

“Aprendizaje y Servicio Solidario”

Actas del 5to. y 6to. Seminario Internacional

“Aprendizaje y Servicio Solidario”

Autoridades

Lic. Daniel Filmus

Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación

Prof. Ignacio Hernaiz

Jefe de la Unidad de Programas Especiales

Prof. María Nieves Tapia

Coordinadora del Programa Nacional Educación Solidaria

Compiladores

Lic. Alba González

Lic. Pablo Javier Elicegui

Coordinación Producción Gráfica

Pablo Daniel Buján Matas

Javier Di Lorenzo

Índice

Presentación

Palabras preliminares del Sr. Ministro de Educación, Lic. Daniel Filmus 7

Palabras de bienvenida e introducción al VI Seminario Internacional “Aprendizaje y Servicio Solidario”, Prof. María Nieves Tapia 9

I. Fundamentos conceptuales del aprendizaje-servicio

El aprendizaje-servicio en el sistema educativo

- Qué es el aprendizaje-servicio 14
Prof. María Marta Mallea
- Educación prosocial y aprendizaje-servicio 20
Prof. Michele De Beni
- Panorama del aprendizaje-servicio en los Estados Unidos 27
Lic. Madeline Yates
- Inserción curricular del aprendizaje-servicio en la Escuela Media- EGB 3- Polimodal..... 37
Lic. Silvia Finocchio
- Perspectivas para el desarrollo del aprendizaje-servicio en Argentina y América Latina 41
Prof. María Nieves Tapia

Resiliencia y aprendizaje-servicio

- El concepto de resiliencia 62
Dr. Aldo Melillo
- La resiliencia relacional: aproximaciones y desafíos para los proyectos de aprendizaje – servicio ... 69
Lic. Paula Luengo Kanacri

Evaluación de proyectos de aprendizaje-servicio

- Lic. María Gabriela Malacrida..... 80
- Escuela N° 4-055 “Presbítero Constantino Spagnolo” 84
Docentes Lorena Paola García y Carlos Alberto González
- Lic. Margarita Poggi 88

II. Organizaciones Comunitarias, aprendizaje-servicio y calidad y equidad educativa en América Latina

- Aprendizaje-servicio y calidad educativa 94
Lic. Teresa Marshall
- El aprendizaje-servicio en el Uruguay 99
Lic. Eugenia Puglia
- El aprendizaje-servicio en las experiencias educativas con jóvenes en la Educación No Formal..... 107
Prof. Alberto César Croce

- La experiencia de Cáritas en proyectos educativos solidarios 111
Dra. Alicia Savanti
- El aprendizaje-servicio en Bolivia 114
Lic. Silvia Meruvia de Landers
- Construcción de una iniciativa de fomento del voluntariado 119
juvenil en aprendizaje-servicio en la República Dominicana
Lic. Adyys Then Marte
- La experiencia solidaria de las escuelas de Santa Fe 123
Lic. Andrea Pacífico

III. Instituciones educativas Solidarias

Experiencias educativas solidarias galardonadas con el Premio Presidencial "Escuelas Solidarias" 2001

- Escuela de Nivel Secundario N° 40, "Explorador Ramón Lista" (Resistencia, Chaco) 128
Alumnas Marina Escobar y Francisca Molina
- Colegio Secundario "José Font" (Gobernador Gregores, Santa Cruz) 129
Alumnos Carolina Mansilla y Matías Mladineo
- Escuela Especial N° 9 "Ruca Antú" (Junín de los Andes, Neuquén) 133
*Vicedirectora Míriam Susana Bucciarelli, docente María Rosa Teti y
alumnos Daniel Rojas y Rubén Nirilef*

Aprendizaje-servicio en la Escuela Media

- Instituto San Francisco de Asís (Moreno, Buenos Aires) 136
Prof. Patricia Mendoza
- Escuela Técnica N° 33, "Fundación Maestranza del Plumerillo"
(Ciudad de Buenos Aires) 138
Prof. Irma Arcolano
- Escuela N° 4087 "Manuel Ignacio Molina" (San Rafael, Mendoza) 140
Prof. Alicia Beatriz García
- Escuela N° 077 "Saturnino Sarassa" (Rawson, San Juan) 142
Prof. María Susana Martínez de Escobar

Experiencias educativas solidarias galardonadas con el Premio Presidencial "Escuelas Solidarias" 2003

- Escuela Media N° 10 (José C. Paz, Buenos Aires) 144
Docente María Marta Penjerek y alumna Sabrina Mataus
- Jardín de Infantes N° 904 "Alfonsina Storni" (Líbano, Buenos Aires) 145
Directora Marcela de la Cuadra y docente Sonia Gómez
- Escuela León XIII (Ciudad de Buenos Aires) 146
Prof. Osvaldo Penini
- EGB 3 "Para el mundo del trabajo" MEVAL (Resistencia, Chaco) 147
Docentes Marta G. Casañas, Roxana L. Pensi y Mercedes Leguizamón, alumna Claudia Segovia
- Instituto Superior de Educación Física (Ciudad de Corrientes, Corrientes) 150
Prof. Beatriz Zunilda Navarro y alumna Graciela Andrea González Martínez

- Escuela Albergue Nro. 8-404 "San Miguel" (Lavalle, Mendoza)..... 151
Director Levi Rubén Sosa y alumno Duilio Díaz
- Jardín Integral N° 20 – Aluminé (Aluminé, Neuquén)..... 154
Directora Olga Elizabeth Guzmán, docentes Myriam Marisa Villa y Antonia Medina, alumna María Vega
- Escuela Especial N° 12 (Gral. Roca, Río Negro) 156
Directora Alicia Acuña, vicedirectora Silvia Di Tulio, docente Prof. Sandra Chávez y alumno Rodrigo Maldonado
- Escuela de Educación Técnica "Justo Pastor Santa Cruz" (Coronel Juan Sola, Salta) 157
Ing. Raúl Alberto Rodríguez, alumnos Claudia Fabiana Farías y Mauro Fernando Freyre
- Escuela de Enseñanza Media Particular Incorporada N° 3023 "San José de Calasanz"
(Ramona, Santa Fe) 160
Alumnas Evangelina Martino y María Cecilia Rolandi

Universidades Solidarias

- La necesidad de incorporar al aula universitaria nuevas herramientas pedagógicas para el tratamiento de problemas (*Experiencia realizada en la Facultad de Ciencias Veterinarias– UBA*)..... 163
Ing. Agr. M. Alejandra Herrero
- Compromiso Joven: Un proyecto de aprendizaje servicio creado y liderado por alumnos (*Experiencia realizada en la Universidad de San Andrés*) 173
Alumnos Marcelo Ber y Juan Pablo Lucca
- Agricultura urbana: Programa de Autoproducción de Alimentos para Sectores Carenciados (*Experiencia realizada en la Facultad de Ciencias Agrarias, UNMDP*) 175
Ing. Agr. María Virginia González
- Programa de Desarrollo Profesional (*Experiencia realizada en la Facultad de Ciencias Económicas, UNICEN*) 184
Lic. Daniel E. Herrero

IV. Apéndice

- El impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio en la calidad educativa (Reflexiones en torno a 8 experiencias) 188
Lic. Alba González - Lic. Pablo J. Elicegui
- Agenda del 5to. Seminario Internacional "Escuela y Comunidad" 2001 207
- Agenda del 6to. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario" 2003..... 209
- Bibliografía sugerida 211
- Sitios de Internet 224

Presentación

Discurso del Sr. Ministro de Educación Lic. Daniel Filmus en la entrega del Premio Presidencial "Escuelas Solidarias" 2003

Señor Presidente de la Nación, colegas, docentes, miembros del jurado, Ministros de Educación de las provincias, alumnos:

Realmente estamos muy orgullosos de que estén todos ustedes acá, estamos orgullosos de que hoy se exprese mucho de lo mejor que tiene la educación argentina a través de su trabajo solidario.

Apenas asumimos el Ministerio ustedes recordarán, en mayo de 2003, el Presidente de la Nación manifestó su preocupación por la educación no sólo en cuanto a los saberes que los chicos reciben en la escuela sino también por los valores que los chicos son capaces de desarrollar. En el mes de junio, apenas habíamos asumido, el Presidente lanzó en el Salón Blanco de la Casa de Gobierno el "Premio Presidencial de Escuelas Solidarias", que había sido suspendido años anteriores y que fue recuperado de esta manera por la Presidencia de la Nación.

En esa ocasión, afirmábamos:

"Necesitamos, para tener un país distinto, chicos muy capacitados, y aquellos que no estén en esas condiciones serán chicos que probablemente no tengan posibilidades de ingresar al mercado de trabajo en la Argentina productiva que todos queremos. Sin embargo, la escuela no sólo debe enseñar conocimientos; la escuela, a través de su trabajo cotidiano, también debe transmitir valores. Es decir, necesitamos chicos que sepan mucho pero también chicos que tengan valores solidarios, de compromiso con la comunidad y de trabajo para el bien del prójimo".

"Si queremos realmente que los chicos tengan la cultura del esfuerzo, del trabajo y de la solidaridad, debemos transmitirlo a través de nuestro ejemplo cotidiano. Desde las más altas investiduras hasta el último de los docentes, tenemos que trabajar para generar condiciones de transmisión de una cultura solidaria que nos permita a todos no sólo saber más, sino aplicarlo para el bien de la comunidad".

En aquel momento, señor Presidente, no nos imaginábamos esta respuesta. Era ya entrado el año y pensábamos que íbamos a recoger algunas pocas experiencias solidarias de las que se estaban desarrollando. Le quiero decir que aquel llamado suyo desde el Salón Blanco de la Casa Rosada, recibió la respuesta de 5500 experiencias solidarias que elevaron escuelas de todo el país.

Decenas de miles de docentes argentinos, cientos de miles de alumnos de todos los niveles del sistema educativo argentino, a pesar de la crisis, trabajan denodadamente, escuela por escuela, para mejorar la calidad de la educación y también generar en nuestros chicos, en las futuras generaciones, los valores que nos permitan construir un país verdaderamente solidario.

En plena crisis del año 2001, tuve ocasión de compartir con los docentes solidarios el anterior Seminario de aprendizaje-servicio, entonces como Secretario de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

Cité en ese momento un texto de Fernando Savater, de su libro "El valor de educar", que creo sigue siendo sumamente actual:

"Estoy convencido de que tanto en nuestra época como en cualquier otra, sobran argumentos para considerarnos igualmente lejos del paraíso e igualmente cerca del infierno. Ya sé que es intelectualmente prestigioso denunciar la presencia siempre abrumadora, de los males de este mundo. Pero yo prefiero dilucidar los bienes difíciles, como si pronto fueran a ser menos escasos. Es una forma de empezar a merecerlos, y quizás a conseguirlos.

En la tarea de educar, el optimismo me parece de rigor. Es decir, creo que es la única actitud rigurosa. Veamos, tú misma, maestra amiga, y yo que también soy profesor, y cualquier otro docente, podemos ser ideológicamente, o metafísicamente profundamente pesimistas. Podemos estar convencidos de la omnipotente maldad o de la triste estupidez del sistema; de la diabólica microfísica del poder; de la esterilidad del medio o largo plazo; de todo esfuerzo humano; y de que nuestras vidas son los ríos que van a dar al mar que es el morir. En fin, lo que sea, siempre que sea descorazonador."

Como individuos y como ciudadanos, tenemos perfecto derecho de verlo todo de color muy negro. Pero en cuanto educadores, no nos queda más remedio que ser optimistas. Y es que la enseñanza presupone el optimismo tal como la natación exige un medio líquido para ejercitarse. Quien no quiera mojarse debe abandonar la natación. Quien sienta repugnancia ante el optimismo, que deje la enseñanza y que no pretenda pensar en qué consiste la educación. Porque educar es creer en la perfectibilidad humana, en la capacidad innata de aprender, y en el deseo de saber qué hay en las cosas. Que pueden ser sabidas y que merecen serlo. Y que los hombres podemos mejorarnos unos a otros por medio del conocimiento y la solidaridad. De todas estas creencias optimistas, puede uno muy bien descreer en privado. Pero en cuanto intenta educar, o entender en qué consiste la educación, no queda más remedio que aceptarla.

"Con verdadero pesimismo puede escribirse contra la educación, pero el optimismo es imprescindible para estudiarla y para ejercerla. Los pesimistas pueden ser buenos domadores, pero no buenos maestros.

Quiero hablar de la palabra educar y relacionarla con el doble sentido de la palabra valor. Quiero decir que la educación es valiosa y válida. Pero también es un acto de coraje. Un paso al frente de la valentía humana. Cobardes o recelosos abstenerse. Lo malo es que todos tenemos miedos y recelo, sentimos desánimo e impotencia, y por eso la profesión de maestro, en el más amplio sentido noble del término, y en el más humilde también; es la tarea más sujeta a quiebras psicológicas, a depresiones, a la desalentada fatiga acompañada por la sensación de sufrir abandono en una sociedad exigente pero desorientada. De ahí, nuevamente mi admiración por vosotras y vosotros maestros."

Creo que en esta breve síntesis, se revaloriza no sólo el trabajo del maestro, sino particularmente el esfuerzo solidario. Quienes están acá, cotidianamente en las escuelas, hacen su propio esfuerzo solidario. Esto le permite a uno, a pesar de la crisis, ser optimista y darle sentido a la educación, sólo podrán verse sus resultados si construimos un futuro mejor.

Días pasados, el Presidente de la Nación sostenía que hay muchos lugares de la Argentina, y muchos de los que están vinculados a sectores del poder, en donde si uno toca, lo que encuentra es corrupción, abusos, intereses sectarios. Es una realidad muy dura, la que expresó el Señor Presidente.

Y hay que decir que en las escuelas, como en muchos otros lugares de las comunidades argentinas, donde uno toca encuentra trabajo, encuentra solidaridad, encuentra la abnegación y la vocación de nuestros docentes y de nuestros alumnos.

Así como en la crisis muchas veces surge lo peor que tiene una sociedad a través de la violencia y de otros mecanismos, también en la crisis ha surgido lo mejor que tiene esta sociedad, que es esta contribución solidaria.

Palabras de bienvenida e introducción al VI Seminario Internacional “Aprendizaje y Servicio Solidario”

Prof. María Nieves Tapia

Coordinadora del Programa Nacional “Educación Solidaria”. Unidad de Programas Especiales. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Queremos darles la más cordial bienvenida a todos: docentes, directivos, especialistas, funcionarios y líderes de organizaciones sociales de Argentina, Bolivia, Chile, Italia, México, República Dominicana y Uruguay.

Una bienvenida especial es para todos los alumnos y alumnas de las escuelas solidarias finalistas del Premio Presidencial, y muy especialmente a los abanderados y abanderadas que nos acaban de emocionar al entrar solemnemente a esta sala colmada. En estos días sus docentes van a estudiar, y ustedes van a festejar. Van a celebrar el justo reconocimiento que reciben por sus proyectos solidarios, y por todo lo que aprendieron y contribuyeron con sus comunidades. Todos los que estamos acá estamos muy orgullosos de ustedes y de lo que han construido para el país desde sus escuelas.

Y finalmente, una bienvenida muy especial a todos los docentes que nos vienen acompañando desde los Seminarios anteriores. En febrero del año pasado hubo un breve momento en el que pensamos que nunca más nos íbamos a ver, pero... Aquí estamos, y, como decía la canción... “Todavía cantamos”.

Quisiera introducir este Seminario con una cita que me regaló el actual Ministro, el Lic. Filmus, cuando hace 19 meses me llamó a trabajar con él en la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Es una frase de Mempo Giardinelli que creo resume bien por qué estamos hoy aquí:

“Ante el espectáculo del derrumbe, caben tres actitudes: una es contemplar la catástrofe y mirar, azorados, como todo se viene abajo. Otra es huir, sacar el cuerpo para no ser aplastado por los escombros. Y la tercera es recuperarse enseguida, evaluar los daños y ponerse de inmediato a reconstruir.”¹

Los que estamos en esta sala somos conscientes de que el derrumbe empezó mucho antes que el primer cacerolazo. Muchos sabemos que el hambre se instaló en la Argentina mucho antes de que los periodistas lo descubrieran como noticia, y que la crisis de valores que nos llevó al derrumbe no empezó de un día para el otro. También sabemos que, ante el espectáculo del derrumbe, hubo no sólo personas, sino también instituciones educativas, que quedaron paralizadas ante la crisis, que en algunos casos apenas atinaron a convertirse en guarderías contenedoras, en apéndices azorados de los comedores. Sabemos que muchos adultos, y también algunos docentes, transmitieron implícita o explícitamente a los más jóvenes que la “única salida era Ezeiza”.

Hoy estamos acá para celebrar que en Argentina hubo miles de instituciones educativas que no bajaron los brazos. Venimos a celebrar a todos los niños, adolescentes y jóvenes, a todos los docentes y directivos que se arremangaron, y cuando todavía muchos ni se habían dado cuenta del derrumbe, ya habían empezado a recoger los escombros para construir un país mejor.

Hoy venimos a celebrar el crecimiento de las escuelas solidarias de Argentina. En 1997, en el I Seminario, éramos 150 personas, y se presentaron 16 experiencias solidarias. En el año 2000, en el IV Seminario, el Premio Presidencial “Escuelas Solidarias” recibió 3.000 experiencias. Hoy somos casi 1000 personas, y estamos celebrando que el Premio Presidencial recibió 5.500 presentaciones, lo cual implica un incremento con respecto a la última edición del 77, 4%.

¹ Mempo Giardinelli, *El país de las maravillas*.

Venimos a celebrar a las escuelas, los IFD y las Universidades que apostaron a ser instituciones solidarias, no sólo centros asistenciales.

Si estamos hoy aquí, es porque estamos convencidos de que la misión fundamental de la escuela sigue siendo educar, y que nuestra misión no es reemplazar a los Ministerios de Acción Social, sino educar ciudadanos solidarios capaces de transformar la realidad.

Estamos aquí porque sabemos muy bien que los chicos no aprenden valores por lo que decimos, sino sobre todo por lo que nosotros hacemos y lo que les dejamos hacer.

Venimos a celebrar que hoy hay miles de escuelas, IFD y Universidades en Argentina que han sabido conjugar dos tipos de acciones educativas que en muchos casos siguen desarticuladas:

- Las acciones solidarias que espontáneamente vienen realizando tantas instituciones ante cada inundación, cada emergencia social, nuestras típicas "campañas"...
- ... y las salidas al campo, el estudio en terreno, las actividades que organizamos para que los estudiantes aprendan y apliquen sus conocimientos en contextos reales, donde pueden experimentar y aprender de experiencias no replicables en el aula.

Venimos a celebrar la conjunción entre aprendizaje y servicio, la educación solidaria que permite que nuestros estudiantes aprendan en la comunidad cosas que no se pueden aprender sólo de los libros.

Venimos a celebrar que la metodología del aprendizaje-servicio ya está dando frutos concretos para mejorar la calidad educativa en nuestras escuelas, y también en los Institutos de Formación Docente y las Universidades.

Y venimos a celebrar que el aprendizaje-servicio sigue siendo una política educativa.

Muy brevemente, quisiera presentarles al Programa Nacional "Educación Solidaria".

Por decisión del Sr. Ministro, el Programa depende directamente de él, a través de la Unidad de Programas Especiales que dirige el Prof. Ignacio Hernaiz, y está destinado a promover la educación solidaria en el conjunto del sistema educativo.

