las Universidades* (págs. 27-56). Barcelona: Martínez, Octaedro, ICE y UB.
- Nieves Tapia, M. (2010). "La propuesta pedagógica del "Aprendizaje-Servicio": Una perspectiva Latinoamericana". *Tzhoecoen. Edición especial dedicada al Aprendizaje de Servicio*(5), 24-44. Universidad Señor de Sipán: Chiclayo (Perú).
- OEI. Organización de Estados Iberoamericanos. (2010). *Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación. Recuperado el 3 de Mayo de 2014, en <http://www.oei.es/metas2021/libro.htm>
- Puig, J. M. (2011). "Aprentatge servei". En *Guix. Elements d'acció educativa* (376-377), 14-68. Barcelona: Graó
- Puig, J. M., y Palos, J. (2006). "El Aprendizaje-servicio". En *Cuadernos de Pedagogía* (357), 56-87.
- Pulfer, D. (2010). Presentación. *Tzhoecoen. Edición especial dedicada al Aprendizaje de Servicio*(5), 11-12. Universidad Señor de Sipán: Chiclayo (Perú).
- QS (2014). *QS Latin American University Rankings 2014*. Recuperado el 9 de Junio de 2014, en <http://www.topuniversities.com/university-rankings/latin-american-university-rankings/2014#sorting=rank+region=+country=+faculty=+stars=false+search=>
- Rial, S. (2012). *Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.
- Rodriguez, L. (2013). *Una experiencia de aprendizaje-servicio en la universidad. Memoria de las prácticas realizadas en el Observatorio de Didáctica de las Artes*. Trabajo Final de Màster no publicado. Màster d'Estudis Avançats d'Història de l'Art. Universitat de Barcelona.
- Romanelli, L. (2010). *Informe Técnico: Mirando mi Barrio*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Programa Nacional de Voluntariado Universitario.
- Rubio, L. (2013). *Experiències d'ApS i claus per a desenvolupar projectes. I Jornada d'Aprentatge Servei a la Universitat de Barcelona*. Material no publicado. Barcelona: Grup ApS, ICE y Universitat de Barcelona.
- Toledo, G. (2008). "El aprendizaje-servicio en las políticas públicas: Políticas públicas de promoción del aprendizaje-servicio en Iberoamérica". En *Actas del 11º Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario"* (págs. 15-19). Buenos Aires: EDUSOL.

- UNESCO (1998). "La educación superior en el siglo XXI" En: *Conferencia mundial sobre educación superior*" Recuperado el 10 de abril de 2013 en http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Universidad de Costa Rica. (s.f.). *Busca TCU*. Recuperado el 27 de Mayo de 2014, en http://buscatcu.ucr.ac.cr/web/busca-tcu/artes-y-letras/-/asset_publisher/v3Ro/content/tc-576-las-bellas-artes-como-vehiculo-para-el-desarrollo?redirect=%2Fweb%2Fbusca-tcu%2Fartes-y-letras
- Universidad Nacional de La Plata. (2010). *Proyectos de extensión subsidiados por la UNLP en la convocatoria 2010 para su ejecución en 2011*. Recuperado el 23 de Mayo de 2014, en <http://www.perio.unlp.edu.ar/sites/default/files/proyectosexension2011.pdf>
- Villalobos, A. (2012). "Recinto Golfito inaugura Centro de Promoción Cultural del Pacífico Sur". En *Noticias de la Universidad de Costa Rica*. Recuperado el 3 de Junio de 2014, en <http://www.ucr.ac.cr/noticias/2012/05/10/recinto-golfito-inaugura-centro-de-promocion-de-la-cultura.html>
- Zambrano, E., Silva, A. y Lara, G. (2011). *Proyecto Arte Petare*. Recuperado el 29 de Mayo de 2014, en <http://proyecto-artepetare.blogspot.com.es/>