

El aprendizaje-servicio en los estudios superiores de las artes: el ejemplo de América Latina¹

Service-learning in arts higher education: the example of Latin America

Mireia Alcón Latorre

Universitat de Barcelona

alcon.mireia@gmail.com

Fecha de recepción del artículo: septiembre 2014

Fecha de publicación: noviembre 2014

Resumen

El artículo explora las posibilidades de la metodología del aprendizaje-servicio en su aplicación a los estudios superiores de las artes. Para ello, presenta los resultados obtenidos de una investigación realizada en la Universidad de Barcelona, en la que se tomaron como ejemplo las experiencias de aprendizaje-servicio de cinco países latinoamericanos: México, Costa Rica, Venezuela, Argentina y Chile. El artículo justifica el objeto de estudio y describe la metodología utilizada.

Palabras clave: aprendizaje-servicio, artes, América Latina, estudios superiores.

Abstract

The paper explores the possibilities of Service-Learning as applied to arts higher education. To do so, it presents the results obtained from a research carried out in the University of Barcelona, which took Service-Learning experiences of five Latin American countries, México, Costa Rica, Venezuela Argentina and Chile, as example. The paper justifies this subject of study and describes the methodology used.

Keywords: service-learning, arts, Latin America, higher education.

¹ Esta investigación recibió el apoyo del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona [REDI-CE14-1321]; el Vicerrectorado de Política Docente y el Programa de Mejora e Innovación Docente de la Universidad de Barcelona [GIDCUB-13/103].

Introducción

Vivimos en un mundo complejo, en la llamada sociedad de la información, donde 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 (1994) 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. El nuestro es un mundo globalizado, de alianzas, de conjunciones, protagonizado por la información, las tecnologías y la diversidad.

Este retrato de nuestro mundo contemporáneo se ve reflejado inevitablemente en el arte y en la evolución de su estudio desde diferentes disciplinas. Los estudios artísticos tienden a ser abordados desde proyectos interdisciplinarios y transversales, como es el caso de los estudios de cultura visual y los estudios culturales. 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, historicistas, propios de una estructura arborescente en los que, como en un árbol, se impone un punto de partida vertical a partir del cual se desarrollan las diferentes ramas².

Este cambio de paradigma requiere no solo sistemas plurales y transversales de pensamiento y de conocimiento, sino también de práctica, de aprendizaje y de enseñanza. No se trata solo de aprender un discurso o de conocer, sino de saber movilizar esos contenidos aprendidos en contextos reales. Se trata también de aprender a hacer, a ser, a vivir y convivir en sociedad mediante los contenidos impartidos en las aulas. Se trata, en definitiva, de fomentar la proyección social de los estudios, de los artísticos en este caso concreto, para educar en ciudadanía y en valores.

Este es el gran reto con el que se encuentra la educación actual: cultivar esta virtud cívica a pesar de los obstáculos y el contexto desfavorable en el que nos encontramos hoy en día. Se trata de enseñar a través de unos modelos formativos que vayan a la par con un modelo de sociedad inclusiva, inteligente y solidaria, que se adapten a la transversalidad de la nueva realidad, que creen a un ciudadano crítico y participativo, ofreciéndole las herramientas que le ayuden a comprender la complejidad de esta era. Para ello, ayudaría el replantear los modelos educativos y relegar el tradicional protagonismo de la teoría en las estructuras actuales por el de la acción del servicio.

² Ya en los años 60, el historiador del arte Arthur C. Danto fue el primero en hablar del fin de la historia del arte. A éste, le siguieron otros historiadores como el alemán Hans Belting, en los años 80, o el americano Douglas Crimp, en los 90.

El aprendizaje-servicio

El aprendizaje-servicio (ApS) es una metodología en la que 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. El ejemplo que pone el National Youth Leadership Council nos da una idea clara de en qué consiste el ApS:

«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 ApS es una actividad que une la intencionalidad pedagógica con la intencionalidad social. 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. El aprendizaje-servicio no es un voluntariado, ni un servicio asistencial ni unas prácticas profesionales. El término suele generar confusión y no todo lo que se cataloga como ApS lo es y viceversa, es decir, se realizan muchas experiencias que engloban todos los rasgos distintivos del ApS y no se catalogan como tal. Resulta complicado resumir en una única definición qué es el aprendizaje-servicio si atendemos a la bibliografía existente sobre el asunto, pero es importante definirlo de manera precisa pues de esta manera se contribuye a su desarrollo, a su mejor implantación y a una posterior evaluación que nos ayude a calibrar sus resultados. De ahí, el interés de subrayar las características comunes.