La misión del Programa es:

- Promover la educación a la solidaridad y la participación comunitaria y ciudadana a través de la metodología pedagógica del aprendizaje-servicio, en todas las instituciones educativas de Educación Básica y Superior, de gestión estatal y privada.
- Articular los esfuerzos solidarios de la sociedad civil en beneficio de la equidad y calidad educativa con el sistema educativo formal.

En función de este último objetivo, celebramos que nos acompañen hoy los representantes de tantas organizaciones de la sociedad civil que trabajan al servicio de la educación argentina, así como los promotores de la Mesa de Educación del Diálogo Argentino, con quienes venimos trabajando cada vez más sistemáticamente, porque estamos convencidos de que la escuela, la Universidad, "solos no pueden", que mejorar la educación en Argentina es una responsabilidad compartida con toda la sociedad.

Hemos recorrido en pocos años un largo camino, pero queremos seguir avanzando. Necesitamos darle a nuestras experiencias solidarias más sustento teórico y metodológico, necesitamos planificarlas y evaluarlas mejor, y por eso estamos aquí.

Este Seminario abre una etapa nueva en el camino del aprendizaje-servicio en la región. Este es el VI Seminario Internacional, pero podría llamarse también el I Seminario Latinoamericano de aprendizaje-servicio. Y por eso queremos dar una especial bienvenida a los colegas que nos acompañan desde Uruguay, Chile, Paraguay, Bolivia, y también desde la República Dominicana y México.

Permítanme concluir esta introducción con tres agradecimientos personales:

El primero, a María Marta Mallea. En el 2002, cuando fui alejada del Ministerio, donde me había acompañado como vice-cordinadora del Programa Nacional Escuela y Comunidad, María Marta presentó su renuncia, y ahora nos acompaña desde un nuevo rol: el de Presidenta de CLAYSS, el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario. Treinta y cuatro de las escuelas presentes están acá por el esfuerzo de María Marta y de los voluntarios de CLAYSS, que obtuvieron los recursos para que los docentes de escuelas solidarias del interior pudieran acompañarnos.

El segundo es para el Sr. Viceministro, el Prof. Alberto Sileoni, por acompañarnos hoy aquí, pero también porque en los años '90, cuando los dos éramos desconocidos técnicos del Ministerio y muchos pensaban que el aprendizaje-servicio era algo irrelevante, fue uno de los primeros en acompañarme y en valorar la importancia de educar para la solidaridad. Para mí es un honor y un placer que este acá, para abrir este Seminario.

Y finalmente, y a riesgo de parecer la obsecuente que nunca he sido, quiero agradecerle muchísimo al Sr. Ministro, porque sin su visión y su decisión, ninguno de nosotros estaríamos hoy aquí.

Bienvenidos nuevamente, y gracias por ser constructores de una Argentina más solidaria.

I. Fundamentos Conceptuales del aprendizaje-servicio

El aprendizaje-servicio en el sistema educativo

Qué es el aprendizaje-servicio

Prof. María Marta Mallea

Presidenta del Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario

Quisiera comenzar con dos palabras acerca de qué estamos hablando cuando hablamos de calidad educativa, y me voy a remitir a las palabras del Sr. Ministro Lic. Daniel Filmus: "¿De qué sirven jóvenes sólidamente formados en Química, Física, Lengua o Historia si, al mismo tiempo, no están formados en el convencimiento de que esos conocimientos deben ser utilizados en función de la paz y bienestar de los pueblos?". Y trataba de respondernos diciendo que necesitamos niños y jóvenes que sepan mucho, pero también que tengan valores solidarios de compromiso con la comunidad y de trabajo para el bien del prójimo.

Todos sabemos que siempre ha sido un desafío educar en la solidaridad, educar en valores y para la participación ciudadana.

Hay instituciones latinoamericanas que aceptando este desafío están llevando a cabo experiencias concretas, en espacios concretos, para la formación en la ciudadanía y para la educación en valores, concretamente en la solidaridad.

¿Cómo lo están llevando a cabo?

Nosotros hemos tomado de la Universidad de Stanford, de Estados Unidos, un cuadro al que le hicimos algunas adaptaciones a la realidad argentina y de la región, para poder clasificar de una manera más didáctica, aquellas experiencias educativas solidarias que se están llevando a cabo.



El eje vertical determina la calidad del servicio. Es decir, el servicio a la comunidad que se brinda desde la institución. La parte superior de este eje refiere a una mayor calidad del servicio y la inferior a una menor calidad del mismo.

El eje horizontal da cuenta del aprendizaje. Hacia la derecha indica que el servicio está integrado académicamente, y hacia la izquierda que el servicio tiene menos integración con el aprendizaje.

Para comenzar, en el cuadrante inferior derecho, tenemos lo que se denomina **trabajo de campo**. Son aquellas actividades que se realizan en las escuelas fuera del ámbito del aula y que tienen la gran ventaja de trabajar en la realidad. Sin embargo no tienen intención de modificar esa realidad, no tienen intención de devolverle algo a esa comunidad. Por ejemplo, cuando los alumnos visitan una reserva ecológica pueden hacer un informe, pero ese informe no se transmite a las autoridades, no realizan una campaña para que esa realidad que observan pueda ser modificada en algún punto. Este tipo de trabajo tiene una alta integración curricular, un fuerte peso académico, pero un bajo servicio a la comunidad.

A su lado, tenemos las **iniciativas solidarias asistemáticas**. Con este nombre denominamos, por ejemplo, a las campañas que normalmente se hacen para favorecer a comunidades carenciadas. Son ocasionales, puntuales, a veces tienen que ver con la gestión de un docente, de un directivo, de un grupo, pero no están planificados desde la escuela. Y muchas veces sucede que ese docente que lo llevó a cabo con entusiasmo, en algún momento deja la escuela, se casa, se jubila, y el proyecto cae. Este tipo de proyectos, sin duda, deja alguna huella en nuestros alumnos, ellos generalmente aprenden algún mecanismo mínimo de gestión, pero estamos corriendo el riesgo de que a veces identifiquen a la solidaridad, solamente con una frazada, con un alimento no perecedero, y nosotros creemos que la solidaridad es mucho más que eso.

Sin embargo, reconocemos que este tipo de actividades puede ser un punto de partida para el desarrollo de un proyecto de aprendizaje-servicio, o puede ser una parte del proyecto. Por ejemplo, si estamos trabajando en desnutrición es probable que en algún momento juntemos leche en polvo para los niños de muy bajo peso, sabiendo que ese primer año de vida es fundamental para su crecimiento.

Por ejemplo, en la Universidad del Salvador, hay alumnos de determinadas carreras que, una vez por mes, salen a recorrer el barrio cercano a la universidad. Allí trabajan con aquellas personas que están viviendo en la calle, personas sin techo. Esto tiene una sistematización, pero no deja de ser una actividad aislada que no tiene ninguna vinculación con las carreras que están cursando los estudiantes.

Si volvemos a los cuadrantes que mencionábamos anteriormente, tenemos en el ángulo superior izquierdo, lo que denominamos **servicio comunitario institucional**. Este tipo de trabajo en las escuelas y en las universidades tiene además, un peso desde lo institucional, las actividades están insertas dentro del proyecto educativo de la institución. Eso implica un fuerte compromiso desde la dirección, desde la rectoría, desde la universidad, pero a veces se limita a un pequeño grupo de la comunidad educativa y el resto a veces se entera tarde. No tiene gran conexión curricular, pero sí continuidad, que es lo que no veíamos aparecer en las iniciativas solidarias asistemáticas.

Y ahora sí, llegamos a lo que denominamos **aprendizaje-servicio**: un servicio solidario protagonizado por los estudiantes que, como bien destacaban los panelistas hace unos momentos, está destinado a cubrir necesidades reales, y nosotros agregaríamos, sentidas en la comunidad. No es lo que la universidad o la escuela consideran que la comunidad necesita, sino aquello que han podido descubrir, que late en la comunidad como una verdadera necesidad. En esta clase de trabajos, es necesario que los diagnósticos sean participativos, en los que muchas veces aparece la presencia de ONG's que colaboran con la institución educativa. Lo apreciarán cuando tengan la oportunidad de recorrer los stands que presentan las escuelas y de escuchar las presentaciones de las Universidades.

Este tipo de diagnóstico participativo asegura un diagnóstico verdadero sobre el cual después se va a apoyar todo el proyecto de aprendizaje-servicio. Sintetizando: esta actividad está planificada desde la

institución educativa, y claramente no es un voluntariado docente, es una actividad que está en manos de los estudiantes, ya sean niños de nivel inicial o estudiantes de la universidad, pero son ellos los protagonistas de los proyectos.

Hay una experiencia de una escuela rural de la Provincia de Santiago del Estero, en la que el diagnóstico que realizó el profesor, que es un maestro único, ponía de manifiesto que sus alumnos tenían muchísima dificultad para acceder al nivel educativo inmediatamente superior. Ellos, al comenzar la escuela media, tenían generalmente un índice muy alto de fracaso que tenía que ver con la falta de preparación y estímulo al ingresar en el primer ciclo de EGB.

Este docente, que es de los que la pelean día a día, pudo haber trabajado solo este proyecto y haber instalado en la escuela algún tipo de apoyo para los niños de 4 y 5 años de la comunidad que no tenían acceso a ningún Jardín de Infantes. Sin embargo, genera un proyecto de aprendizaje-servicio en el cual, los alumnos del 1er. y 2do. Ciclo, se convierten en maestros de los más pequeños de la comunidad montando lo que él denominó un **jardín de infantes voluntario**. Lo interesante de la experiencia, es que esta se llevó a cabo desde las materias que tenían que cursar estos niños en su escuela, los alumnos producían libros y se los leían a los demás. Esto tenía un impacto enorme en su propia calidad educativa y, sin ninguna duda, en los destinatarios del servicio que eran los niños de la zona.

En 5 años, el docente pudo recuperar resultados y ver que esos niños, a los cuales les había brindado este jardín de infantes, desde sus propios alumnos, tenían el acceso a la escuela media con muchas menos dificultades que antes de iniciar este proyecto.

Los proyectos de aprendizaje-servicio pueden desarrollarse desde distintos puntos de partida. Por ejemplo, a partir de investigaciones, como ya hemos visto que realizan muchas escuelas, relacionadas con el medio ambiente. En la Educación Superior, podemos mencionar la experiencia de la Universidad de Buenos Aires que, desde hace varios años, viene realizando en articulación con una escuela agrotécnica sobre el tema del agua.

Muchas veces, las experiencias nacen a partir de acciones solidarias, de acciones muy concretas que tienen algún sesgo asistencial, pero que luego se transforman en proyectos promocionales con alta integración curricular. Y también, a partir de demandas sociales a las que la escuela responde, no como un centro asistencial cubriendo todo lo que aparece como necesidad cercana, sino desde su lugar pedagógico, desde su lugar de escuela, cuidando la calidad de los aprendizajes que está brindando a sus alumnos.

Cuando hablamos de la calidad educativa relacionada con la metodología del aprendizaje-servicio, podemos observar que aumenta la motivación de los estudiantes para aprender. ¿Por qué? Porque los niños y jóvenes que están involucrados en proyectos que tienen alto impacto en sus comunidades, ya no están estudiando para la nota, ya no están estudiando para un título, que hoy ya no es un estímulo como lo era cuando nosotros estudiábamos en función de un trabajo. Hoy esto es absolutamente diferente.

"¿Para qué sirve estudiar?" Nos preguntan muchas veces los adolescentes. Esa pregunta pueden responderla ellos mismos, viendo en sus propias comunidades el impacto que tiene el trabajo que están realizando. Por otro lado, los contenidos que muchas veces aparecen de manera muy abstracta en las materias, tienen una aplicación directa en la realidad en la que está inmersa la escuela.

Con respecto a los aprendizajes significativos, en este tipo de proyectos los alumnos necesitan saber más. ¿Qué es lo que sucede? Tanto los alumnos como los docentes -quienes tampoco tenemos que saber absolutamente todo- cuando estamos involucrados en estos proyectos notamos muchas veces que nuestra formación no alcanza. Entonces, recurrimos a la universidad e investigamos a la par de nuestros propios

alumnos y vamos aprendiendo todos juntos. Esto logra un clima institucional absolutamente diferente en el que todos aprendemos y opera como modelo para los estudiantes.

En una palabra, los programas salen a la calle y de alguna manera la comunidad se convierte en un aula, una en la que todos podemos aprender. Un lugar en el que hay espacio para todos, para los diferentes ritmos de aprendizaje, para los que tienen talentos diferentes, para los que tienen facilidad y para los que no la tienen, porque estamos trabajando en la realidad y con cuestiones que tienen que ver con la vida. Es la vida misma la que nos va tomando examen en este tipo de proyectos, la vida tiene esa costumbre, además de ser interdisciplinaria.

Sabemos perfectamente que cuando estamos realizando proyectos de aprendizaje-servicio, los contenidos de las diversas disciplinas comienzan a relacionarse entre sí casi de manera natural, no tenemos que estar forzando articulaciones que muchas veces nos son sumamente dificultosas. Las articulaciones están, se dan. Los docentes de las diferentes asignaturas se acercan y, como decía un colega norteamericano, muchos de los mejores proyectos se gestan en la sala de profesores, cuando comentamos una idea, y otros docentes se suman y nuestros alumnos se involucran con el proyecto desde el comienzo. Así surge muchas veces un proyecto de aprendizaje-servicio.

Entonces, esto opera fuertemente en la calidad educativa de nuestros alumnos, sobre todo porque hoy sabemos que hace muchos años la exclusión se daba en el acceso a la escuela media. Hoy la exclusión se opera dentro de la escuela, los chicos que se van desgranando del sistema.

Con respecto al mundo del trabajo, y esto muchos lo sabemos por experiencia propia, ya no solamente se necesita saber computación e inglés. Los mismos empresarios han expresado que el mundo del trabajo puede enseñar a los ingresantes una nueva tecnología, pero no puede enseñarles a ser buenos compañeros, y a trabajar en equipo. El mundo del trabajo también necesita que nuestros alumnos lean y comprendan lo que leen. Cuando estamos desarrollando experiencias de aprendizaje-servicio, nuestros alumnos leen con nosotros y necesitan comprender lo que leen, porque esto tiene que ver, en última instancia, con el éxito del proyecto que estamos llevando a cabo. En los stands, y en las experiencias presentadas por las escuelas finalistas, podemos apreciar el enorme trabajo que están haciendo muchas de ellas en cuanto a la promoción de la lectura.

Algunas escuelas, han comenzado a evaluar y a tomar algunos indicadores, y este es uno de los desafíos más grandes en los que nos encontramos inmersos. No tenemos una cultura fuerte de evaluación en la región y creemos que esto tiene que ver con la calidad educativa, en la medida en que nosotros podamos verlo en primera instancia y saber lo que está pasando.

La escuela "Explorador Ramón Lista" del Chaco, ganadora del Premio Presidencial en la convocatoria del año 2001, estuvo observando qué pasaba en las afueras de Resistencia. Su directora, Rosa Alegre, siempre nos decía que su escuela era casi virtual, porque ni siquiera tenía ventanas, y en este contexto generó más de 14 proyectos de aprendizaje-servicio que iban desde murales que pintaban en la ciudad hasta lumbricarios, y educación física que brindaban sus alumnos a los niños de un jardín vecino. Todo esto, con un fuerte grado de servicio a la comunidad, pero también integrado académicamente. La escuela pudo medir que, a partir del desarrollo de estos proyectos, en 1998, la matrícula creció un 40% y aumentaron las inscripciones en primer año. En el año 2001, ingresan 80 alumnos, y en el 2002 ingresaron 156 de un total de 170 aspirantes y hubo que abrir otra sección. Esto que parece una fantasía es absolutamente real y concreto.

Según el Profesor Alberto Sileoni, actualmente el desafío más importante que tenemos es educar en la solidaridad y en la participación ciudadana. Señalaba que para aprender a escribir, teníamos que escribir

y para aprender a participar y a ser buenos ciudadanos tenemos que participar, y en los proyectos de aprendizaje-servicio nuestros alumnos participan.

Tenemos que dejar de lado esa creencia mágica que teníamos, que con sólo aprender la Constitución de memoria o cursar materias relacionadas con la educación para la democracia tendríamos sujetos participativos y democráticos. Los que somos más grandes tuvimos en la escuela Educación Democrática, Instrucción Cívica, Estudio de la Realidad Social Argentina, Moral y Civismo. Ahora tenemos Formación Ética y Ciudadana y nada de todo esto nos garantiza (y tenemos muchas pruebas) ser ciudadanos comprometidos.

Cuando los chicos aprenden, y lo hacen desde su escuela, que se puede participar y que esa participación tiene impacto real en la calidad de vida de la comunidad, estamos enseñando sin duda a ser buenos ciudadanos. Porque la democracia no entra por el pizarrón, está en la comunidad, sobre todo en países con democracias jóvenes que debemos preservar.

Por eso, desde las escuelas, desde las universidades, tenemos que seguir haciendo que nuestros jóvenes participen en la comunidad con actividades concretas. Ellos van a aprender mucho más desde lo que nosotros hagamos junto a ellos que desde lo que podamos decir.

El aprendizaje-servicio en la universidad tiene que ver con el perfil profesional que queremos lograr: si queremos que sean profesionales de excelencia académica, pero sin ningún tipo de conciencia social, o si queremos profesionales comprometidos con su medio, que conozcan su país y las necesidades de los que los rodean. Esto tiene mucho que ver con que realmente ellos puedan, en los espacios donde hacen sus prácticas, donde trabajen, cubrir necesidades concretas de la comunidad. Este contacto con la realidad hace de estos futuros profesionales, profesionales más solidarios, pero con seguridad genera también nuevos aprendizajes.

Las universidades argentinas vienen trabajando muy recientemente en el tema de la educación en la solidaridad. No obstante, aunque el número de estudiantes que participen en proyectos no sea tan alto como el de las escuelas, es muy alto el impacto dada la calidad académica y el respaldo que le da la Universidad.

Costa Rica tiene una de las experiencias más antiguas y más sólidas de Latinoamérica. Han comenzado en el año 1975 lo que denominan “Trabajo comunal universitario” buscando soluciones creativas para los problemas comunales. El impacto que ven en los estudiantes al terminar sus carreras es tan importante que lo han incorporado también en forma obligatoria en los últimos años del secundario. Por ejemplo, para obtener un título de Licenciado necesitan haber trabajado 300 horas en servicio comunitario; esto absolutamente integrado a las asignaturas relacionadas con la carrera elegida.

Por todo lo anterior, estamos convencidos de que el aprendizaje-servicio es una herramienta que fortalece la calidad educativa en todos sus aspectos. Algo para subrayar es que el impacto del aprendizaje-servicio también es muy alto en modificar la imagen que la sociedad tiene de los jóvenes. Hay proyectos de escuelas que trabajan con adultos mayores y en esas comunidades, antes de comenzar con el proyecto, los abuelos les tenían miedo a los jóvenes. Hoy los ven desde otro lugar, ven que estos jóvenes trabajan y pueden ayudar a su comunidad, y muchos de ellos los llaman “nietos”.

Cuando los docentes les damos una oportunidad a nuestros jóvenes y dejamos de verlos como destinatarios del proyecto, sobre todo en comunidades muy carenciadas, y damos vuelta esto y los colocamos en el lugar de protagonistas, les estamos demostrando que confiamos en ellos, les estamos dando una oportunidad de hacer diferencias en sus comunidades, de mejorar la calidad de vida de su entorno, elevar

su autoestima, y sentir que lo que ellos hacen es importante y pueden producir cambios muy importantes en sus comunidades. Es allí donde nosotros estamos dando vuelta la página, quebrando culturas clientelistas, donde muchas veces, se espera solamente recibir algo de un puntero político o del párroco. Estos niños y jóvenes están siendo formados en el protagonismo y están siendo hacedores de cambios verdaderos en sus comunidades.

Margarita Poggi nos dice que algo que siempre aprende un joven cuando transita el sistema educativo es a ser alumno, al oficio de alumno. Cuando trabaja en un proyecto de aprendizaje-servicio, ese oficio de alumno que se dice muchas veces que lo tiene aprendido, no le sirve porque lo estamos colocando en otro lugar. Está trabajando con nosotros, estamos aprendiendo todos juntos, estamos viendo qué pasa con esos contenidos cuando los ponemos en juego en la realidad y cuando la calidad de vida de muchas personas, depende de esto que estamos llevando a cabo desde las escuelas y desde las universidades.

El aprendizaje-servicio, no está formando ciudadanos para el mañana, les está mostrando a los jóvenes que hoy pueden dar respuestas en sus comunidades, les permite ejercer plenamente una ciudadanía participativa y solidaria y, sin ninguna duda una ciudadanía comprometida. Ellos siguen construyendo cada día, desde cada lugar y con todo el apoyo de nuestros docentes, una Argentina mejor; una Latinoamérica más justa y solidaria.

Educación prosocial y aprendizaje-servicio

Prof. Michele De Beni

Profesor de Didáctica y de Pedagogía Experimental de la Università di Verona, Italia

En esta ponencia, trataré de proponer un itinerario de reflexión para un cambio en la óptica con la que a menudo la educación es vista como "producto social". Considerarla como el verdadero "motor" del cambio, la inversión más sabia, el tesoro más precioso para nuestro futuro, para el desarrollo de la identidad personal y social de una nación. Todos somos conscientes de que es un nuevo clima cultural el que despierta el coraje de nuevos desafíos y pone las bases para un bienestar más difundido y participativo.

Trataré el tema según cuatro puntos:

I. Esperanza de comunidad

Entrando en lo específico, podemos preguntarnos cuál es la función que debería cumplir la educación para favorecer el cambio y cuál tendría que ser su finalidad social.

Intentando dar una respuesta, comenzaré con una pregunta que el filósofo Thomas Nagel señaló como fundamento del comportamiento social: "¿Qué harías si esto te sucediera a vos?"

Una pregunta, que tiene el sabor de una invitación y de una provocación para la conciencia.

Con esta finalidad, creo que la esencia del discurso educativo puede centrarse en el concepto de "revolución positiva", es decir, en la capacidad de un pueblo, de un grupo, de dar sentido a un pensar compartido. En efecto, la característica de cualquier cambio positivo está en la gestación de una mentalidad constructiva y en ser conscientes de que ofrecer un aporte, si bien modesto, dar una idea, una ayuda, un aliciente, pueden poco a poco triunfar sobre las fuerzas destructivas.

En este sentido, hoy más que nunca, el espíritu constructivo es directamente proporcional al nacimiento y desarrollo del sentido de comunidad. Sin ello, se dejaría lugar a un desenfrenado individualismo y a la lucha de unos contra otros. Incluso la educación podría depender del control de alguna central comercial mundial.

Sin embargo, como observó agudamente Ulrich Beck, frente a la multiplicación a nivel planetario de problemas que exigen una solución común, que sea fruto de la participación colectiva, el hombre contemporáneo tiende a replegarse en su pequeño mundo, y a buscar la salvación confiando solamente en sus recursos individuales.

Estamos ante el fenómeno de un cambio cultural total, frente al cual los educadores deberían ser los primeros en prestar una especial atención. Hoy se trata de sustituir la natural e irrenunciable necesidad comunitaria, por una especie de filosofía artificial, de creencia en la primacía del individuo por sobre la comunidad, del placer sobre el deber, del estar bien consigo mismo por sobre el estar bien juntos.

Una transformación en curso a nivel mundial que tendrá sus consecuencias: basta con pensar en el aumento exponencial de los casos de depresión y soledad, en especial entre los jóvenes. Sobre todo a nivel juvenil, esto lleva a la depresión y a crisis de identidad. Esta última también se da en las comunidades que sufren por una descontrolada globalización del mercado.

2. Una comunidad de "solos"

Es sobre todo en las dificultades, que asoma la necesidad de una "comunidad" que sostenga nuestra fragilidad, momentánea o prolongada. Y es entonces, cuando el hombre experimenta el mayor sufrimiento: el abandono, la desorientación, la soledad. Sus invocaciones, sus "¿Por qué?" buscan sin tregua una respuesta, un eco en su propia comunidad.

¿Pero qué respuestas supo dar el hombre civilizado ante el drama cada vez mayor de la desesperación, de la violencia, del vacío de una vida sin sentido?

Paradójicamente, en la frenética carrera por una mayor libertad de todo y de todos, el hombre ha dejado de plantearse estos profundos "Por qué", y ha desviado la búsqueda hacia otro lugar.

Aquí está la filosofía dominante que la cultura contemporánea; poco a poco ha introducido en nuestras conciencias como una especie de ecuación matemática: felicidad es igual a libertad individual; cuanto menos dependamos de los demás, más felices seremos.

Y esto es acompañado por el triunfo de una comunidad pseudo-estética, es decir, superficial, fundada en las apariencias. Una sociedad que ha perdido su sentido ético, sostenida por cosas inútiles, Así se evita "cuidadosamente hacer y tender entre sus miembros una red de responsabilidad y, por lo tanto, se evitan los compromisos a largo plazo".

Hay una especie de incoherencia lógica en este razonamiento. No se tiene en cuenta que, en nuestro mundo cada vez más globalizado, todo depende de todos y que el privilegio de vivir en una comunidad requiere el esfuerzo común hacia un bien que está por encima de las necesidades individuales.

Lo que debe hacernos reflexionar fundamentalmente, según mi parecer, es el peligro del aislamiento y la falta de motivación que puede golpear a docentes y educadores.

En efecto, en el modelo occidental, mientras que por un lado se destinan grandes cantidades en fondos para la educación - institución, por el otro se le quita de hecho a la educación ese rol central y propulsor que le es propio. Esto fue confirmado por una investigación comparativa a nivel europeo en donde se registra con preocupación la creciente desorientación y la baja autoestima de los docentes que, al ser cada vez menos considerados por la opinión pública, se sienten impotentes frente a las crecientes dificultades educativas.

Parece que la sociedad hubiera dejado solos a sus educadores y a la escuela en la gestión de lo que debería sentirse como el bien común más precioso. ¿Quién asumirá la educación de nuestros hijos? ¿Los gobiernos democráticos y las comunidades o las multinacionales? La propia identidad cultural está en peligro de extinción. Se persigue mayor conocimiento, especializaciones, competitividad. La educación ha sido expropiada en ventaja de una cultura eficientista.

Como ejemplo, recuerdo el de un conocido político europeo que basó las reformas educativas de su programa electoral en 3 elementos: inglés, informática y empresa.

Pero justamente ante la expropiación de la educación de nuestras escuelas es que tenemos que aprender a reaccionar. Y es aquí que la comunidad, como red entretejida por intereses recíprocos, está llamada como garante de ese derecho a la educación, entendido no en un sentido únicamente formal, institucional, sino sobre todo como derecho-deber de humanización y de identidad. Esto es posible cuando existe una relación, una comunicación profunda, porque una sociedad puede considerarse mucho más humana cuando sus miembros se reconocen entre ellos como personas.

3. La educación prosocial como respuesta a la necesidad de relación y de ayuda

En este sentido, los docentes y la escuela no podemos pensarnos como autosuficientes, sino como nudos de intercambio, de propuesta y de acción entre lo interno y lo externo. Por lo tanto, ocuparse tiene el valor de una acción de recíproco reconocimiento, de intercambio, de proyectos compartidos.

Partiendo de estas consideraciones, y entrando en lo específico del tema asignado, un aporte sin duda importante para el desarrollo del sentido de comunidad es el que ofrece el estudio sobre el comportamiento y sobre la educación prosocial.

Como "prosocialidad" se indican aquellos comportamientos que tienen la finalidad de ayudar a una persona o grupo, sin que exista previamente alguna forma de recompensa externa. Se trata de un modo de pensar y de comportarse socialmente positivo, que a menudo requiere un costo personal, un "sacrificio" de parte de un individuo o de un grupo en beneficio de otros, una intención también explícita de disminuir malestares, desigualdades, injusticias, violencia, etc.

Una de las variables más importantes que fue puesta de relieve en la investigación socio-pedagógica es la que se refiere al "modelo educativo" al que están expuestos los jóvenes.

Los estudios demuestran que el peor modelo para la identidad del joven, a veces más determinante que la violencia, es el de la incoherencia, cuando la exhortación moral dirigida a los jóvenes o los valores a los que apelamos, luego son sistemáticamente desmentidos en la práctica. Lamentablemente, a menudo nos conformamos sólo con proclamar derechos, pero al mismo tiempo no tenemos demasiados escrúpulos en violarlos. ¿Y ésta no es, quizás, una violencia ejercida por nosotros, la generación adulta, sobre los jóvenes, cada vez que no respondemos a la necesidad de equidad, de solidaridad, de paz, de comunidad auténtica?

Si la experiencia más profunda que un individuo puede vivir es la del amor (y todos nosotros lo sabemos por experiencia personal, desde que éramos pequeños), no es difícil comprender que el modo en el que una comunidad educativa puede enseñar a sus jóvenes a ser personas, es sustancialmente el de darse uno mismo. Quien da tiene que ser capaz de dar desde lo profundo del corazón, poner sus recursos a disposición del otro. Este modelo educativo es más elocuente que mil discursos.

Podemos preguntarnos, entonces, cuál es en el fondo, la mejor manera para que un niño/joven aprenda a ser persona. Como sostiene la psicoanalista infantil Louise Kaplan (refiriéndose al necesario aunque doloroso proceso de separación, de distinción de la madre, que el bebé tiene que hacer alrededor de los 18 meses, y que se define como el segundo nacimiento), el don más importante que recibió de sus padres y después, de sus educadores, más grande que cualquier otra atención, más grande que el mismo alimento físico, es el de haber aprendido a ser persona en comunión con otras personas. El niño aprende a amar en el preciso momento en que es amado, como también aprende la violencia cuando está expuesto a ella.

Desde este punto de vista, el docente, representa no sólo una variable fundamental en el proceso de identificación y de socialización de los chicos, sino también en su desarrollo moral.

Lamentablemente, existen todavía muchos programas escolares, tal vez con distintos matices en cada país, que apuntan casi exclusivamente a una cultura de tipo enciclopedístico, de un estudio árido de las distintas disciplinas. En una palabra, hoy la escuela no tiene suficientemente en cuenta la enorme fuerza educativa que ofrece el programa implícito, el que no está escrito en los programas oficiales sino que está representado por el comportamiento de sus docentes, por el clima afectivo-social que se crea en el aula, por las relaciones entre los estudiantes y profesores dentro de la comunidad educativa y de la comunidad más vasta.

En este sentido, el pensamiento de tipo afectivo y social debería ser educado al mismo tiempo que el pensamiento lógico, del que la escuela ya se hace cargo. Es evidente que existe una estrecha interdependencia entre las diversas formas de inteligencia y de pensamiento.

Entre los numerosos estudios que se ocuparon de educación prosocial, he podido extraer una vertiente esencial de investigación, representativa de una serie de otras variables que favorecen el desarrollo prosocial. Se trata de las capacidades de "descentralización" cognitiva-afectiva, a través de la cual se aprende a aprender y a pensar, que toman en consideración no sólo los propios puntos de vista sino también los de otras personas, grupos o culturas.

Pensemos en cuántos errores de comunicación, cuántas tragedias, luchas deshumanas, esclavitudes ni siquiera habrían nacido, si nosotros hubiésemos sabido anticipar y prever, leer la realidad con los ojos del otro.

Sobre esta línea, juega un rol indispensable el aprendizaje de estilos adecuados de "comunicación", de capacidad de conocimiento recíproco, de escucha, de cooperación. Se aprenderían esquemas y modos de acercarse al saber y a las reglas de la vida social de una manera completamente distinta de la tradición predominante de un aprendizaje individualista y exclusivamente cognoscitivo.

Hay momentos en los que aprender juntos tiene un valor mucho más alto que aprender solos, porque nace del esfuerzo colectivo de proceder juntos, y del sentido de interdependencia de los unos hacia los otros. Así, el pensamiento, el pensamiento socializado, es el que sabe crear unidad y convertirse en un don.

Pasando de estos objetivos educativos a un análisis didáctico, nunca se insistirá lo suficiente en que la base de una verdadera educación se apoya antes que nada, en la capacidad del docente de promover el protagonismo y lograr que los chicos se involucren en experiencias directas, desde donde podrán pasar progresivamente al plano de la reflexión, de la investigación más abstracta de las normas y del aprendizaje conceptual.

Un programa de educación prosocial, por lo tanto, no puede prescindir de la finalidad intrínseca del mismo proceso educativo: el desarrollo de una relación constante entre "pensamiento y acción". No basta con pensar, sino que también es necesario poner en práctica nuestros ideales en la vida asociada. De aquí se desarrolla el sentido de responsabilidad personal y colectiva que da vida a la comunidad.

4. Prosocialidad y aprendizaje-servicio

Lamentablemente, tenemos que admitir que a pesar de que numerosos estudios demuestran la necesidad de una más estrecha interdependencia entre aprendizaje de tipo cognoscitivo, afectivo y social, en la práctica escolar cotidiana todavía son pocos los programas sistemáticos que están orientados a tal fin: no porque falten iniciativas loables, sino porque muchas veces se trata de intervenciones ocasionales, desconectadas de la currícula escolar normal. Aquí está la primera traición que hacemos a nuestros jóvenes así también como a las ciencias, a lo que sabemos desde hace años: que existe una necesidad profunda de interdependencia entre desarrollo social, afectivo y moral.

Por este motivo, a la presente comunicación quise darle el significado de una llamada, de un pacto recíproco, de una toma de conciencia común sobre la urgencia de activar proyectos más incisivos y sistemáticos de educación a la ciudadanía, al sentido y a la vida de comunidad.

Para este fin, creo oportuno equilibrar la lógica imperante del intercambio (entendido como rígida simetría, por lo cual, si te doy algo vos tenés que darme algo), con la lógica de la gratuidad y del don que, desde el punto de vista antropológico, son el presupuesto para generar la reciprocidad.

Creo importante retomar la definición de "prosocialidad" como la formuló Roberto Roche de la Universidad de Barcelona. Por comportamientos prosociales se entiende:

- "Esos comportamientos que, sin la búsqueda de recompensa externa, favorecen a otras personas, grupos o fines sociales.
- Esos comportamientos que aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva, de calidad solidaria en las consiguientes relaciones interpersonales y sociales.
- Esos comportamientos que salvaguardan la identidad, la creatividad de los individuos o grupos implicados, sea que ofrezcan o que reciban ayuda".

Yo sugeriría: no sólo salvaguardar la identidad y la creatividad, sino también la dignidad profunda de las personas y las comunidades.

Que tal vez por un malentendido sentido de la prosocialidad y altruismo, más que ser ayudadas, son colonizadas.

Como podemos notar, la primera condición ("sin la búsqueda de recompensa externa"), requiere la interiorización de adecuadas normas morales, por lo cual el comportamiento es motivado por la fuerza de los valores a los que se remite. Este es un programa complejo, una variable importante en el proceso de aprendizaje, que requiere una continua referencia al pensamiento moral.

En este sentido, quiero señalar la existencia de numerosas currículas de didáctica del desarrollo moral. No comprendido en el sentido religioso, sino justamente como intento de dar unidad a un pensamiento moral compartido, en respeto a la identidad y en la búsqueda de algo que va más allá de nuestros particularismos, encontrando ideales para compartir también a nivel mundial, justamente para vencer a una globalización que tiene una matriz puramente comercial.

En este sentido, el aprendizaje-servicio puede alcanzar su finalidad si está inserto en un programa de estudio y de reflexión sistemática de las convenciones sociales y de los valores, sobre los conceptos de justicia, igualdad, bienestar.

De hecho, la socialización no tendría sentido sin un adecuado desarrollo de la identidad moral de nuestros hijos, de nuestros alumnos.

La segunda característica que podemos recabar de la definición de prosocialidad, ("aumenta la probabilidad de generar una reciprocidad positiva"), pone en evidencia una de las cuestiones pedagógicas más relevantes, es decir, el problema del condicionamiento social y del contra condicionamiento que la escuela y la educación pueden generar.

Nosotros tendríamos que convencernos de la gran fuerza de contra condicionamiento que poseemos, aunque, en este momento no seamos considerados y tengamos probablemente, una dificultad de identidad profesional y personal.

Todas las investigaciones demuestran que la exposición a modelos produce con el tiempo una serie de condicionamientos que actúan a su vez sobre el comportamiento, modificando a menudo su orientación. No olvidemos la gran responsabilidad que tienen los educadores en la activación de un modelo educativo. Por eso, no es suficiente con introducir en la escuela alguna actividad ocasional, sino que presupone la estructuración de un verdadero programa-base, desde el jardín maternal hasta la escuela superior.

Es lo que generalmente se define como la "fuerza educativa del contexto", antes que nada el comportamiento docente, un real currículum implícito, no escrito, pero fuertemente condicionante. Por ejemplo, no es indiferente un estilo personal proyectado a la confianza o a la agresividad, o a una organización de la actividad escolar según modelos de tipo individualista-competitivo, o sobre modelos de tipo comunitario-prosocial.

Por último, con respecto a la otra condición que está contenida en la parte final de la definición de prosocialidad ("cuidando salvaguardar la identidad de quien ofrece y recibe ayuda"), me parece que representa la condición irrenunciable sin la cual la mejor intención solidaria podría tener sabor a neocolonialismo, tanto si se juega sobre el individuo, como sobre grupos o poblaciones enteras. Y aquí, entra en juego una de las clásicas reglas pedagógicas, tal vez muchas veces olvidada: la del respeto y de la participación del alumno, de la persona o del grupo en la obra de formación y de cambio.

Desde este punto de vista, las finalidades de la metodología educativas del "aprendizaje-servicio" sin duda son de naturaleza prosocial. Ante todo, se proponen objetivos pedagógicos de calidad, unitarios y sistemáticos, no sólo por el contenido de las actividades en sí, sino sobre todo por el método y los objetivos, tales como:

- la implicancia directa y protagonismo de los alumnos;
- una respuesta solidaria a una real necesidad de la comunidad (finalidad prosocial);
- el mejoramiento de la calidad de aprendizaje en los alumnos, utilizando los contenidos y los métodos propios de las disciplinas de estudio (y está es una gran finalidad pedagógica).