Para ello, Nieves Tapia (2010a), fundadora y directora del CLAYSS (Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario) y una de las máximas impulsoras del ApS en América Latina, establece unos rasgos comunes muy prácticos para su definición e identificación:

- 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 limitados a la transmisión de 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.

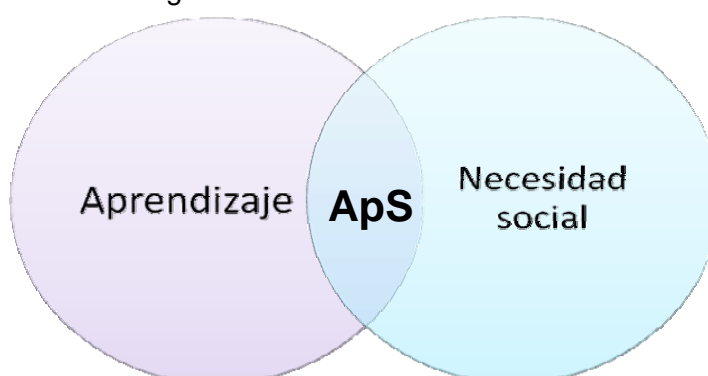
- El desarrollo de actividades de servicio solidario orientadas a colaborar eficazmente con la solución de problemáticas comunitarias concretas³.

La idea es la de realizar una actuación que atienda a una necesidad real de la comunidad. Se trabaja *con* la comunidad y no solo *para* ella, convirtiéndose junto con los/las 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 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; y este es un aspecto en el que la contribución del profesor se hace más evidente. De esta manera, los proyectos de ApS comportan un aprendizaje académico y ayudan a los/las estudiantes a entender mejor los contenidos curriculares.

Figura 1. Teoría de las esferas



Fuente: elaboración propia.

³ 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.

El aprendizaje-servicio en los estudios superiores

En el aprendizaje-servicio encontramos una nueva forma de enseñanza-aprendizaje, un modelo de aprendizaje interdisciplinar, transversal y solidario que responde a esas necesidades de la sociedad contemporánea planteadas anteriormente. Puede parecer, en 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 universitarios 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. Herrero (2010) se sirve de varios estudios para demostrar el impacto del ApS en el desarrollo de competencias en los estudiantes superiores y universitarios. Nieves Tapia (2010a) recuerda, además, que el concepto de aprendizaje-servicio nació en el marco de instituciones de educación superior.

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. 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, art. 6)

Por lo que respecta a los estudios superiores en arte, éstos cuentan con un gran potencial para la transformación social, a pesar de ser comúnmente considerados por todo lo contrario: por ser poco útiles para la sociedad y con pocas salidas laborales. De hecho, en el año 2005, se planteó la eliminación de titulaciones como Historia del Arte en el proceso de adaptación de España al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (García, 2005) 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. Hoy, más que nunca, resulta necesaria la revalorización de estos sectores. Los estudios de arte forman profesionales con capacidad crítica y con capacidad de crear obras transformadoras para la sociedad. Quizás la problemática de su descrédito radique en que los egresados disponen de poca preparación para aplicar los conocimientos en el mundo laboral y en su entorno social. Por norma general, no se enseña a movilizar en contextos reales los aprendizajes construidos. La perspectiva de abordar los estudios superiores de las artes mediante la metodología del aprendizaje-servicio se convierte en una fórmula válida para los nuevos

retos que la educación, en general, y el campo de estudio de las artes, en particular, deben afrontar.

El caso de América Latina

América Latina se presenta a priori como un caso de estudio interesante para valorar la aplicación de la metodología del aprendizaje-servicio en los estudios superiores de las artes. El gran desarrollo cultural experimentado en los últimos años está provocando un desplazamiento del foco artístico y cultural de Occidente a los países latinoamericanos. Por ejemplo, en América Latina y desde el 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.

En lo concerniente al ApS, se han multiplicado los proyectos e investigaciones y ha comenzado a delinearse un movimiento pedagógico regional con identidad propia (Máximo Ochoa, 2010). Muchas universidades de América Latina, especialmente en Argentina, Costa Rica, México, Colombia, Venezuela y Chile, ya tienen prácticas de ApS incluidas en sus planes docentes. Esta implantación, que supera a la que se está llevando a cabo en España⁴, tiene mucho que ver con el hecho de que la región parte de una larga tradición solidaria de los sistemas educativos y organizaciones del denominado “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, 2010b). 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. 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 por el movimiento de Reforma Universitaria nacido en Argentina en 1918, que originó el principio de extensión universitaria⁵.

El aprendizaje-servicio (o mejor dicho, el servicio estudiantil, porque no todas las prácticas eran, ni son, ApS si nos atenemos a las características básicas anteriormente descritas) surgió como in-

⁴ No así en EEUU, de donde es originario el término “service-learning” y en donde esta metodología está ampliamente extendida.

⁵ 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.

novación 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 Argentina, Chile, Bolivia, Venezuela, Brasil o República Dominicana; y en otros, desde la escuela primaria como en Uruguay. Probablemente, debido a esta tradición solidaria de origen local, en cada zona se ha desarrollado el ApS con unas características propias y con una denominación 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). La mayoría de los proyectos desarrollados en esos contextos no estaban vinculados a contenidos académicos formales, por lo que no podrían considerarse aprendizaje-servicio en sentido estricto, pero sí abrieron el camino a muchos proyectos de ApS posteriores (Máximo Ochoa, 2010).

El aprendizaje-servicio en los estudios superiores de las artes en América Latina

Para valorar las posibilidades de la metodología del aprendizaje-servicio aplicada a los estudios superiores de las artes y reivindicar la dimensión social de las carreras dedicadas a estas disciplinas, se llevó a cabo una investigación en la Universidad de Barcelona. La investigación tuvo por finalidad el presentar un panorama general conformado por las actuaciones y experiencias llevadas a cabo en los estudios superiores de las artes en cinco países de América Latina. La selección de los países se realizó en función del impacto del ApS en los estudios superiores, y fue la siguiente: México, como pionero en la inclusión del servicio estudiantil universitario en el subcontinente y modelo de referencia incluso hoy en día; Costa Rica y Venezuela, por ser herederos de la experiencia de México y modelos que integran el aprendizaje-servicio como aspecto obligatorio en sus planes docentes de educación superior⁶; Argentina, por contar con los proyectos más elaborados de ApS (teniendo en cuenta la documentación consultada) y por ser el país líder en su desarrollo, divulgación y evaluación; y Chile, por considerar el aprendizaje-servicio una modalidad de desarrollo nacional en sus políticas educativas. De esta manera, el núcleo de la investigación se compuso por experiencias relacionadas con las artes recopiladas de las diferentes universidades y centros de estudios superiores de estos países.

Dada la dispersión y la poca sistematización de la información referente al objeto de estudio, el punto de partida que se estableció para la investigación fue la identificación de los foros más consolidados en cuanto a ApS en educación superior en América Latina para, así, poder localizar

⁶ Colombia también integra su equivalente al ApS, las Prácticas Sociales, como programa obligatorio en sus planes docentes universitarios; sin embargo, la falta de ejemplos y de referencias en la bibliografía obligaron a excluirlo del estudio.

experiencias relacionadas con los estudios artísticos. Para ello, se establecieron los siguientes criterios de búsqueda:

- Entidades asociadas a la Red Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio Solidario, que agrupa todas las instituciones y organismos educativos que aplican la metodología del ApS en Iberoamérica.
- Entidades e instituciones de educación superior participantes en los diferentes Seminarios Internacionales de Aprendizaje y Servicio Solidario donde especialistas de toda Latinoamérica y también del resto del mundo realizan relevantes ponencias sobre temas de ApS.
- 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 2014⁷. La selección de los estudios artísticos a investigar en cada universidad tomó como modelo las carreras artísticas que se imparten en el sistema universitario español. De esta manera, la búsqueda se centró en los estudios de Historia del Arte, Bellas Artes, Conservación y Restauración del Patrimonio y Diseño.

La investigación estableció también como criterio de selección que los casos de estudio dispusieran de una información suficiente para entender la experiencia y juzgar su relevancia. Así, los datos esenciales para la inclusión de la experiencia en el estudio fueron: 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 valoraron las entidades colaboradoras, los recursos generados y los resultados conseguidos.