En este sentido, por lo tanto, el "aprendizaje-servicio" responde muy bien a la tercera condición indicada en la definición de "prosocialidad". Se propone alcanzar sus fines a través del "respeto": antes que nada, de los alumnos (su compromiso en la fase de individualización del problema, de la proyección, del aprendizaje); además a través del "respeto" de la identidad cultural de la misma comunidad, enfocando acciones efectivamente sentidas por la población (evaluación de las demandas reales, basadas en el respeto a la cultura comunitaria).

Como mencioné, lo interesante de esta metodología es la íntima interdependencia entre aspectos: cognitivo-disciplinarios afectivos y sociales, a través de un programa integrado, de profundo valor formativo. Se trata de una respuesta puntual a la exigencia fundamental de formación integral de la persona, como un todo unitario.

Con este fin, me parece útil recordar los interesantes programas de desarrollo de la inteligencia emocional, de la social y moral, además de los programas de desarrollo cognitivos y metacognitivos, a menudo subestimados por los docentes, pero que si se aplican y profundizan en la práctica didáctica cotidiana, son verdaderos agentes de prevención educativa. Como vemos, no se trata únicamente de disciplina escolar, se trata de currículas que se refieren al proceso educativo en su profunda esencia de transformación y de cambio de la persona y la comunidad.

Son raíces más profundas que una simple enseñanza de una disciplina.

Teniendo en cuenta esta perspectiva, creo que se puede hablar de un auténtico aprendizaje, saliendo del estrecho círculo de un conocimiento que es un fin en sí mismo, para acceder a una humanización más elevada del saber y del conocimiento, aprendiendo a aprender, pero sobre todo, aprendiendo a ser y a estar en el mundo como actores de paz y de progreso.

Este es un programa que no está para nada de moda, dirigido a comprender al hombre y el sentido del pensar y del actuar, que se orienta a captar y responder a las necesidades de la comunidad.

Por lo tanto, aceptemos este gran desafío educativo que está encerrado en la frase puesta como base de este discurso: "¿Cómo te sentirías si esto te lo hicieran a vos?"

Un programa que, en síntesis, puede imprimir en la educación, tanto en el campo familiar como escolar o social, una transformación profunda, porque está abierta a las dimensiones trascendentes que el otro, como persona o grupo, lleva en sí. Esto exige una superación constante de los impulsos egocéntricos

y destructivos, exige cultivar una cultura de la vida, que resulte un antídoto de la cultura imperante de la muerte y de la desesperación. El estudio, desde esta óptica, tiene también el sabor de un verdadero recorrido sapiencial, de humanización de la mente y de las conciencias.

Se necesita valor para la educación: es necesario infundir esperanza y brindarse como personas-testigos auténticos a los ojos de nuestros jóvenes.

Que también nosotros logremos dar vida a una comunidad verdadera, de aprendizaje y de servicio, a buscar juntos en el ideal educativo el sentido de una nueva humanidad, el significado más sublime para nuestra existencia y la de los otros.

No puedo terminar sin un saludo, un gran abrazo a esta tierra espléndida, una nación probada pero no vencida; que sufre pero que lleva en sí todas las potencialidades para renacer, para hacer crecer una cultura de esperanza y de vida. Me prometo retomar el diálogo con muchos de ustedes, pero antes que nada a estrechar con ustedes un pacto por la educación, una promesa que hacemos a nuestras nuevas generaciones: que no nos daremos por vencidos y que por ellas estamos dispuestos a dar todo de nosotros mismos.

Deseo de corazón que este pueblo, que estos educadores, reencuentren la fuerza de un nuevo impulso generador para sus jóvenes, que sepan invertir en educación, nuestro patrimonio más precioso.

Panorama del aprendizaje-servicio en los Estados Unidos

Lic. Madeline Yates

Coordinadora Aprendizaje-Servicio. Estado de Maryland, E.E.U.U.

Es un honor para mí celebrar, junto a ustedes, el trabajo comunitario que se está llevando a cabo en la Argentina a través del aprendizaje-servicio. Nos convoca y nos une el desafío de imaginar y crear un mundo mejor.

He tenido la oportunidad de conocer, durante el transcurso de la Jornada Intercolegial de la Solidaridad, a muchos argentinos profundamente involucrados en sus escuelas y en sus comunidades.

Estoy impresionada por las admirables contribuciones a la comunidad que muchos jóvenes argentinos están haciendo. Estoy conmovida por la profunda compasión y compromiso social de los argentinos. Ayer, cuando los estudiantes subieron al escenario, pensé: "Esto es lo mejor de Argentina".

He conocido, también, a maestros y maestras que ejercen una gran influencia en sus alumnos al constituirse en modelos de compasión, de justicia y de cambio social. He conocido directivos cuya visión y compromiso estimula a la acción. He conocido maravillosos líderes comunitarios que están trabajando con los jóvenes y con los miembros de la comunidad educativa como co-educadores, compartiendo sus conocimientos, habilidades y experiencias a los fines de paliar las numerosas necesidades de sus comunidades.

En este Seminario, nos hemos reunido para aprender, discutir y celebrar la actual transformación educativa. El tema de esta conferencia es la solidaridad y el aprendizaje-servicio. Creo que el aprendizaje-servicio es una herramienta, un "cómo hacer". Antes de detallar el "cómo", la metodología, trataré de explicar el "por qué", el motivo por el que estamos aquí reunidos.

Existen tres razones principales por las cuales los educadores implementan y promueven el aprendizaje-servicio. Es importante comprender que las personas llegan a la metodología del aprendizaje-servicio desde diferentes perspectivas, no necesariamente conflictivas o contradictorias, sino complementarias, a modo de círculos entrelazados. No hay cosas que estén bien o mal en el aprendizaje-servicio, simplemente hay distintas perspectivas. Por esta razón, considero que una discusión abierta sobre el tema nos va a beneficiar a todos.

La primera razón, es que el aprendizaje-servicio es un método educativo eficaz que se ubica dentro del gran campo del aprendizaje experiencial. Muchos profesionales sostienen y utilizan esta metodología por su probada efectividad como herramienta educativa. Un gran número de docentes ven el aprendizaje-servicio como una oportunidad para que los alumnos crezcan académica, social, moral y éticamente. El aprendizaje-servicio involucra su desarrollo integral y compromete el proceso de aprendizaje para toda la vida.

Estos profesionales abordan el aprendizaje-servicio desde una reforma educativa y lo promueven, fundamentalmente, porque funciona y compromete a los alumnos en experiencias de vida significativas. Además, aporta relevancia al currículum ya establecido al aplicar los aprendizajes a situaciones de la vida real. Maestros e investigadores han observado que esta metodología contribuye a desarrollar ciertas habilidades académicas, tales como la capacidad para evaluar necesidades, trazarse objetivos, planificar acciones y evaluar procesos y resultados.

Los alumnos que participan en proyectos de aprendizaje-servicio tienen un mejor rendimiento académico y logran buenos resultados en los exámenes. A partir de su participación en proyectos de aprendizaje-servicio, los estudiantes, si bien no necesariamente recuerdan más información, están sí mejor capacitados para aplicar en su vida cotidiana los conocimientos adquiridos

La segunda razón, se relaciona con la promoción de la ciudadanía, particularmente en el seno de una democracia. Alexander Astin, uno de los más prominentes investigadores en temáticas educacionales, descubrió que los alumnos que participan en experiencias de aprendizaje-servicio tienden a comprender mejor el proceso político. A lo largo de la vida, asumen un rol más activo en su entorno, participan más en el gobierno de sus comunidades, y actúan como defensores o promotores de cambios sociales. En otras palabras, no sólo adquieren más conocimientos sino que son ciudadanos más responsables y participativos.

La tercera razón, es similar a la segunda aunque cualitativamente diferente. Muchos docentes desean que sus alumnos participen activamente en sus comunidades, donde suele haber situaciones problemáticas que reclaman justicia y cambio social. Consideran que el aprendizaje-servicio es una herramienta metodológica que compromete y capacita a los alumnos en el abordaje de temas conflictivos del mundo contemporáneo, tales como la sustentabilidad global. El tema es cómo preparar a las nuevas generaciones para que utilicen al máximo sus capacidades y su potencial, tanto a nivel personal como social.

El lazo de unión de estas tres perspectivas es el deseo común de mejorar, de alguna manera, el mundo en que vivimos. Podremos lograrlo, en primer lugar, a través de nuestro propio crecimiento personal y el de nuestros alumnos y, a partir de ello, de la atención que brindemos a los otros y al medioambiente.

Algunos aspectos que caracterizan a un aprendizaje-servicio de calidad

Comenzaremos por identificar aquellas características que distinguen al aprendizaje-servicio de otras formas que no lo son, como el servicio comunitario. Para que éste llegue a ser aprendizaje-servicio debe tener un objetivo educativo y un aprendizaje curricular. El componente de “aprendizaje” es tan importante como el de “servicio”; el hecho de que la palabra se escriba con un guión en el medio, “aprendizaje-servicio”, señala esta igualdad entre ambas funciones.

El aprendizaje tiene lugar, primordialmente, en los momentos previos y posteriores al acto de servicio, durante la preparación y la reflexión.

La preparación incluye las acciones de planeamiento del proyecto. Generalmente, tiene lugar en la clase, antes de comenzar las actividades de servicio. Sin embargo, la preparación debe estar a lo largo de todo el proyecto. Es el cimiento, o el fundamento, para que el servicio sea realmente significativo.

A menudo, especialmente entre el Jardín de Infantes y el grado 12 (aunque también ocurre en el nivel universitario), la preparación considera sólo la logística; por ejemplo, se pide que los alumnos determinen cuántos materiales serán necesarios para realizar una acción determinada. Si bien éstas son actividades necesarias, no agotan los requerimientos de la preparación.

Es importante, asimismo, que los estudiantes aprendan a trabajar cooperativamente, y que planifiquen y realicen tareas que los hagan sentir capaces de constituirse en agentes de cambio. Los proyectos son más exitosos cuando los estudiantes, ya sea individual o grupalmente, tienen la posibilidad de tomar decisiones a lo largo de la experiencia; y esto es válido para todos los niveles educativos.

Una buena preparación ayuda a establecer una conexión curricular adecuada, facilita que los alumnos comprendan mejor el contexto social y los factores que inciden en la comunidad en la que realizarán el servicio; también, que se den cuenta de que su acción tiene lugar dentro de un contexto social más amplio, en el que no están aislados.

La reflexión, por su parte, es un elemento vital del aprendizaje-servicio. Los alumnos deben tener un espacio y un tiempo para mirar hacia atrás, hacia la experiencia de campo, y reflexionar sobre el sentido y el impacto del servicio realizado. Sin reflexión, no hay aprendizaje.

Generalmente, la reflexión se deja como broche final del proyecto; es beneficioso, sin embargo, realizarla a lo largo de todo su desarrollo. Muchos creen que la reflexión consiste simplemente en pensar en lo ocurrido. Si bien es cierto que constituye un buen lugar para analizar los hechos, es sobre todo un elemento esencial de la experiencia por la posibilidad que brinda de acceder a un nivel de pensamiento más elevado acerca de sí mismo, de estilos y formas de vida, y de las estructuras sociales en las que se está inmerso.

Otra de las características distintivas del aprendizaje-servicio es la reciprocidad (Parker-Gwin and Mabry). Resulta esencial comprender que la pedagogía del aprendizaje-servicio descansa en la noción de la reciprocidad. Esto es lo que en parte distingue al aprendizaje-servicio del voluntariado o del servicio comunitario.

Los alumnos aprenden de sus comunidades a cambio del servicio que le ofrecen. El aprendizaje-servicio trata de establecer relaciones entre grupos, entre instituciones de una misma comunidad y, primordialmente, entre individuos, facilitando su encuentro cara a cara. No es sólo algo que se hace en beneficio del otro. Ni el servicio comunitario, y menos aún el aprendizaje servicio, son unidireccionales, sino bidireccionales. Debemos reconocer nuestra deuda con quienes servimos. Puede decirse que obtenemos enseñanzas a cambio del servicio que ofrecemos.

En los Estados Unidos, un gran número de proyectos se desarrollan en los refugios adonde acuden las muchas personas que no tienen vivienda. En estos casos, es muy común que los niños den alimentos preparados por ellos mismos a los sin techo y, a veces, que tengan un encuentro personal con ellos.

Imagínense ustedes ahora, que están con sus alumnos en la siguiente situación: se encuentran con una persona bastante bien vestida, esperando en la fila para recibir el alimento. Me pregunto, entonces, por qué esta persona tan bien vestida está en la fila, por qué no está trabajando. Después, otra persona de la fila recibe el alimento, pero refunfuñando. Entonces, un poco sarcásticamente, nos decimos: "¿Por qué estas personas no son agradecidas?" Una tercera persona viene también a recoger su alimento y, sin ninguna razón, hay un contacto de miradas entre nosotros, muy breve pero muy especial. Y uno se queda atrapado por la sonrisa de esa persona. Mi pregunta es: "¿Quién fue servido? ¿Quién da y quién recibe?"

En los Estados Unidos, quizás, el servicio sea mucho más que eso. Se trata de cómo tratamos y de cómo percibimos al otro. Se trata también, de cómo nosotros invitamos a las otras personas a entrar en nuestras vidas, y también de la manera en que cambiamos a partir de esta interacción.

El aprendizaje-servicio nos lleva un pasito más allá del mero servicio. No se trata de cómo **es** el servicio o de **cómo funciona** la comunidad, sino de cómo **puede ser** el servicio, y de cómo **puede funcionar** la comunidad (Morse). El aprendizaje-servicio enseña a ser buen un ciudadano y es, por definición, un agente potencial de cambio social. Como señala Morse: "*La educación, por sí misma, no transforma a las personas en buenos ciudadanos...La ciudadanía se construye a partir de la teoría, la reflexión y la experiencia.*" (Morse). Y el aprendizaje-servicio no sólo provee de experiencia práctica sobre el mundo real, sino que, además, puede y debe (a través de la reflexión) orientar sobre cómo aprender a partir de la experiencia y cómo integrar esta experiencia a la propia vida (Michigan Journal of Community and Service Learning MJCSL.). Al integrar el aprendizaje-escolar al currículo oficial, las escuelas se relacionan con la comunidad consolidando un vínculo duradero.

Evaluación

La evaluación es un componente básico de un aprendizaje-servicio de calidad. Necesitamos saber qué aprende o ha aprendido el alumno. La evaluación de los aprendizajes del estudiante puede ubicarse en tres grandes categorías: conocimientos adquiridos; habilidades adquiridas, y autoconocimiento. Los

estudiosos del tema señalan algunos hechos importantes respecto del impacto del aprendizaje-servicio en los estudiantes, tanto para los alumnos en forma individual, como para las organizaciones y grupos de estudiantes; un dato, este último, a tener muy en cuenta (MJCSL).

Tres características de los proyectos de aprendizaje-servicio parecen provocar los mayores impactos tanto en los aprendizajes a largo plazo de los alumnos, como en su compromiso con la comunidad. En primer lugar, las reuniones semanales de reflexión, en las que los participantes analizan el significado real de la experiencia, y su progreso. En segundo lugar, la duración del proyecto. Cuanto más prolongado el compromiso de los estudiantes con la experiencia, más grande es el impacto. Myers-Lipton señala que los mayores cambios actitudinales ocurren luego de transcurridos dos años y no, como se pensaba inicialmente, después del primer mes (Myers-Lipton). Por último, la intensidad del programa. Cuanto mayor la frecuencia de las tareas de servicio y los momentos de reflexión, mayor será la probabilidad de que la experiencia entre a formar parte integral de la vida de los participantes, tanto durante su desarrollo como después de finalizada (Myers-Lipton).

Las investigaciones muestran que los estudiantes que trabajan juntos – ya sea durante el servicio o los períodos de reflexión- tienen más probabilidades de internalizar el impacto que los que trabajan solos. El aprendizaje-servicio incide positivamente en el desarrollo moral, o capacidad para comprender las consecuencias de la propia acción.

Uno de los proyectos de Argentina que más me impresionó es el que llevan a cabo estudiantes de San Juan. Ellos enseñan cómo trabajar el campo a un gran número de personas del área rural. Tuve la oportunidad de conversar con algunos de ellos; me di cuenta de que la experiencia los afectó profundamente en sus decisiones vocacionales; además, fortaleció su autoestima, les dio más confianza en ellos mismos y les enseñó cómo construir comunidades.

El compromiso y la perspectiva del docente

Como educadores, sabemos que nuestra idea sobre las capacidades de nuestros alumnos para la acción y el aprendizaje, ejerce una enorme influencia en el éxito o fracaso de sus aprendizajes. Las investigaciones muestran que si nosotros creemos que los estudiantes son capaces de aprender, les transmitiremos esa idea, y ellos seguramente aprenderán. Igualmente, si pensamos que los estudiantes pueden tener un impacto positivo en la comunidad, que son capaces de desarrollar formas particulares, propias, de relacionarse significativamente con las personas, que pueden reflexionar sobre su experiencia, integrándola a sus otros saberes y a su vida en general, muy probablemente ellos lo harán.

Queremos recalcar la importancia que tiene la percepción del maestro en las acciones y aprendizajes de los chicos. Lo que hace la gran diferencia en los proyectos de aprendizaje-servicio no es la tecnología o el dinero, sino la perspectiva de los maestros, la confianza que ellos tienen en sus alumnos.

Esto nos recuerda algunas experiencias de conexiones curriculares que tuvieron lugar en Maryland, Estados Unidos. En este Estado, las escuelas están obligadas a ayudar a los estudiantes a cumplir con el mandato oficial de realizar proyectos de aprendizaje-servicio. Los proyectos más exitosos son los que se llevan a cabo en escuelas donde la/el docente cree en el potencial de los estudiantes para realizar la tarea. Estos/as docentes inyectan entusiasmo y energía a los chicos, lo que, por cierto, está en la base de todo buen proyecto. Otro aspecto importante, como ya hemos mencionado, es el trabajo pedagógico, en especial, la creación de fuertes conexiones curriculares.

Conexiones curriculares

El establecimiento de buenas conexiones curriculares en el proyecto es una de las mejores maneras de asegurar el aprendizaje de los alumnos y el servicio a la comunidad. Este hecho es cierto tanto en el Jardín de Infantes, como en los niveles superiores. Numerosas investigaciones atestiguan que cuanto más nos movamos del voluntariado o del servicio comunitario hacia una experiencia de aprendizaje-servicio con una bien planificada integración curricular, más positivos y duraderos serán los beneficios para los estudiantes y para la comunidad.

Modelos de aprendizaje-servicio

A partir de la práctica han surgido diversos modelos de aprendizaje-servicio. Todos ellos tienen elementos en común, específicamente una forma de integrar, en la experiencia, los componentes de preparación, acción y reflexión, aún cuando lo aborden desde diferentes perspectivas.

El modelo de curso académico

Los cursos ofrecen la ventaja de otorgar créditos académicos. También, por definición, están bajo la responsabilidad del cuerpo de profesores. Por último, no son algo que el estudiante realiza "por fuera" sino que reciben el mismo nivel de atención de los docentes que los otros cursos. Asimismo, en estos cursos "regulares", los estudiantes aprenden a manejar las herramientas disciplinarias, los conocimientos y habilidades que los ayudarán a brindar un servicio de calidad (Parrilla y Hessner). Algunos de estos cursos son verdaderamente interdisciplinarios, utilizando información, textos y ejemplos extraídos de un número de disciplinas tradicionales, lo que tiende a ser más efectivo que los cursos que se relacionan con sólo una disciplina (tales como Historia, Ciencias ambientales, etc.).