Además de poder contar con esta información, completa y de calidad contrastada, para poder entender el proyecto en su totalidad, el estudio se limitó a recopilar experiencias únicas y exclusivamente de aprendizaje-servicio en las que el arte o la actividad plástica desempeñase un papel remarcable. Siguiendo estos criterios, la información fue recopilada en una base de datos de ex-

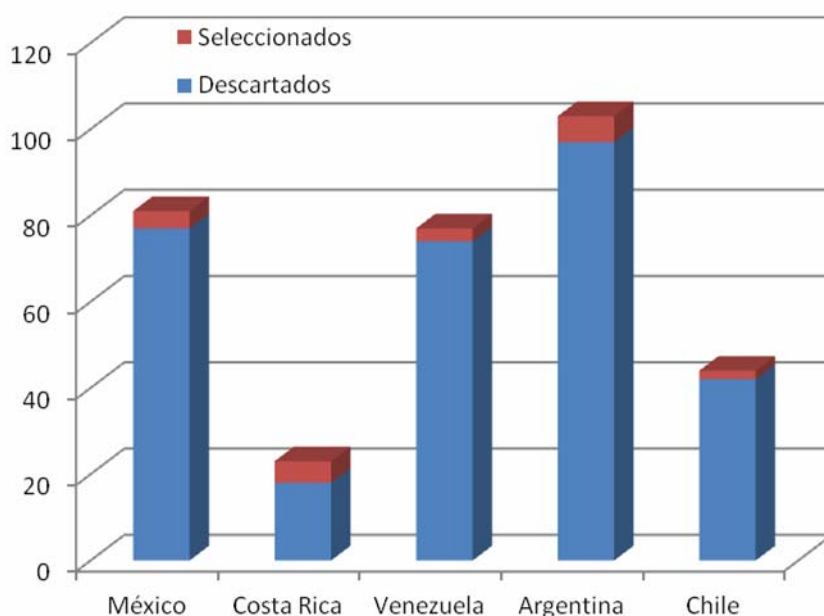
⁷ QS (siglas del nombre de su fundador Quacquarelli Symonds) se fundó en 1990 y es una asesoría privada en materia de educación superior, con gran prestigio en todo el mundo. Son los creadores de unas clasificaciones de universidades que se organizan temáticamente (por ejemplo, por área geográfica), 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.

perencias, que permitió entender cómo y en qué contexto habían sido articulados los estudios artísticos en entornos de necesidad social.

Resultados e interpretación

En la investigación se consultó un total de 328 experiencias, pero la mayor parte tuvieron que ser descartadas por no cumplir los criterios mencionados con anterioridad. Al final se estudiaron en profundidad 20 experiencias. La Figura 2 muestra su distribución según los diferentes países:

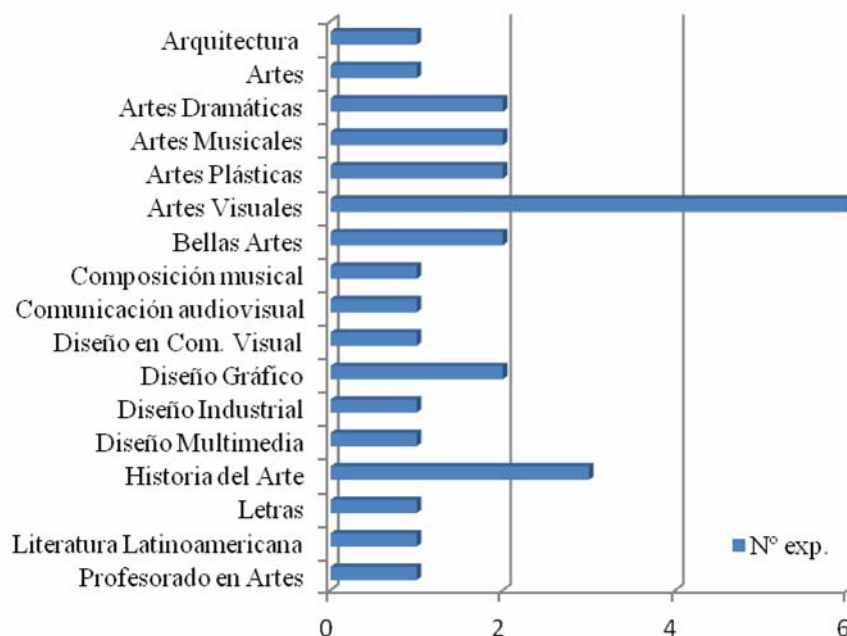
Figura 2. Distribución de los proyectos de ApS seleccionados por países



Fuente: elaboración propia.

Costa Rica fue el país del cual se extrajeron menos experiencias de ApS pero, en proporción, estuvieron mejor documentadas. El caso de Argentina manifestó un esfuerzo por registrar sus programas de ApS. Hay un volumen importante de experiencias registradas, sin embargo, en la mayor parte de los casos, la información disponible es todavía insuficiente para proceder a un estudio en profundidad. La Figura 3 muestra los resultados clasificados por las titulaciones artísticas implicadas en su nomenclatura original, incluyendo licenciaturas y bachilleratos –como ocurre en Costa Rica y Chile–, y profesorado; esto es, grados orientados a la didáctica de las artes –como es el caso de algunas experiencias de Argentina. A primera vista, llamó la atención la mayoría de experiencias en las que participó la titulación Artes Visuales.

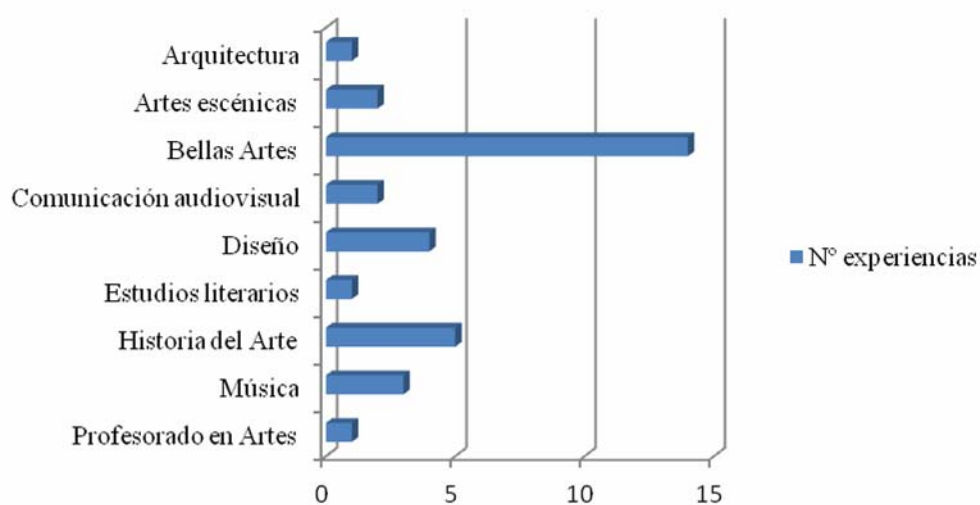
Figura 3: Distribución de los proyectos de ApS seleccionados titulaciones



Fuente: elaboración propia.

La variedad de las titulaciones hizo necesaria una revisión de los planes docentes de cada una de ellas para obtener nomenclaturas unificadas y así facilitar su análisis. La Figura 4 muestra las titulaciones en las que se seleccionaron experiencias de ApS agrupadas en áreas de conocimiento:

Figura 4. Agrupación de las titulaciones con ApS por área de conocimiento



Fuente: elaboración propia.

Las titulaciones de la Figura 3 correspondientes a Artes, Artes Plásticas, Artes Visuales, Bellas Artes, Historia del Arte y Letras (ésta con mención en Historia del Arte) quedaron agrupadas en la Figura 4 en Bellas Artes e Historia del Arte⁸. De esta manera, se puso de manifiesto una diferencia notable entre las experiencias de Bellas Artes, seguidas a mucha distancia por las de Historia del Arte y Diseño, y el resto⁹. Esta mayor presencia de experiencias de Bellas Artes (en 14 de las 20 experiencias) puede ser debido a la capacidad de articulación de esta disciplina con otras. Prácticamente en todas las experiencias recopiladas, Bellas Artes entraba en contacto con otras áreas de conocimiento, como pudieron ser los estudios sociales, la comunicación audiovisual o las ciencias políticas¹⁰. Los resultados del área de conocimiento de Historia del Arte, la segunda más representada, también fue un dato destacable, ya que pone de manifiesto que áreas de conocimiento con planes de estudio eminentemente teóricos son también susceptibles de albergar experiencias de ApS.