La desventaja de este modelo es que puede ser de una duración limitada, tal vez de un semestre. Muchos cursos académicos ponen el énfasis en la preparación, a menudo deteniéndose exclusivamente en la teoría y el contexto y olvidando la reflexión.

Un ejemplo lo proporciona un proyecto que trata de prever la sobrepoblación en zonas de agricultura, que es un gran problema en Maryland.

En Matemática, los alumnos hicieron cuadros sobre el aumento de la población y la cantidad de tierras que habían sido ocupadas. En Historia, aprendieron a contactarse con fuentes de información primarias y con el manejo en una biblioteca. También, adquirieron conocimientos acerca de las relaciones políticas, por ejemplo, cómo el gobierno municipal controla las leyes de zonificación. En Lengua, confeccionaron un diario y escribieron cartas a las autoridades. También, hicieron anuncios públicos del proyecto en la radio con lo que adquirieron habilidades de comunicación donde un alumno hizo una exposición ante todo el gobierno municipal.

De hecho, los alumnos, a partir de este proyecto consiguieron que se aprobara una ordenanza para preservar el medioambiente y también que se construya una plaza. No siempre los alumnos tienen esta suerte.

Otro proyecto que quiero destacar es el que se llevó a cabo en la bahía de Chesapeake, que es una zona muy grande en Maryland. En este proyecto se estableció una relación muy positiva entre los alumnos y el Departamento de Manejo de Recursos Naturales, y con una ONG que preservaba la bahía. En su desarrollo, hay muchos alumnos involucrados, que todos los años recogen información acerca de la pureza del agua de la bahía.

Los estudiantes cuentan la cantidad de lombrices, cuya presencia determina la calidad del agua. Esto es muy adecuado para la edad evolutiva de los alumnos, ya que les encanta mojarse y estar en el barro. El proyecto no está solamente conectado con Ciencias Naturales, sino también con otras áreas curriculares. En Historia, necesitan conocer la población de Maryland, entonces estudian cómo está compuesta, la colonización, la inmigración. En Matemática, realizan gráficos y cuentan los animales.

Más allá de las áreas curriculares específicamente involucradas, todo el colegio está involucrado en el proyecto, todo el PEI. La totalidad de los alumnos de la escuela aprende a cambiar su estilo de vida para preservar la bahía. Aprenden a no tirar los residuos, a manejarlos. Entre diferentes colegios hacen competencias o juegos, como por ejemplo, qué clase usa menos cantidad de plástico o de residuos por día. Pero si los alumnos quieren ganar esta competición, también tienen que explicárselo a sus papás, y ahí es donde comienza a involucrarse toda la familia y la comunidad. No es simplemente apuntar con el dedo a lo que las grandes organizaciones pueden hacer para preservar la bahía, sino a lo que yo mismo puedo hacer para ello.

Los alumnos tuvieron oportunidad de realizar presentaciones. Si éstas se realizan únicamente dentro de la escuela, es una buena experiencia de aprendizaje, pero no es una experiencia de servicio a la comunidad. Si uno va más allá de la escuela y puede invitar a otras personas, obviamente es mejor.

También, hay un proyecto que tiene algunas relaciones con el anterior en el que los alumnos miden la pureza del agua, como pequeños científicos. Pudimos corroborar, que la atención de los alumnos es mucho más elevada cuando las experiencias son aplicables o significativas y además ayudan a aumentar su autoestima.

Hay alumnos de la escuela primaria que están involucrados en estos proyectos de preservar la bahía. Ellos descubrieron un escape de petróleo y escribieron a la compañía que era responsable pidiéndole que solucionara este problema. Uno de los contenidos que debían aprender era cómo escribir una carta. ¿Por qué no hacer una carta verdadera si tienen que aprender a hacerlo?

Los alumnos se dan cuenta de la diferencia entre la simulación y lo real, lo verdadero. Es muy interesante si se les explica a los alumnos que cada carta tiene el valor de treinta personas que se acercan a hablar, de treinta voces. Es muy probable que uno tenga el 100% de respuesta con las tareas en este tipo de trabajo.

En este proyecto, los alumnos dibujaron en Arte un mural enorme en las paredes de las casas de la bahía con carteles como “Salven la bahía”. Y pintaron recipientes muy grandes como volquetes para la basura, que son muy atractivos.

Hay otro proyecto en el que los alumnos necesitaban conocer la época colonial, qué es lo que las personas hacían, cómo se vestían, lo que comían. El proyecto consistió, en que los alumnos conocieran a los inmigrantes y que se pusieran en contacto con sus necesidades reales.

Los alumnos aprendieron la variedad de razones por las cuales las personas emigran y en las clases de Lengua escribieron historias desde la perspectiva de un inmigrante. Muchas veces, estas historias se referían a la gente más anciana de la comunidad.

El modelo de “créditos académicos”

Según este modelo, los alumnos pueden optar por realizar un proyecto de aprendizaje-servicio relacionado con la asignatura, por el que obtendrán crédito extra. En la Universidad de Georgetown, Washington D.C., por ejemplo, los estudiantes obtienen crédito adicional por 40 horas de servicio comunitario durante

un semestre. El servicio debe estar conectado con el material del curso e incluir una suerte de análisis o reflexión, también relacionado con la asignatura. Generalmente, el alumno termina elaborando un trabajo escrito en el que relaciona la experiencia de campo con el material de clase (Marullo).

En algunos casos, el modelo funciona muy bien; sin embargo, depende mucho de la atención que le preste el profesor del curso y de la iniciativa y creatividad del alumno. Un aspecto positivo del modelo es que, desde el momento en que el crédito puede otorgarse a un amplio espectro de cursos y temas, los estudiantes pueden lograr un gran conocimiento del rol del servicio en diversos aspectos de la vida. Aprenden que el servicio puede, y debe, darse en una variedad de situaciones y bajo diferentes condiciones.

El modelo de "inmersión"

Los estudiantes permanecen concentrados en una situación de servicio todo el día, durante una semana, o tal vez más. Siempre resulta beneficioso disponer de un período de preparación en clase. El servicio, en sí mismo, resulta generalmente mucho más intenso que el de cualquier otro modelo. Cabe recordar, que los datos empíricos indican que la práctica intensa del aprendizaje-servicio produce un gran impacto en las actitudes y conductas futuras de los participantes. Si el lugar de implementación del servicio ha sido bien elegido y los coordinadores en campo han sido bien seleccionados y capacitados, las experiencias pueden resultar muy beneficiosas. Un problema que ocurre a menudo en este tipo de experiencias, es que la reflexión sea demasiado breve. Con frecuencia, los estudiantes vienen de participar intensamente en sus programas e inmediatamente se sumergen en otras actividades no relacionadas, o relacionadas sólo tangencialmente con el servicio realizado lo que ocasiona que la reflexión sea breve, tardía o, simplemente no se lleve a cabo.

El modelo extendido

La duración es un factor que determina beneficios a largo plazo, al igual que la intensidad. Así, un modelo que promueve una experiencia de larga duración, aunque ocurra sólo una vez por semana, puede llegar a tener un impacto tan grande como una experiencia más corta pero más intensa. Los estudiantes que se involucran en una misma comunidad durante toda su carrera universitaria se familiarizan con los otros profesionales que actúan en el campo de acción, con los receptores del servicio, y con su propio potencial para servir a los otros. Es probable, asimismo, que estas personas continúen su compromiso con la comunidad en el futuro.

Lo más problemático de este modelo es cómo compatibilizar experiencias de escenarios muy diversos en el proceso de reflexión. Los escenarios varían mucho en su grado de intensidad y las actividades llevadas a cabo por los estudiantes son de tipo y nivel muy diferentes. El hablar, reflexionar, aprender juntos de modo significativo exige una cuidadosa coordinación.

El modelo de servicio obligatorio

Algunos estados e instituciones de mi país establecen la obligatoriedad del servicio comunitario para los estudiantes.

En el estado de Maryland, los estudiantes deben completar 75 horas de "servicio" para poder graduarse de la escuela secundaria. Al igual que en toda otra legislación, cada condado presenta su propio plan de implementación en forma independiente. Por consiguiente, los planes varían mucho uno de otro, en términos de en qué momento del trayecto escolar se realiza el proyecto; si se ubica o no el servicio en el currículo; si se pide a los alumnos que ellos mismos se aseguren el lugar donde realizarlo y la documentación que certifique

las horas de trabajo cumplidas. En ciertos condados, el servicio está incluido en una disciplina específica (como Ciencias Sociales); en otros, atraviesa el currículo. Algunos condados ofrecen capacitación a los docentes en la filosofía y metodología del aprendizaje-servicio; otros, han organizado equipos para asegurar la inclusión, en los documentos curriculares, de actividades de servicio estructuradas y factibles de ser llevadas a cabo.

El requisito de servicio para la graduación, se fundamenta en los numerosos trabajos de investigación que muestran el beneficio que éste depara a los estudiantes. Se basa, también, en el principio filosófico que la educación no es un fin en sí misma, que debemos involucrarnos en el proceso de crear mejores ciudadanos para el futuro.

El elemento saliente de la obligatoriedad del servicio es la forma en que el estudiante es capacitado y asesorado para el servicio. Existen básicamente tres sub-modelos:

El primero, tiene que ver con la integración de la experiencia en el currículo, formando parte, por ejemplo, del curso de Sociología o Historia. Para poder ser exitoso en este aspecto, el docente tiene que comprender la teoría del aprendizaje-servicio, su valor y su propósito y, además, debe ser capaz de transmitir todo esto al estudiante. Muchos docentes no cuentan con la necesaria experiencia en este sentido, y suele ocurrir que no se cuenta con los fondos necesarios para la capacitación.

El segundo método de implementación del aprendizaje-servicio, se realiza a través de la supervisión de las actividades de servicio del estudiante por parte del docente. Este proceso varía mucho, dependiendo principalmente de la iniciativa del docente y del nivel de comprensión del estudiante.

Varias universidades han establecido actividades de servicio o de aprendizaje-servicio como parte de la experiencia curricular de los no graduados. La diferencia entre las experiencias obligatorias exitosas y no exitosas parece relacionarse con el apoyo financiero y administrativo, y con la capacitación, que se invierten en la puesta en práctica de la teoría.

El modelo de consultoría grupal

Los estudiantes realizan su entrenamiento y el servicio en forma grupal. Difiere del modelo de inmersión total en que los estudiantes no sólo trabajan en el mismo lugar, sino que juntos constituyen un equipo de consultoría. Dado que los estudiantes han tenido una sólida capacitación, y participan activamente en procesos de reflexión significativa, este tipo de experiencia puede resultar especialmente beneficiosa. Los estudiantes aprenden que cuando el servicio se realiza en forma cooperativa producen resultados mucho mejores que cuando se actúa independientemente.

Algunos temas a considerar

Se ha escrito bastante sobre el aprendizaje-servicio y hay ya un número considerable de buenas investigaciones, pero hay muchos temas aún por investigar. Necesitamos precisar algunos objetivos a corto plazo y cómo pueden ser evaluados.

Es necesario estudiar el sistema de acreditación por experiencias de aprendizaje-servicio llevadas a cabo, tanto a nivel institucional (por ejemplo: número de créditos por cursos que incluyen componentes de aprendizaje-servicio) como a nivel del aula (por ejemplo: adscripción de puntos otorgados por el docente). Las siguientes preguntas pueden constituir buenos puntos de partida:

- *¿Qué tipo de crédito otorgamos y cuál es su ingerencia en el programa de estudios del alumno?*

- ¿Otorgamos crédito por presentación de un trabajo escrito de reflexión?
- O por:
 - ◆ ¿Realización del servicio?
 - ◆ ¿Horas trabajadas?
 - ◆ ¿Trabajo grupal?
 - ◆ ¿Servicio y reflexión grupal?

Si otorgamos crédito sólo por el trabajo de reflexión individual realizado, ¿Significa esto que valoramos menos el impacto del aprendizaje grupal? Expresamos nuestros valores al elegir qué evaluar y también a través del propio proceso de evaluación. Por ejemplo, ¿Cuán importante es que los estudiantes se involucren en la creación del proyecto y la evaluación? Los estudiantes prestan mucha atención a lo que evaluamos.

En Maryland, pudimos comprobar que para lograr un aprendizaje-servicio de calidad, los estudiantes deben contar con autonomía para planificar, implementar y evaluar el proyecto. Del mismo modo, la manera en que son evaluados los docentes, influye en la energía que vuelquen en sus tareas. Si los sistemas educativos proveen los recursos necesarios (fondos y ayuda de otro tipo), y recompensan a los docentes a través de la promoción, la mejora salarial, el reconocimiento, horarios más favorables, etc., los proyectos resultarán más exitosos y sus resultados más duraderos (MJCSL).

Hace falta más trabajo de investigación para saber cuál es realmente el impacto de estos modelos a lo largo del tiempo. Necesitamos comparar el impacto relativo de los diferentes modelos de aprendizaje-servicio en los niveles y grado de compromiso social y en la continuidad de la acción en el futuro.

Asimismo, se hace necesario contar con investigaciones que nos ayuden a construir un modelo de desarrollo a largo plazo que lleve a los estudiantes eficazmente de una etapa a otra en lugar de tratar de proveer un único modelo "óptimo" para todas las etapas.

Hay etapas fisiológicas del desarrollo embrionario en las que ciertos rasgos tales como los ojos y los oídos evolucionan distintivamente, o etapas en el desarrollo infantil en las que los chicos son capaces de aprender específicamente ciertos conceptos, y también, como lo indican algunos estudios, en los que logran una comprensión moral y ética del mundo; del mismo modo hay etapas en las que los chicos muestran una mejor disposición para aprender aspectos inherentes al aprendizaje-servicio. Tal vez tengamos que esperar el nivel de desarrollo de los chicos que les permita comprender las complejidades éticas y morales de la situación.

Queda aún pendiente la cuestión de ver cómo conectar los elementos curriculares con los no académicos en la experiencia educativa de los estudiantes, lo que implica la integración del aprendizaje-servicio en la totalidad de la vida del estudiante; es decir, que no sea el aprendizaje-servicio sólo un componente de la clase. Este es, tal vez, uno de los temas más importantes a ser considerados.

El aprendizaje-servicio suele tener resultados secundarios, tales como mejoras en la retención de los alumnos y de los docentes, un cambio favorable en las actitudes hacia el aprendizaje y la comunidad, niveles de liderazgo más altos y un mayor desarrollo de las habilidades de comunicación interpersonal.

Conclusiones

Deseo agregar una cuarta razón por la cual las personas adhieren a la pedagogía del aprendizaje-servicio: porque la consideran un instrumento de cambio, no ya del mundo externo, sino de la vida interior del individuo, de su alma. El campo del aprendizaje-servicio está lleno de participantes que van más allá de la retórica política, educativa y curricular.

Mohandas K. Ghandi dijo: “**No hay un camino hacia la Paz, la Paz es el camino.**” El verdadero cambio no puede realizarse en lo exterior hasta tanto no ocurra adentro de uno.

Muchas personas identifican el servicio con la acción. En efecto, la acción es el corazón del aprendizaje-servicio, sin la acción, podemos quedarnos sólo con palabras bien intencionadas. Sin embargo, el servicio no es solo acción. También es estar presente y abierto a las personas – es escuchar y expresarse. La Doctora Susan Trout, en su trabajo “La Evolución del Alma a través del Servicio”, llama a redefinir el servicio, no sólo como acción, sino como actitud, como una forma de estar con el otro en el mundo.

El aprendizaje-servicio no es sólo una innovación curricular. Es una invitación a explorar el significado de lo humano. Hay algo misterioso que ocurre cuando la gente cruza el puente y se involucra con personas de otro nivel socio-económico, edad, raza, con personas con quienes normalmente no entraría en contacto. Cuando estamos frente a frente con el otro y aprendemos a ver nuestras vidas entrelazadas estrechamente con las de ellos, cuando aprendemos a trascender las definiciones tradicionales del “nosotros” y del “ellos”, y comenzamos a ver el mundo como una unidad. Hay un despertar poderoso y transformador en nosotros, en nuestras almas.

Como ya lo he señalado, el servicio no es sólo algo que hacemos; es mucho más que eso, **es una manera de hacer**. Es una actitud, es el espíritu con el que interactuamos con las otras personas. Debemos movernos del dominio del “hacer” al dominio del “ser”. El uso del verbo “ser” sugiere que el servicio está unido inextricablemente con la intención y la conciencia del que sirve. La Biblia relata la historia de la visita de Jesús a María y a Marta, dos hermanas que seguían sus enseñanzas. Marta pasa el tiempo “haciendo”, preparando la comida, limpiando la casa. María, en cambio, habla, escucha, acompaña. Ambas son necesarias. En los programas de aprendizaje-servicio hemos estado actuando mayoritariamente como Marta. Necesitamos actuar un poco más como María.

Creo que el aprendizaje-servicio, debido a que tiene sus raíces en el concepto de reciprocidad, nos invita a plantearnos: “¿Qué sentido tiene nuestra vida?” Muchos de los que hoy llevan a cabo proyectos de aprendizaje-servicio están tratando de seguir este camino espiritual.

El aprendizaje-servicio se fundamenta en la premisa de que aprendemos mejor a través de la experiencia, a través de la aplicación del conocimiento. Sabemos que es más poderoso como agente transformador cuando está directa e intencionalmente integrado al currículo – y cuando los componentes de la preparación, acción y reflexión son analizados cuidadosamente, son intencionales y permanentes.

Como educadores, no podemos controlar totalmente el proceso de enseñanza. Tampoco, como personas, somos capaces de controlar y predecir nuestro futuro. Pero sí podemos aumentar la probabilidad de que ocurran algunos hechos a partir de nuestras decisiones y acciones. Un proyecto de aprendizaje-servicio con fuertes conexiones curriculares tiene la capacidad de transformar a todos los participantes. Quiero alentar a todos ustedes a asumir este desafío.

Inserción curricular del aprendizaje-servicio en la Escuela Media- EGB 3- Polimodal

Lic. Silvia Finocchio ¹

En el contexto actual de crisis, "¿Cómo se sale?" es una pregunta reiterada y muchas veces respondida por los economistas, nunca por los educadores, aunque sean ellos quienes tienen en sus manos lo más preciado del futuro, esto es, las jóvenes generaciones, y aunque sean ellos quienes llevan a cabo su trabajo en la única agencia socializadora capaz de brindar una formación sistemática a lo largo del tiempo, esto es, la escuela. Frente a este interrogante, y en el marco de este importantísimo encuentro sobre Escuela y Comunidad, quisiera compartir algunas reflexiones alrededor del interrogante planteado -¿Cómo se sale?- descentrándolo de la coyuntura y ubicándolo en el mediano y largo plazo, es decir, pensando alternativas con parámetros de perdurabilidad.

1. Con un conjunto de contenidos escolares referidos a normas, valores y actitudes claramente estipulados, que comprometa su enseñanza y garantice una preparación ajustada a los nuevos tiempos

Los CBC han dado lugar a un conjunto de intenciones educativas de gran envergadura. Constituyen una importante norma curricular para la sociedad porque fijan un rumbo hacia el cual debe dirigirse el sistema educativo argentino y constituyen una fuente de la cual todo educador puede nutrirse, así como lo han hecho las provincias que han encarado sus reformas curriculares.

Más allá de lo perfectible de esta producción, los CBC constituyen un punto de referencia curricular para la educación en nuestro país y su vigencia se mantiene en la medida en que los contenidos estipulados constituyen una plataforma valorativa que permite introducir los cambios que la sociedad necesita y reclama en un marco de afirmación ciudadana. "De la sociedad a la horda" era la frase con la que concluía un artículo de opinión² de una reconocida socióloga, Susana Torrado, en uno de los periódicos de mayor circulación en nuestro medio, aludiendo a los procesos de exclusión estructural.

Compartiendo el diagnóstico, es posible pensar a la escuela de hoy alrededor de una nueva cruzada ciudadana, que incorpora nuevos sectores sociales en la educación media, promueve la extensión de la escolaridad y desarrolla una conciencia solidaria capaz de sedimentar en su base, es decir en los jóvenes, el pasaje "De la horda del individualismo a la sociedad fundada en la práctica ciudadana". Del consumismo, hedonismo y relativismo extremo al cumplimiento efectivo de derechos y deberes, a través de hábitos y comportamientos que advierten la pertenencia a un todo social.

2. Con iniciativa y liderazgo curricular de las escuelas y los equipos docentes en una renovada pasión ciudadana

Cuando desde afuera se prescriben cantidades excesivas de contenidos, los docentes se desviven por cumplirlos produciendo muchas veces sobrecarga y derroche de energía. Sin embargo, si se restituye el currículum a las escuelas, otorgando la responsabilidad por el contenido a sus docentes y se brindan

¹ Al exponer en el V Seminario Internacional, la Lic. Finocchio se desempeñaba como Coordinadora del Programa Nacional de Gestión Curricular y Capacitación. Ministerio de Educación de la Nación.

² Torrado, Susana. *Hacer un país tiene un costo social irrenunciable*. En: *Clarín*, Buenos Aires, 27 de julio del 2001.

oportunidades para desarrollarlo, lo más probable es que se liberen energías para un trabajo de selección y reelaboración de los contenidos escolares y se genere entusiasmo por sus enseñanzas en beneficio del aprendizaje de los alumnos.

Promover este proceso supone reconocer, por un lado, que el desarrollo curricular centrado en la escuela y en el aula tiene como escenario de intervención las prácticas escolares y docentes, condicionadas por su propia cultura, tradiciones pedagógicas y reglas de funcionamiento. Por otro lado, implica reconocer que los actores centrales del desarrollo curricular son los docentes y directores de las escuelas. Y que, al mismo tiempo, éstos poseen un saber profesional, experiencia y marcos de interpretación y desempeño que los habilitan, tanto para resignificar lo que los marcos curriculares prescriben, como para diseñar y desarrollar planes de enseñanza que apunten a la mejora de los aprendizajes.

El desarrollo del aprendizaje-servicio, tal como se viene instalando en nuestro país, constituye un claro modelo de desarrollo curricular articulado al desarrollo profesional de los equipos docentes capaz de promover una renovada pasión ciudadana a través de la puesta en práctica de actitudes y gestos solidarios.

En los años 90, una transformación sin componentes utópicos caracterizada por la primacía de un individualismo calculador, ambicioso y competitivo adicto a una racionalidad utilitaria equiparaba la esfera pública al mercado y en esta equiparación la política dejaba de ser vista como mecanismo de resolución de problemas sociales. Se configuraba así una *ciudadanía de baja intensidad*.³ En este marco era difícil que la escuela incorporara algunos de los nuevos y más relevantes temas propuestos por los Contenidos Básicos Comunes y desarrollara por propia iniciativa propuestas de enseñanza que generan debate y compromiso.

Sin embargo, en los últimos tiempos, la noción de ciudadanía ha cobrado nuevo vigor impulsada por la lucha contra la corrupción y la crisis social. El control de la sociedad civil y de la prensa independiente ha ganado espacio. La reflexión sobre la ética ciudadana invade el análisis de los problemas de salud, educación, política, negocios, adquiriendo una presencia insospechada hace pocos años.

En este marco, el aprendizaje-servicio no solo da respuesta a una variedad de sectores que demandan la introducción de valores éticos y sociales como contenidos escolares relevantes, sino que instala a la escuela y a sus docentes como protagonistas de una formación que fortalece el entramado social a través del ejercicio de compartir y respetar valores. Mientras el Estado se debate en cómo asegurar niveles mínimos de cohesión social, es posible reconocer a la escuela como institución que promueve el sentido de nuestra existencia como sociedad transfiriendo experiencia de constitución del lazo social.

3. Con los docentes que cuentan cómo se hace “aprendizaje-servicio” en las escuelas

Hablar con un docente supone una invitación a escuchar historias. Seguramente la conversación girará en torno a un gran número de relatos que, como protagonista, podrá contar. La documentación pedagógica constituye una forma de contar relatos escritos para conocer y difundir las narrativas de los docentes como profesionales de la educación. Esto le permite al docente volver sobre lo ya actuado, sobre lo ya enseñado, habiendo tomado distancia del momento en el que ocurrieron los hechos.

En este sentido, constituye una de las herramientas básicas a través de las cuales el docente interroga su propio desempeño profesional, ya que le posibilita analizar el recorrido entre lo que planificó enseñar

³ Auyero, Javier: *Otra vez en la vía, Notas e interrogantes sobre la juventud de sectores populares*. Fundación del Sur, Buenos Aires, 1993.

y que aprendieran sus alumnos y lo que efectivamente enseñó y logró que estos aprendieran, indagando sobre los posibles factores que influyeron en los procesos y resultados.

La reflexión sobre la propia práctica a la que apunta la documentación pedagógica constituye un aporte al desarrollo curricular continuo así como al fortalecimiento de la tarea profesional docente centrados ambos en el aula y la escuela.

Con un fuerte componente formativo en términos de conocimientos y valores, y bajo los criterios de autenticidad para las aulas y actuaciones para los alumnos, los docentes han comenzado a sistematizar situaciones de enseñanza y aprendizaje altamente complejos.

De esta sistematización, vale destacar las conclusiones referidas a la participación guiada y la apropiación participativa: el resultado es no solo la transmisión de conocimientos y actitudes sino la toma de conciencia de lo que surge a partir de asumir un papel participativo.

De esta sistematización se desprenden también orientaciones referidas a contenidos, estrategias y recursos para la concreción de uno de los ejes que vertebran la propuesta pedagógica de la educación media: la formación en valores de adolescentes y jóvenes.

Trabajar con los jóvenes alumnos en proyectos de aprendizaje- servicio permite el aprendizaje de valores vinculados con la solidaridad. Asimismo, los contenidos escolares a abordar y las competencias a desarrollar desde las distintas áreas curriculares y modalidades potencian este aprendizaje.

El aprendizaje-servicio supone análisis de la realidad, social y comunitaria, e intervención sobre sus problemas. En este sentido, la perspectiva de las Ciencias Sociales y de las Ciencias Naturales contribuye a este trabajo de análisis, poniendo en juego los procedimientos propios y específicos vinculados con la investigación escolar. Estos procedimientos permiten orientar la mirada sobre temas culturales, ambientales, de salud, de participación, objeto de estudio de estas ciencias.

Asimismo, la intervención en los problemas de la comunidad requiere del trabajo con nuestros alumnos sobre el planeamiento estratégico. Este aspecto, aportado fundamentalmente por los contenidos de Economía y Gestión de las Organizaciones, permite desarrollar proyectos solidarios de microemprendimiento a través de los cuales los alumnos pongan en juego competencias de organización, planificación y gestión.

Por otra parte, Tecnologías vinculadas con la Producción de Bienes y Servicios, aporta la posibilidad de diseñar estrategias para la resolución de problemas a través de soluciones de tipo tecnológico adecuadas a las condiciones y recursos de la comunidad en la que se interviene. Desde Comunicación, Artes y Diseño, los proyectos de aprendizaje-servicio potencian al trabajo sobre los contenidos escolares vinculados con la gestión comunicacional a través de la articulación de la escuela con la comunidad.

4. Con el fortalecimiento del papel del alumnado en el currículum

Entre los elementos que hacen al diagnóstico sobre la situación de la escuela y su relación con los adolescentes, la falta de vinculación entre la cultura escolar y los intereses y expectativas de los jóvenes, adquiere relevancia particular. La juventud es presentada, cada día más, como inaccesible para los medios educativos razonables. La escuela resulta un espacio poco explorado, en términos generales, para el desarrollo de iniciativas que den cabida a expresiones de la cultura juvenil. Se advierte la ausencia de una respuesta efectiva por parte de las instituciones de educación secundaria a los intereses, aspiraciones y motivaciones de los jóvenes, quienes no encuentran en ellas ámbitos de participación e inserción apropiados para el desarrollo de sus actividades culturales y para el tratamiento de las problemáticas sociales que los involucran.

Un proyecto de renovación de la educación secundaria debe instalar propuestas que contemplen, de manera integrada, todas y cada una de las cuestiones problemáticas implicadas para estar en condiciones de dar efectiva respuesta a la necesidad de construcción de una escuela distinta.

Esta escuela tendrá que responder a los desafíos de la educación de los adolescentes, convirtiéndose en un espacio para la reflexión, el aprendizaje significativo, la construcción de significados y sentidos compartidos, el desarrollo progresivo de la autonomía, la convivencia enriquecedora y las acciones colectivas de los jóvenes, brindándoles oportunidades para su desarrollo integral como personas y para el aprovechamiento de las experiencias formativas que el contexto sociocultural y productivo puede ofrecerles.

Deberá, a su vez, favorecer el crecimiento personal y social de los jóvenes, incorporando sus intereses a la cultura escolar, generando alternativas diversas para el desarrollo de experiencias formativas y promoviendo instancias de intercambio con agentes y organizaciones de la comunidad en el marco de los proyectos curriculares institucionales.

El aprendizaje-servicio constituye un espacio en el que los jóvenes pueden estar seguros, compartir con sus pares y “hacer algo”, según sus propias palabras. Desde una evaluación sistemática puede apreciarse que la participación en un proyecto de aprendizaje-servicio es una oportunidad para desarrollar el compromiso personal con una ética solidaria, fomentar la creatividad, iniciativa y autonomía, fortalecer la capacidad de planeamiento y toma de decisiones en el marco de un trabajo colectivo. Esta oportunidad no solo permite poner en juego estas capacidades sino además hacerlas visibles para el propio sujeto y fortalecer de este modo su autoestima.

5. Con la atención de prioridades curriculares

El desarrollo curricular centrado en el aula y la escuela deberá ser acompañado por la definición de mínimos de homogeneidad formativa para el conjunto de la población atendida por los sistemas educativos de la provincia y de la Ciudad de Buenos Aires, sobre la base de contenidos y prácticas de enseñanza. Asimismo, será necesario definir prioridades educativas de alcance nacional, regional y provincial, resultantes de un diagnóstico de aquellos aprendizajes básicos que presentan mayores dificultades y que, a la vez, resultan más potentes para la formación social y personal de los alumnos. En términos operativos, los mínimos curriculares y las prioridades educativas deberán inscribirse en los procesos de desarrollo curricular a través de la estipulación de metas a corto, mediano y largo plazo y la asignación de responsabilidades diferenciadas para la Nación, las provincias y los establecimientos educativos.

La formación ciudadana debe ser el eje en ese piso formativo, a través de la participación en la cultura letrada, el desarrollo del pensamiento formal y la práctica solidaria. De este modo el aprendizaje-servicio puede fortalecer los lazos sociales y constituir una estrategia para el logro de las garantías educativas que la sociedad le requiere a la escuela.

Perspectivas para el desarrollo del aprendizaje-servicio en Argentina y América Latina

Prof. María Nieves Tapia

Coordinadora del Programa Nacional Educación Solidaria, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología

I. Una innovación nacida desde las instituciones educativas

En los últimos años, América Latina ha sido testigo de numerosos movimientos de reforma educativa, en general nacidos desde las políticas gubernamentales nacionales, o por influencia de especialistas y organismos internacionales. Por el contrario, el aprendizaje-servicio es, quizás, "la única reforma educativa que ha nacido en todas partes de abajo hacia arriba" -como afirmaba en 1998, durante nuestro II Seminario, Wade Brynson, Subsecretario de Educación del Estado de California-.

Muchos de ustedes lo han refirmado en estos días, cuando decían "en nuestra escuela hacíamos estas cosas, pero no sabíamos que se llamaban aprendizaje-servicio". Efectivamente, en muchas instituciones educativas la práctica del aprendizaje-servicio surgió empíricamente, al intentar responder a demandas comunitarias desde los saberes de los estudiantes, al comenzar a verificar el impacto educativo de las acciones solidarias. Recién después de desarrollar la práctica tomaron contacto con la bibliografía, descubrieron la metodología y el marco teórico. Pero, en el principio de todo el proceso, estuvo la vida real de las escuelas, de los Institutos de Formación Docente, de las Universidades. Esto es lo que ha sucedido en la última década en Argentina y en otros países de América Latina y el Caribe.

En cada país, el proceso se desarrolló en forma diversa, y el aprendizaje-servicio surgió y se desarrolló en muchas ocasiones desde distintos niveles del sistema educativo: en México, Costa Rica y Colombia los pioneros del aprendizaje-servicio fueron docentes y estudiantes de las Universidades. En Argentina, Chile, Bolivia y Brasil, así como en República Dominicana, el mayor protagonismo lo tuvieron las escuelas medias. En Uruguay, comenzaron por la escuela primaria.

A continuación veremos, muy rápidamente, cuál es el estado actual de la expansión del aprendizaje-servicio en la región.

México es, en muchos sentidos, el pionero del servicio estudiantil en América Latina. El "servicio social" fue incluido como una obligación para los universitarios en la Constitución de la Revolución Mexicana, en 1910. Desde 1945, cuando se reglamentó, es obligatorio para los estudiantes universitarios desarrollar alrededor de 400 horas de servicio social como parte del requerimiento para la graduación. Algo semejante sucede en el caso de **Costa Rica**: desde 1975 es requisito para graduarse desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio. En este momento la Universidad ofrece más de 80 proyectos interdisciplinarios para que los estudiantes cumplan con el "TCU", "Trabajo Comunal Universitario". En ambos países, a partir de la experiencia hecha por las universidades, el aprendizaje-servicio fue difundándose hacia el resto del sistema educativo. De hecho, el TCU costarricense, se ha extendido como requisito al último año de la escuela media. En **Colombia**, una organización de la sociedad civil, "Opción Colombia" promueve que estudiantes universitarios avanzados realicen durante seis meses una práctica profesional solidaria en localidades rurales y altamente vulnerables. Participan del programa más de 20 Universidades

estatales y privadas, y actualmente el modelo se está difundiendo en toda la región a través de "Opción Latinoamérica".⁴

En cambio, en el caso de la mayoría de los países del **Mercosur** fueron las escuelas -especialmente las escuelas medias- las que tomaron la delantera, "inventando" el aprendizaje-servicio desde la experiencia. En estos días, hemos tenido ocasión de celebrar los logros de algunas de esas pioneras, como la Escuela Media de Ramona, Santa Fe, o la Escuela Agropecuaria "Justo Pastor Santa Cruz" de Salta, que vienen desarrollando experiencias de aprendizaje-servicio desde mediados de los '90, y obtuvieron este año el Premio Presidencial. También pudimos escuchar la presentación del Programa Liceo para Todos del Ministerio de Educación de Chile, que viene promoviendo el aprendizaje-servicio en escuelas medias de alta vulnerabilidad desde el 2001.

El aprendizaje-servicio es una innovación que surge de las instituciones educativas, pero que a partir de ellas se va convirtiendo también en políticas educativas.

Los Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay empezaron a promover el aprendizaje-servicio después de relevar experiencias en sus escuelas o, como en el caso de Uruguay, por iniciativa de una organización de la sociedad civil. También en el caso de Bolivia y de Brasil ha sido importante para la difusión del aprendizaje-servicio la tarea desarrollada desde organizaciones como el **Centro Boliviano de Filantropía**, en el primer caso, y **Faça Parte, Universidade Solidaria, Comunitas** y otros en Brasil.

En algunos países de la región se ha optado por establecer el servicio estudiantil como requisito obligatorio, como se puede advertir en el siguiente cuadro:

| SERVICIO OBLIGATORIO | COSTA RICA | HONDURAS | REP. DOMINICANA | VENEZUELA |
|---|---|-------------------------|---|---|
| Establecido en | 1995 | S/D | 1988 | 1980 |
| Número de horas de servicio | 30 | 90 | 60 | 60 |
| Curso/s en que se desarrolla el servicio | Último año de la escuela secundaria | | | |
| Actividad | Servicio Comunitario o aprendizaje-servicio | | | |
| Supervisión | Secretaría de Educación, Depto. Orientación | Ministerio de Educación | Ministerio de Educación, Depto. Orientación | Ministerio de Educación, Cultura y Deportes |

Junto a estos sistemas educativos que incorporan el servicio estudiantil como un requerimiento obligatorio habría que agregar el caso de Ecuador (hay un requisito legal de desarrollar actividades de servicio, del que tenemos escasa información), y a las instituciones afiliadas a la Organización del Bachillerato Internacional (IBO), que en todo el mundo requieren para la graduación la realización de proyectos de lo que se conoce como "CAS" (Creatividad, Acción y Servicio).⁵

⁴ www.opcioncolombia.org.co

⁵ Cf. MINISTERIO DE EDUCACION DE LA NACION. Secretaría de Educación Básica. Programa Nacional Escuela y Comunidad. *La Solidaridad como aprendizaje. Actas del 2º Seminario Internacional "Educación y Servicio Comunitario"*, República Argentina, 2000, pp. 60 y ss.

En estos días, luego de escuchar la presentación de nuestra colega Addys Then Marte de República Dominicana⁶, algunos docentes me manifestaron su admiración por las 60 horas de servicio obligatorias en la escuela secundaria dominicana, y su deseo de verlas replicadas en Argentina.

La discusión entre los partidarios de la obligatoriedad y voluntariedad del servicio estudiantil lleva muchos años, es muy compleja, y no pretendemos zanjarla aquí. Lo que me permito señalar es lo siguiente: desde el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina hemos hecho la opción consciente y decidida de NO promover la obligatoriedad del aprendizaje-servicio.

Por un lado, somos un país federal, y todos sabemos que el nivel de fragmentación del sistema hace difícil establecer reglas comunes al conjunto. Podríamos promover un acuerdo del Consejo Federal para establecer horas de servicio estudiantil obligatorio, pero creemos que no sería lo mejor para las escuelas ni para los estudiantes.

Hemos optado por una política que respeta, reconoce y valora a las instituciones que toman la iniciativa de desarrollar proyectos solidarios como ejercicio de su propia autonomía, y en respuesta a su propia realidad. Hemos optado por fortalecer y premiar a experiencias replicables y de alta calidad, como las de las escuelas ganadoras del Premio Presidencial, para darles visibilidad y atraer una sana emulación por parte de otras instituciones. Nos proponemos convencer a los docentes a partir de la experiencia y la voz de otros docentes, convocar a los estudiantes a partir de la experiencia y la voz de otros estudiantes, para que se vayan sumando o no en función de su propio proyecto, respetando la identidad y las prioridades de cada institución educativa.

Personalmente, me gustaría que docentes, padres y estudiantes lleguen a considerar tan natural que la escuela exija cantar el Himno de pie y saber usar transportador y compás, como pedir que sepan servir eficazmente a su comunidad, pero sé que los cambios educativos se producen en tiempos largos. El aprendizaje-servicio es una reforma educativa que necesita crecer, como decíamos, "de abajo hacia arriba". Nos parece que, en el caso de Argentina, imponer "por decreto" una metodología compleja como la que proponemos sería contraproducente.

También sería necesario tener en cuenta que, a nivel internacional, los modelos de obligatoriedad están comenzando a ser cuestionados desde la investigación⁷, y generando autocríticas desde los propios protagonistas. Muchos docentes dominicanos me manifestaron su preocupación por la "burocratización" del requisito de servicio, que luego del impulso inicial ha terminado convirtiéndose, en la percepción de muchos estudiantes, en poco más que un trámite que hay que cumplir. Por ejemplo, una de las tareas de servicio más habituales -y más necesarias en Dominicana- es la de forestar. En más de una escuela escuché el relato de estudiantes que cumplieron el requisito de servir sus 60 horas plantando árboles, pero cumplida la obligación dejaron morir a los árboles por falta de riego. En otras palabras: la obligatoriedad puede anular a la intencionalidad solidaria, y con ella a gran parte del elemento motivador de los aprendizajes y del servicio.

En función de ésta y otras experiencias, y respetando las decisiones de países hermanos, me parece que no es el momento de promover la obligatoriedad nacional del servicio estudiantil en Argentina, para que no se convierta en un elemento burocrático más.

⁶ Ver más adelante, ponencia de la Lic. Then Marte, Pag. 119.

⁷ Una investigación desarrollada por la Universidad de Berkeley (aún inédita) estaría mostrando que en las Universidades que impusieron el aprendizaje-servicio como requisito obligatorio de graduación éste obtiene menor impacto positivo -y en algunos casos incluso un efecto negativo- en comparación con las Universidades en las que los docentes introducen el servicio como requisito voluntariamente.

2. El aprendizaje-servicio en Argentina: de la praxis institucional a las políticas educativas

El aprendizaje-servicio es, entonces, una "reforma nacida en las escuelas". ¿Cómo pasamos en la Argentina de esta innovación nacida en las instituciones a una política educativa?

Me parece importante repasar tres hitos, tres momentos decisivos que marcaron el crecimiento del aprendizaje-servicio en nuestro país.

El inicio de la difusión del aprendizaje-servicio se produjo en el contexto de las reformas educativas de la década del '90, cuando se estaban diseñando los **Contenidos Básicos Orientados** para las cinco modalidades del Polimodal.

En ese contexto, se proponía desarrollar "proyectos" para cada modalidad. Se intentaba establecer en el último año de la enseñanza media la posibilidad de que los alumnos volcaran a la práctica todos los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales adquiridos, plasmando proyectos concretos surgidos de la creatividad e iniciativa de los estudiantes.

Como se advierte en el cuadro, para las modalidades de Ciencias Naturales y de Humanidades y Ciencias Sociales, los CBO aprobados por el Consejo Federal establecían un "Proyecto de investigación e intervención comunitaria".⁸

| MODALIDAD | PROYECTO |
|--|--|
| Economía y Gestión de las Organizaciones | Proyecto de microemprendimiento |
| Producción de Bienes y Servicio | Proyecto tecnológico |
| Comunicación, Artes y Diseño | Proyecto de producción y gestión comunicacional |
| Ciencias Naturales, Humanidades y Ciencias Sociales | Proyecto de investigación e intervención comunitaria |

Como todos sabemos, muchos de los Contenidos Básicos nunca han llegado al aula, porque los docentes -sea por falta de capacitación o de convicción- nunca los adoptaron. Por eso, para nosotros una de las satisfacciones más grandes de este año fue constatar, evaluando los proyectos que se presentaron al Premio Presidencial 2003, cuántas escuelas del país han aprovechado los espacios de proyectos de las cinco modalidades para desarrollar experiencias de intervención comunitaria. El hecho de disponer de horas cátedra y un docente en condiciones de coordinar el proyecto de aprendizaje-servicio ha redundado en la multiplicación de proyectos de calidad.

Como muestra de esto, una de las 10 escuelas ganadoras del Premio Presidencial, la Escuela Polimodal de José C. Paz, está desarrollando su proyecto de biblioteca circulante comunitaria utilizando los espacios de investigación e intervención comunitaria de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales. También hemos visto en estos días ejemplos de numerosos proyectos tecnológicos, microemprendimientos y proyectos comunicacionales puestos al servicio de necesidades comunitarias.

Un segundo hito en el desarrollo del aprendizaje-servicio como política educativa fue la creación

⁸ MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION. CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACION. *Contenidos Básicos para la Educación Polimodal*. República Argentina, 1997.

en diciembre de 1999, con la asunción del nuevo gobierno, del **Programa Nacional Escuela y Comunidad**. Convengamos que, en la cultura política argentina, ha sido siempre difícil generar "políticas de estado" que sobrevivan a una gestión, y eso hizo más notable la continuidad y el fortalecimiento de las políticas de promoción del aprendizaje-servicio en el pasaje entre un gobierno y otro. En el marco del Programa Nacional Escuela y Comunidad surgió el Premio Presidencial "Escuelas Solidarias", que fue quizás una de las medidas que más contribuyó a la visibilidad de las prácticas que venían desarrollando las escuelas, y nos dio la posibilidad no sólo de reconocerlas y valorarlas, sino de difundirlas y alentar a que fueran replicadas por otras instituciones.

El Programa apuntó también a fortalecer los fundamentos teóricos y metodológicos de las prácticas, ofreciendo diversos medios para la capacitación de los docentes⁹, como el **Seminario Internacional de Aprendizaje y Servicio Solidario** (que desde 1997 se viene realizando anualmente, con una sola y notable excepción), las Jornadas provinciales, y las publicaciones y materiales distribuidos en papel¹⁰ y a través de la página web del Ministerio.

Durante el bienio 2000-2001 el Ministerio de Educación pudo relevar 6.100 experiencias educativas solidarias desarrolladas por 4.390 instituciones educativas, con la participación de alrededor de 375.000 estudiantes. Un incipiente trabajo de articulación entre estas escuelas y las organizaciones de la sociedad civil se desarrolló con algunas de las casi 600 organizaciones relevadas en esos años.

La crisis política y social del 2001-2002 provocó que el Programa Nacional Escuela y Comunidad y el Premio Presidencial se discontinuaran. Hoy podemos constatar que, pese a ello, las escuelas redoblaron su apuesta al aprendizaje-servicio.

Y así llegamos al tercer momento, el actual:

En el 2003, las 5.500 experiencias presentadas al Premio Presidencial Escuelas Solidarias casi duplican a las presentadas en el 2001. Demuestran que, frente a una de las peores crisis que hemos sufrido en nuestro país, miles de escuelas no bajaron los brazos, sino que respondieron a la crisis con más educación, con más solidaridad, con más creatividad, con más iniciativas.

En este sentido, me parece importante analizar brevemente algunos datos que surgen de las experiencias educativas solidarias presentadas durante el 2003.

En primer lugar: todo el sistema educativo está involucrado en este movimiento solidario. Hubo casi un 79% de participación por parte de establecimientos de gestión estatal, y 19% de gestión privada, lo cual representa casi exactamente la proporción que hay entre los dos segmentos del sistema.

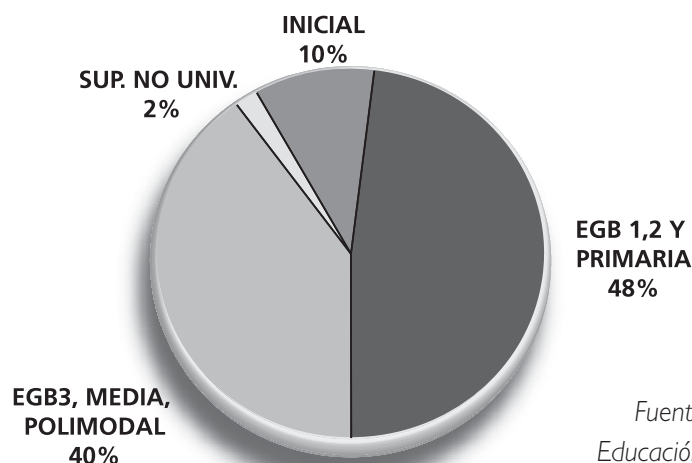
Como se advierte en el siguiente cuadro, se presentaron proyectos de todos los niveles.

⁹ Más de 19.000 docentes participaron de actividades de capacitación ofrecidas por el Programa Nacional Escuela y Comunidad.

¹⁰ Entre 2000 y 2001 se distribuyeron 64.000 ejemplares de materiales de difusión y capacitación.

PREMIO PRESIDENCIAL ESCUELAS SOLIDARIAS 2003

PORCENTAJE DE PROYECTOS PRESENTADOS POR NIVEL DE ENSEÑANZA



Fuente: Programa Nacional
Educación Solidaria, 2003.

Hay un 10% de las experiencias que fueron presentadas por Jardines de Infantes, algunos de ellos de destacada calidad de aprendizaje-servicio como el del Líbano, Pcia. de Buenos Aires, y el de Aluminé, en Neuquén, ambos ganadores del Premio Presidencial.

En relación a ediciones anteriores del Premio, las experiencias presentadas expresan con mucho más equilibrio a los primeros años de la Educación General Básica (EGB1-2/Primaria) y a la escuela media (EGB3/Polimodal). Por otra parte, también sabemos que es bastante pareja la proporción de escuelas de ámbito urbano, de ámbito urbano-marginal y de ámbito rural (si bien muchos establecimientos no completaron esa información). La proporción de establecimientos de gestión estatal y privada es también pareja con la relación existente a nivel nacional.

Estas cifras expresan dos cuestiones fundamentales: en primer lugar, que el aprendizaje-servicio se practica en Argentina en todo tipo de escuelas. El aprendizaje-servicio es una innovación pedagógica que se está desarrollando transversalmente en todo el sistema educativo, y no es patrimonio de ningún tipo particular de escuelas. En segundo lugar, los datos están demostrando algo que hemos expresado en otras oportunidades: para el aprendizaje-servicio, "nadie es demasiado chico ni demasiado pobre como para no tener algo que ofrecer a los demás". Si las escuelas argentinas pudieron presentar 5500 experiencias educativas solidarias es porque hay muchos docentes que creen que sus alumnos pueden ser algo más que receptores pasivos de ayuda, de comida y de zapatillas, que creen que sus alumnos pueden ser mucho más que la "esperanza del mañana". Los docentes de las escuelas solidarias saben que nuestros chicos pueden ser protagonistas ya, desde ahora, de una Argentina mejor.

3. Los desafíos hacia adelante

Desde aquel Primer Seminario Internacional de "Escuela y Comunidad" que reunió a 120 personas en 1997, hasta este Seminario desbordante con algo más de un millar de asistentes, el aprendizaje-servicio

ha florecido en todo nuestro país, y también en muchas naciones hermanas. Pero como no nos conformamos con lo ya alcanzado, vamos a presentar algunos desafíos que en estos días nos hemos planteado para mejorar nuestras prácticas y generar proyectos de aún mayor calidad.

Básicamente, enfrentamos tres grandes desafíos: el de profundizar en los marcos teóricos del aprendizaje-servicio, el de mejorar las prácticas de la metodología, y el de fortalecer las redes inter-institucionales en torno a los proyectos.

A continuación intentaremos señalar algunas de las implicancias de cada uno de estos desafíos.

3.1 - Profundizar los marcos teóricos

El primer desafío es pasar en forma más consistente de la acción solidaria espontánea y del aprendizaje-servicio surgido intuitivamente a lo que se ha dado en llamar una "solidaridad reflexiva". Necesitamos dar a nuestras experiencias marcos teóricos y fundamentos conceptuales y metodológicos más sólidos.

En cuanto a los marcos teóricos, uno de los rasgos más interesantes del aprendizaje-servicio es justamente la pluralidad de orígenes que puede reconocer en sus diversas manifestaciones a nivel mundial. Cronológicamente, las ideas fundacionales del aprendizaje-servicio pueden encontrarse en las teorías de John Dewey, quien subrayó la importancia de la experiencia en el proceso de aprendizaje. En la década de 1920, Dewey implementó en su propia facultad, el Antioch College, uno de los primeros programas de aprendizaje-servicio relevados a nivel mundial: los estudiantes realizaban sus prácticas profesionales en organizaciones comunitarias como hospitales, asilos, etc. Aún hoy, en los Estados Unidos el "service-learning" es considerado por muchos una parte del movimiento de la "experiential education" originada en las ideas de Dewey.

Ahora bien, sin negar este dato histórico, hay que señalar que aún en Estados Unidos y sobre todo en Europa y América Latina el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio ha tenido que ver también con otras fuentes de pensamiento. Algunos autores han señalado el parentesco entre los fundamentos metodológicos del aprendizaje-servicio y el pensamiento de Paulo Freire¹¹, Jean Piaget¹², Viktor Frankl¹³, y más recientemente con los estudios sobre inteligencias múltiples. Según los casos, las experiencias nacionales de aprendizaje-servicio se han fundado en modelos de desarrollo de conductas pro-sociales, de educación para la participación ciudadana, de educación en valores en sus múltiples vertientes teóricas.

La diversidad de fundamentos teóricos y de contextos nacionales ha llevado a que la metodología que en la mayor parte del mundo se conoce como "aprendizaje-servicio" haya adquirido diversas denominaciones en diversos sistemas educativos: en Brasil, donde la práctica del aprendizaje-servicio comenzó a difundirse en el Año Internacional del voluntariado, se conoce como "voluntariado educativo". En Gran Bretaña, donde el término "service" está fuertemente asociado al servicio militar, el "service-learning" fue rebautizado como "active learning in the community", y encuadrado dentro de los programas de educación para la ciudadanía.

En lo que hace a los fundamentos de nuestra experiencia argentina y latinoamericana, en estos días hemos planteado algunos conceptos que, por razones de tiempo, no voy a desarrollar: hemos hablado de solidaridad, de pro-socialidad, de resiliencia¹⁴, de formación para la ciudadanía y de recuperación o

¹ SEEMAN, Howard. *Why the resistance by Faculty?* En: KENDALL, J. & Associates. *Combining service and learning. A resource book for community and public service*, Vol. II. Raleigh, National Society for Internships and Experiential Education, 1990, p. 162.

² IOZZI, Louis. *Moral Decision Making in a Scientific Era*. En: KENDALL, J. & Associates, cit, Vol. I., pp. 384-388.

³ CONRAD, Dan. *Arguments for Educators: A Rationale for High School Service-learning Programs*. En: KENDALL, J. & Associates, cit, Vol. I., p. 503.

⁴ Ver más adelante Ponencias sobre resiliencia, pág. 62-79

construcción de una cultura del trabajo. Se ha hablado también de la importancia de estas experiencias para construir el capital social, y de la necesidad de articular los proyectos educativos solidarios con las organizaciones comunitarias y de la sociedad civil que pueden acompañar el esfuerzo del sistema educativo. Cada uno de estos conceptos exigiría un Seminario, y esperamos ir desarrollando materiales para poder profundizar cada una de estas temáticas en su relación con el aprendizaje-servicio.

Simplemente quisiera reiterar algunas cosas que hemos dicho en cuanto a qué entendemos por solidaridad, porque me parece que las palabras, igual que el peso, a veces corren el riesgo de devaluarse. Y como estamos en un tiempo donde en Argentina puede parecer una "moda" hablar de solidaridad, y tenemos desde loterías solidarias hasta vedettes solidarias, me parece que es bueno detenernos un momento para definir qué es para nosotros la solidaridad.

A la luz de las experiencias que se han presentado en estos días, podríamos decir, en primer lugar, que la solidaridad bien entendida empieza por ser eficaz. Nuestras abuelas decían que "de buenas intenciones está empedrado el camino al infierno". Las escuelas solidarias que hemos escuchado en estos días no se quedaron en las buenas intenciones, no se quedaron en esa clase de acciones llenas de buena voluntad que pueden terminar siendo -en la gráfica expresión de Alberto Croce- "excursiones a la pobreza"¹⁵.

La solidaridad bien entendida empieza por ser eficaz y, si es auténtica, termina -como nos lo subrayó muy elocuentemente el Prof. De Beni- generando auténtica fraternidad. Este tipo de solidaridad reconoce la común dignidad humana de receptores y proveedores del servicio, y por lo tanto trabaja a partir de las necesidades relevadas por los propios destinatarios, desde una relación horizontal y fraterna.

Como afirmábamos en un Seminario anterior,

"Es necesario subrayar la diferencia entre el concepto de prosocialidad y la acepción común de "altruismo". No se trata de una cuestión simplemente semántica, especialmente si la consideramos desde la perspectiva de los proyectos escolares de aprendizaje-servicio.

En efecto, la noción de "altruismo" pone de relieve la intención del "dador" de beneficiar al "receptor". El énfasis está puesto en las motivaciones y en la actitud de servir, más que en el servicio efectivamente prestado; y en la virtud de la persona altruista más que en la relación establecida con la persona "beneficiada". La prosocialidad, por el contrario, se define específicamente por la satisfacción efectiva del receptor, así como por la reciprocidad o solidaridad generada.¹⁶

El altruismo puede en ocasiones generar actividades de "beneficencia" que partan de la aceptación ingenua de la disimetría de situación entre proveedores y destinatarios del servicio, lo cual implicaría asumir como "natural" la injusticia. La práctica de la solidaridad no puede excluir la búsqueda de la justicia social, ni eximirse de analizar las causas profundas de los males a los que se atiende parcialmente."

"Un proyecto de aprendizaje-servicio con énfasis en la educación pro-social implica:

- *promover un acercamiento y escucha respetuosos hacia las personas, grupos o comunidad destinataria de la acción, que permita generar la empatía necesaria para identificar las demandas efectivamente sentidas;*
- *enfaticar en el compartir, más que en el dar: es importante para los estudiantes reconocer objetivamente cuánto aprenden y cuánto reciben afectivamente a partir del servicio realizado, y no sólo cuánto "dan";*

¹⁵ CROCE, Alberto. *Elementos para un diagnóstico operativo y planeamiento de proyectos de intervención comunitaria desde la escuela*. En: *La solidaridad como aprendizaje. Actas del 2º Seminario Internacional "Educación y servicio comunitario"*, p. 48.

¹⁶ Cf. STAUB, B. *Positive Social Behavior and Morality*. London, Academy Press, 1979.

- *reconocer que la práctica de la solidaridad implica siempre reciprocidad, establecimiento de vínculos entre quienes se reconocen como pares”¹⁷*

Creo que nunca está de más señalar que la cultura de la solidaridad es un rasgo característico de nuestra identidad latinoamericana, que nos diferencia –por ejemplo- de las culturas anglosajonas: en inglés el término “solidarity” prácticamente no existe, o hace referencia a posiciones políticas del socialismo de principios del siglo XX. “Service”, “care”, palabras muy usadas en los proyectos de aprendizaje-servicio del mundo anglosajón, son términos que no tienen la fuerte implicancia comunitaria, de compromiso asumido colectivamente, que tiene el término solidaridad para nosotros.¹⁸

Un segundo punto conceptual al que hicimos alusión en la introducción: nunca está de más subrayar que, cuando promovemos como política educativa el desarrollo del aprendizaje-servicio en escuelas y universidades solidarias, estamos hablando de educar para la solidaridad y no de convertir a las instituciones educativas en centros asistenciales.

Sabemos que uno de los efectos más lamentables de la larga crisis argentina fue que muchas escuelas se convirtieron en apéndices del comedor escolar, se convirtieron en “contenedores sociales” y fueron desbordadas por la crisis, debilitando su rol pedagógico.

Nosotros queremos reafirmar que nuestra misión fundamental es educar, y que generamos proyectos solidarios porque consideramos que son eficaces para “**educar al ciudadano**”.

Nuestra misión no es intentar solucionar todos los múltiples problemas y demandas que la sociedad nos plantea. Nuestra misión es que los chicos que salgan de la escuela –y los profesionales que egresen de nuestras Universidades e Institutos de Educación Superior- sean ciudadanos capaces de transformar esa realidad.

Creo que una de las cosas más importantes que está pasando en las escuelas solidarias es que les estamos enseñando a los chicos más pobres (que son más de la mitad de los chicos argentinos), que ellos son capaces de hacer algo por sí mismos y por su comunidad, que tienen derecho a exigir lo que les corresponde pero que tienen también la dignidad de asumir responsabilidades, de generar proyectos por sí mismos y de contribuir desde su edad, su condición y sus conocimientos a una Argentina mejor. Probablemente, ésta sea una de las innovaciones más significativas que están produciendo escuelas como las que recibieron el Premio Presidencial “Escuelas Solidarias”. Estamos ayudando, como nos decían en muchos de los proyectos y de los testimonios, a recuperar una cultura del trabajo y una cultura de la iniciativa que lamentablemente en muchos casos habíamos perdido, y que en algunos ámbitos quizás nunca existió.

3.2 - Mejorar la práctica de la metodología del aprendizaje-servicio

En función de todo lo que hemos aprendido en estos días, un segundo desafío es el de mejorar nuestras prácticas. Hay un dicho que dice “el que no avanza, retrocede”, y en función de eso, si nuestro proyecto de aprendizaje-servicio este año fue excelente, el año que viene tiene que ser todavía mejor.

Para aquellos que todavía no están realizando proyectos de aprendizaje-servicio, una mejora cualitativa de las prácticas solidarias puede lograrse generando transiciones -todo lo graduales y lentas que sea

¹⁷ MINISTERIO DE EDUCACION DE LA NACION. Secretaría de Educación Básica. Programa Nacional Escuela y Comunidad. *La propuesta pedagógica del aprendizaje- servicio. Actas del 3º y 4º Seminario Internacional “Escuela y Comunidad”*, República Argentina, 2001, pp. 20-21.

¹⁸ TAPIA, María Nieves. ‘Service’ and ‘Solidaridad’ in South American Spanish o en ‘ Servicio’ y ‘solidaridad’ en español: una cuestión terminológica o un problema conceptual en Service-Enquiry/ Servicio Cívico y Voluntariado, primera edición.

En: www.service-enquiry.org.za/first_edition_download.asp

necesario, siempre que sean transiciones- partiendo desde otros tipos de proyectos educativos solidarios hacia un aprendizaje-servicio de calidad.

Y a quienes ya están desarrollando experiencias de aprendizaje-servicio, les proponemos profundizar en las distintas etapas del desarrollo de los proyectos de aprendizaje-servicio.

3.2.1 - Consolidar las transiciones hacia un aprendizaje-servicio de calidad

En la conferencia de María Marta Mallea se presentaron los "cuadrantes" del aprendizaje-servicio. Vamos a tomarlos como punto de referencia para hablar de las transiciones desde otro tipo de experiencias hacia proyectos de aprendizaje-servicio.

Como se ha mencionado, a partir de salidas hacia la comunidad que enfatizan prioritariamente el aprendizaje (trabajos de campo) o experiencias que privilegian la acción solidaria (iniciativas solidarias asistemáticas y servicio comunitario institucional) podemos incorporar en un caso acciones solidarias y, en el otro, contenidos formales de aprendizaje para generar proyectos de aprendizaje-servicio.

Los cuadrantes del aprendizaje y el servicio¹⁹ y las transiciones



Veremos a continuación algunos elementos significativos para estas transiciones.

a) Pasar del puro asistencialismo a la promoción social: Nos recordaba uno de los panelistas que en general se identifica al asistencialismo como "dar el pescado" y a lo promocional como "enseñar a pescar". Esto puede sonar un poco peyorativo, por eso es necesario reconocer que -especialmente en situaciones de emergencia como las que ha

¹⁹ Adaptación de: *Service-Learning Quadrants*, Service-Learning 2000 Center, Stanford University, California, 1996.

vivido la Argentina en los últimos años- las acciones asistenciales no sólo son meritorias, sino que en muchos casos son indispensables. Para seguir con la metáfora, si no empezamos por dar el pescado, nadie va a tener fuerzas para sostener la caña de pescar.

La acción asistencial con frecuencia es la fase primera y necesaria para poder encarar una acción promocional, y a menudo es también el único tipo de acción solidaria que nuestros estudiantes están en condiciones de realizar. Lo que no podemos es pensar que lo asistencial es suficiente. Está perfecto que hoy organicemos el comedor para el barrio, si el comedor es indispensable, pero si nos quedamos sólo en el comedor, lo vamos a estar atendiendo durante los próximos cincuenta años. Entonces, una primera transición que auspiciamos para nuestros proyectos de aprendizaje-servicio es que vayan ampliando la mira, para pasar de acciones exclusivamente asistencialistas a acciones que sean de auténtica promoción social.

El siguiente cuadro nos puede ayudar a señalar las diferencias entre asistencialismo y promoción.

| ASISTENCIALISMO | PROMOCION SOCIAL |
|---|--|
| Atiende a problemas emergentes | Atiende a problemáticas estructurales |
| Apunta al corto plazo | Apunta al mediano y largo plazo |
| Distribuye bienes materiales | Desarrolla competencias y recursos |
| Los destinatarios pueden ser pasivos | Exige el protagonismo de los destinatarios |
| La sustentabilidad está fundada en los proveedores del servicio | La sustentabilidad está fundada en los recursos humanos y materiales que puedan desarrollar los destinatarios del servicio |

Los dos primeros puntos de esta comparación tienen que ver con los alcances que fijamos a nuestros proyectos, y no sólo con el tiempo que duran. Puede parecer que un proyecto que dura tres meses no puede pretender atender a una problemática estructural, pero si dedicamos tres meses a capacitar a adultos desocupados en conocimientos informáticos básicos, estamos atendiendo -aún acotadamente- a una cuestión estructural como es la del desempleo. En cambio, podemos estar todo el año recolectando arroz para el comedor, y seguirá siendo una estrategia de corto plazo para enfrentar una emergencia.

Es interesante observar, entre las 5500 experiencias presentadas al Premio Presidencial, cuántas están "desarrollando competencias y recursos" en sus localidades: difundiendo nuevas tecnologías que pueden generar nuevas fuentes de trabajo, como en el caso del Colegio Santa Lucía de San Juan; enseñando nuevos modos de producción a poblaciones rurales que necesitan mejorar sus ingresos, como en el caso de la Escuela Agropecuaria Justo Pastor Santa Cruz de Salta; ofreciendo apoyo escolar, promoviendo la lectura.

Es paradójico, pero a menudo las escuelas cuyos estudiantes tienen mayores recursos económicos y culturales, se limitan a recolectar y distribuir alimentos no perecederos, mientras otras, que por la condición social de sus estudiantes no tienen la posibilidad de repartir comida, están en cambio distribuyendo conocimiento y generando desarrollo.

Las dos últimas diferencias entre asistencialismo y promoción son sumamente importantes: en el asistencialismo, el que recibe la ayuda puede quedarse quieto, en un programa de promoción tiene que ser protagonista. En un programa asistencial, los que dan sustentabilidad al proyecto son los que dan; en un programa de promoción, hacemos que los proyectos sean sustentables trabajando juntos.

El espacio que desde la escuela damos para que los destinatarios de nuestro servicio solidario participen desde el diseño hasta la realización, para que puedan ser protagonistas junto con los estudiantes, es algo que deberíamos poder evaluar. Los objetivos de nuestro proyecto: ¿Los fijamos en la escuela solamente, o escuchamos primero a los futuros destinatarios? Nuestro proyecto: ¿Permitirá que en el futuro los destinatarios puedan cultivar su propia huerta, o seguirán dependiendo de la huerta comunitaria sostenida por la escuela?

En el panel de Universidades solidarias se presentó justamente un programa de la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad de Mar del Plata que creo, es un buen ejemplo de todo lo que venimos diciendo. Se desarrolló una investigación académica sobre las condiciones óptimas para el desarrollo de una huerta familiar y comunitaria. A partir de esa investigación, docentes y estudiantes comenzaron a ofrecer capacitación en comunidades urbanas de altísima vulnerabilidad. El proyecto no sólo transfirió tecnologías y recursos, sino que contribuyó a desarrollar una red de huertas comunitarias con un alto grado de participación barrial que ha generado a su vez otros proyectos complementarios²⁰.

b) La transición del “servicio solidario” al “aprendizaje-servicio”:

Una segunda transición que debemos encarar es el pasaje del servicio solidario “a secas” al “aprendizaje-servicio” en sentido estricto.

Esta es probablemente la transición más crucial, porque es la que marca la diferencia entre las formas más clásicas del voluntariado juvenil y el aprendizaje-servicio propiamente dicho. Desde el punto de vista de la calidad educativa, es también la más importante, porque es la que garantiza que las instituciones educativas no actúen en la comunidad en forma ingenua, sino con una intencionalidad fuertemente vinculada a su identidad educativa: tiene sentido desarrollar cualquier actividad solidaria si es un medio para que los estudiantes aprendan a participar en forma consciente y solidaria en su comunidad; tiene más sentido aún, que desarrollen esa actividad solidaria de modo tal que fortalezca los aprendizajes disciplinares y las competencias y actitudes que la institución educativa debe ofrecer.

Realizar esta transición, implica diseñar o fortalecer las articulaciones entre la actividad solidaria que desarrollamos en la comunidad y los contenidos que se aprenden en el aula.

Entre los ejemplos vistos durante estos días, podemos encontrar experiencias de aprendizaje-servicio que vinculan el servicio solidario con una sola área, materia, o cátedra, pero en general hemos visto proyectos fuertemente multidisciplinares. Lo importante es que vayamos tejiendo en forma cada vez más consistente una red de vinculaciones curriculares en torno a nuestros proyectos. Aquí quisiera señalar como ejemplo una experiencia aparentemente pequeña, pero creo muy significativa en varios aspectos.

La Escuela N° 13 D.E. 11, de la Ciudad de Buenos Aires, fue galardonada con el Premio Ciudad de Escuelas Solidarias 2002 por un proyecto que hubiera sido una “típica campaña solidaria”, si no fuera porque no es típico ni quiénes lo hicieron, ni cómo lo hicieron.

²⁰ Ver más adelante la ponencia de la Ing. Agr. González, pág. 175

Quienes lo hicieron fueron los niños y niñas de 6to. grado, en su mayoría provenientes de familias cuya principal fuente de ingresos es el "cartoneo". El 45% de los niños son extranjeros, provenientes de países limítrofes. La maestra, sensibilizada por noticias aparecidas en los medios sobre la "Casa Garrahan" (donde se hospedan los niños que vienen a atenderse en el Hospital desde grandes distancias con sus grupos familiares), les propuso a sus alumnos hacer algo a favor para colaborar con la Casa. Y aquí está el otro "quién", que marca la diferencia del proyecto: la maestra de 6to. grado, Prof. Zulema Marcos.

La docente aportó algo que está en la génesis de todo buen proyecto de aprendizaje-servicio: la confianza en que sus alumnos y alumnas podían hacer algo para atender a un problema de la comunidad. No pensó "mis chicos ya tienen bastante con sus propios problemas", sino que los consideró capaces de mirar más allá de sus propias necesidades para colaborar con otros niños que, además de pobreza, sufren de enfermedades graves. Y los chicos respondieron positivamente, sugiriendo "cartonear" a beneficio de la Casa Garrahan.

La maestra, además, aportó lo que sólo el docente puede dar a una campaña solidaria para que se transforme en aprendizaje-servicio: la planificación de los contenidos curriculares. Así surgió el "cómo", es decir el proyecto "*Por la sonrisa de un niño*": en un mes, los alumnos de la escuela concientizaron al barrio y reunieron nada menos que una tonelada de papel y cartón. Pero, además, desarrollaron una unidad de contenidos relacionados con la campaña solidaria, tal como aparece en el siguiente cuadro²¹

Escuela N° 13 D.E. II de la Ciudad de Buenos Aires

"POR LA SONRISA DE UN NIÑO": CONTENIDOS CURRICULARES

| | <i>Objetivos</i> | <i>Contenidos</i> | <i>Acciones Educativas</i> |
|------------------------------------|--|--|--|
| Formación Ética y Ciudadana | Organizarse grupalmente con autonomía creciente para lograr objetivos comunes y realizar tareas compartidas. | Reflexionar sobre los conceptos de solidaridad y participación. | Dar ejemplos personales de solidaridad y participación. Planificar en forma conjunta acciones solidarias para llevar a cabo en la escuela. |
| Informática | Utilizar correctamente los comandos básicos de EXCEL, reinterpretar la información. | Codificación y organización de datos. Gráficos (Excel) Tablas (Word) | Diseñar volantes comunicando los resultados de la campaña realizada y agradeciendo la colaboración (Word). Gráficos y tablas mostrando índice de pobreza de la Argentina y también gráficos mostrando el resultado obtenido en la campaña (Excel). |

²¹ Agradezco a la Prof. Marcos haberme facilitado copia de la información presentada al Premio Ciudad Escuelas Solidarias 2002.

| | Objetivos | Contenidos | Acciones Educativas |
|---------------------------|---|--|--|
| Matemática | Organizar, relacionar y utilizar estrategias para la resolución de problemas. | Resolución de situaciones problemáticas. Cálculos de aproximación. | Resolver situaciones problemáticas. Registrar tablas. |
| Lengua | Acudir a la prensa escrita para confirmar, ampliar o confrontar la información. | El texto periodístico. Sinónimos. | Redactar textos de síntesis de la información compilada para los volantes de difusión. |
| Ciencias Naturales | Analizar y establecer relaciones responsables entre la contaminación del medio y la salud. | Medio ambiente. Salud. Prevención de enfermedades. | Planificar y desarrollar la experiencia. Experimentar el reciclado de papel. |
| Ciencias sociales | Participar en modo productivo y comprometido en experiencias y proyectos en donde se desarrollen su capacidad de compartir. | La Ciudad de Buenos Aires. Plano. | Ubicar en el plano de la Ciudad de Buenos Aires el hospital GARRAHAN. Investigar que medios de transporte llegan a este lugar. |

Como se puede apreciar, las actividades de aprendizaje planificadas constituyen en sí mismas acciones propias de la campaña solidaria (redacción y diseño de volantes, confección de planilla Excel para relevar resultados), o están directamente vinculadas a la temática de la campaña (experiencia de reciclado, localización del Hospital, etc.). De esta manera, los aprendizajes en el aula contribuyen a la calidad del servicio, y la motivación ofrecida por la campaña contribuye a la calidad de los aprendizajes.

c) La transición del aprendizaje al aprendizaje-servicio

En tercer lugar, tenemos que considerar el caso de las instituciones educativas que desarrollan actividades de aprendizaje tradicionales, y a partir de ellas han pasado o desean pasar a desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio.

Entre los ganadores del Premio Presidencial de Escuelas Solidarias tenemos varios casos de experiencias que empezaron siendo proyectos escolares de investigación científica o tecnológica, y que terminaron ganando Feria de Ciencias y al mismo tiempo poniendo esos conocimientos al servicio de la comunidad a través de excelentes experiencias de aprendizaje-servicio.

Por citar sólo dos de los casos más destacados, mencionemos el de la Escuela Provincial de Educación Técnica N° 4 de Junín de los Andes, Neuquén, que obtuvo un Primer Premio en la Feria Mundial de Ciencias por su desarrollo de molinos de viento y otros medios alternativos de producción de energía para comunidades aisladas de la Cordillera, y el de

la EMPI “San José de Calasanz” de Ramona, Santa Fe, que fue galardonada en numerosas ediciones de la Feria de Ciencias nacional por sus estudios sobre la contaminación del agua local con arsénico, y que más recientemente está investigando el impacto del monocultivo de soja en el ecosistema de la zona, entre otros proyectos.

Quisiera citar otros tres casos, de distintos países y niveles educativos, que pueden ejemplificar cómo a partir de un proyecto de investigación escolar o de una práctica profesional requerida académicamente, se puede desarrollar una experiencia de aprendizaje-servicio.

Veamos en primer lugar el caso de la Escuela N° 2 “José Pedro Varela” de Colonia, Uruguay, una de las escuelas que participan del Programa “*Aprendiendo Juntos, una experiencia de aprendizaje-servicio*” promovido por el Centro del Voluntariado de Uruguay.

La escuela venía participando de un programa de educación ambiental, en el que los estudiantes de 6to. grado habían adquirido conocimientos sobre la importancia de preservar el medio ambiente, y sobre diversas problemáticas que lo afectan a nivel mundial y nacional. Como continuidad de ese ciclo de educación ambiental, los estudiantes efectuaron un diagnóstico sobre los problemas ambientales de Colonia. A través de esa actividad, los estudiantes tomaron conciencia de que la playa lindante con los fondos de la escuela no era utilizada ni por los turistas ni por la propia comunidad –tampoco por los propios alumnos– debido a una serie de problemas que los estudiantes estudiaron aplicando herramientas de Matemáticas, Geometría y Ciencias Naturales y Sociales: la cantidad de basura acumulada por metro cuadrado, el tipo de desperdicios inorgánicos acumulados, lo inadecuado de los accesos, la mala iluminación, etc.

La actividad podría haber quedado en el diagnóstico, pero las docentes planificaron varios trabajos grupales en los que los estudiantes seleccionaron uno de los problemas detectados y ofrecían soluciones posibles, aplicando los conocimientos adquiridos. Por ejemplo, el grupo que se planteó la problemática de la basura utilizó herramientas de Geometría para diseñar un tipo de cestos de basura aptos para ser fijados a los muros del balneario, de modo que no pudieran ser fácilmente arrojados al mar.

Cuando todas las propuestas estuvieron redactadas y revisadas, la escuela invitó al Intendente de Colonia a recibir las sugerencias de los alumnos. Como fruto del proyecto, el Municipio puso la playa en condiciones siguiendo varias de las sugerencias recibidas. El hotel lindante con la playa (uno de los responsables de la contaminación), contribuyó con la limpieza y con los fondos necesarios para el proyecto “Playas limpias”: los estudiantes “apadrinan” la playa y contribuyen a mantenerla en condiciones. También pueden disfrutarla, como lo han hecho el pasado verano, gracias a su acción ciudadana y a la proyección en la realidad de los conocimientos adquiridos en la escuela.

Veamos un segundo ejemplo, en este caso el de una escuela técnica, el Liceo Remehue, ubicado cerca de Osorno, en el extremo sur de Chile.

De acuerdo a la normativa educativa chilena, los estudiantes de los años superiores de las escuelas técnicas deben hacer 15 días obligatorios de