El análisis de las titulaciones resultó interesante para detectar qué campos académicos relacionados con el arte incorporan la metodología del ApS así como para analizar las posibilidades que éste plantea. Pero aún resultó más interesante ver qué tipos de aprendizajes se pusieron en marcha en las experiencias. Se identificaron 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).

⁸ 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 del sistema universitario español.

⁹ La metodología utilizada a lo largo del estudio, en especial por lo que respecta a la investigación de las universidades partiendo del modelo de las carreras artísticas del sistema universitario español, es un factor importante a considerar que incide en este resultado.

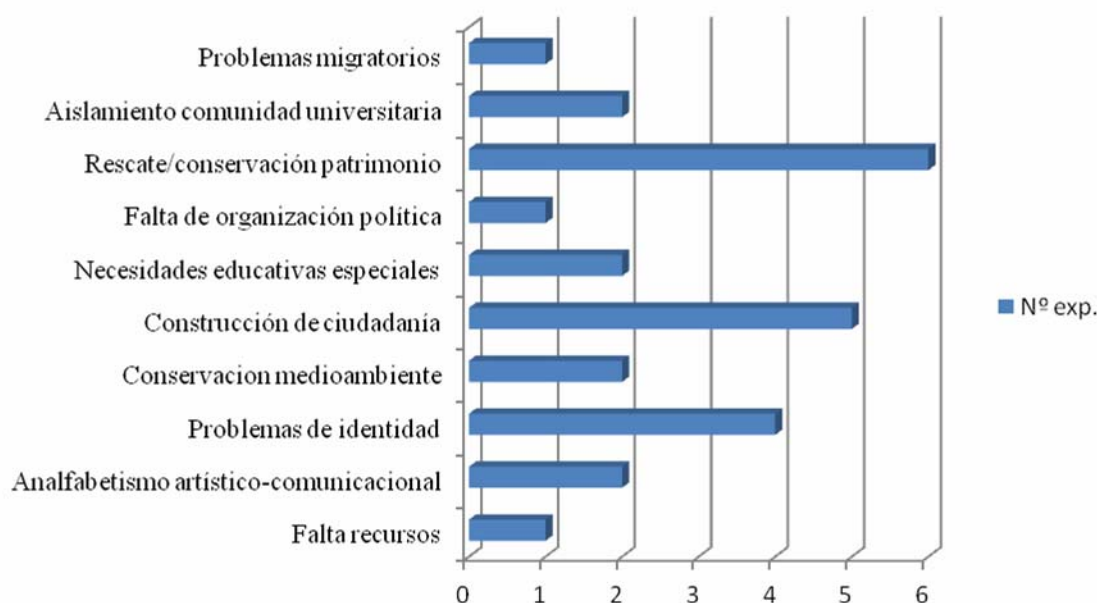
¹⁰ Una investigación más extensa hubiera permitido extraer conclusiones sobre esta cuestión; por ejemplo, en lo concerniente al análisis de las políticas educativas impulsadas en cada país.

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

Todas estas competencias fueron activadas en contextos vivos y afrontaron las interacciones entre arte, comunicación y comunidad propias de los diversos entornos culturales en los que se implementaron los proyectos. ¿No resulta más probable que todos estos conocimientos sean mejor asimilados en este contexto de experiencia, que en el aislamiento propio de las aulas¹¹? Además, algunos de los proyectos de ApS que se recopilaban documentaban el desarrollo de otras competencias transversales más difíciles de ubicar en un contexto académico en el que la didáctica se pone al servicio de un conocimiento declarativo, como son: el trabajo en equipo, el trabajo interdisciplinario, la toma de decisiones, la empatía, la autonomía, o la creatividad.

Los resultados obtenidos de la investigación permitieron otro tipo de análisis además del de los estudios artísticos: el de las problemáticas sociales tratadas. La Figura 5 muestra las problemáticas que se identificaron:

Figura 5: Problemáticas sociales de los proyectos de ApS



Fuente: elaboración propia.

¹¹ La pregunta se basa en las teorías del filósofo y pedagogo norteamericano John Dewey, máximo impulsor de la llamada Escuela Nueva (o Nueva Pedagogía). La filosofía de la experiencia es uno de los aspectos centrales de su obra. Para el autor, el aprendizaje se construye a través de la experiencia y ésta se adquiere actuando, participando activamente.

Los resultados demostraron que sí existen proyectos en los que el arte se pone al servicio de realidades sociales complejas con la voluntad de incidir en ellas. En la Figura 5 destaca el protagonismo de problemas como la conservación del patrimonio, 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.

El mero hecho de observar esta 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. Así, 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. 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).

Conclusiones

A pesar de que el estudio se encontró muy limitado en cuanto a la disponibilidad de fuentes y documentación, muy especialmente en lo que concierne a la evaluación de los proyectos, tiene validez como 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 estudios artísticos pueden ser integrados en experiencias de aprendizaje-servicio; incluso aquellos con más presencia de aprendizajes teóricos, como es el caso de la Historia del Arte.

Además, los ejemplos en que los estudios artísticos se combinaron con otras disciplinas en un ejercicio de ApS ilustran prácticas interdisciplinares que se ajustan mejor a la realidad actual del arte en su variedad de facetas. La investigación identificó los ámbitos de intervención en donde los conocimientos artísticos manifestaron de un modo más directo la función social del arte, como fueron la conservación del patrimonio y los procesos de construcción de identidades, especialmente las que conciernen a comunidades y colectivos.

Las posibilidades del aprendizaje-servicio aplicado en los estudios superiores de las artes son múltiples. El ApS puede ayudar a aplicar los conocimientos adquiridos fuera de la universidad, ya que proporciona las herramientas para concebir la carrera estudiada de una manera expandida y para reconocer contextos de implantación de los conocimientos aprendidos más allá de lo comúnmente dictado en la universidad. Los estudiantes necesitan 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. Además, el ApS contribuye a fortalecer su compromiso con la sociedad, a impulsar en los/as estudiantes una mayor participación ciudadana, como resulta propio de las sociedades democráticas avanzadas.

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. Lamentablemente, la falta de una evaluación sistemática de los diferentes proyectos seleccionados en esta investigación no permitió argumentar el impacto que el arte puede tener como recurso de transformación social mediante el aprendizaje-servicio. Este dato sería clave para poder valorar la incidencia real de las experiencias, pues aportaría información sobre la magnitud del cambio o mejoría en la problemática social abordada.

De hecho, este es uno de los temas pendientes en el aprendizaje-servicio en general y, en particular, supone un obstáculo para poder considerar a América Latina como ejemplo a seguir en materia de ApS en los estudios superiores de las artes. Sin un registro más exhaustivo de estas prácticas no es posible valorar la incidencia del ApS. Tal y como afirma la directora del CLAYSS, este es 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 ni-

vel 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, 2010b, p. 40)

Referencias

- Deleuze, G. y Guattari, F. (1994). *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.
- García, I. (2005). Las carreras de letras, indignadas por su posible eliminación o fusión. En *Campus. elmundouniversidad.com*. Recuperado de http://www.uclm.es/ab/humanidades/libroblanco/PDF/prensa/Elmundo_11mayo.pdf
- Herrero, A. (2010). Una nueva forma de producción de conocimientos: el aprendizaje-servicio en la educación superior. *Tzhoecoen* (Edición especial dedicada al Aprendizaje de Servicio), 5, 63-78.
- Máximo Ochoa, E. (2010). Aprendizaje-Servicio en América Latina: Apuntes sobre pasado y presente. *Tzhoecoen* (Edición especial dedicada al Aprendizaje de Servicio), 5, 108-125.
- 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/>
- Nieves Tapia, M. (2010a). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias. En M. Martínez, *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las Universidades* (pp. 27-56). Barcelona: Octaedro, ICE y UB.
- Nieves Tapia, M. (2010b). La propuesta pedagógica del "Aprendizaje-Servicio": Una perspectiva Latinoamericana. *Tzhoecoen* (Edición especial dedicada al Aprendizaje de Servicio), 5, 24-44.
- OEI. Organización de Estados Iberoamericanos. (2010). *Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación. Recuperado de <http://www.oei.es/metas2021/libro.htm>
- Puig, J. M. (2011). Aprenentatge servei. *Guix. Elements d'acció educativa*, 376-377, 14-68.
- UNESCO (1998). La educación superior en el siglo XXI. En *Conferencia mundial sobre educación superior*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm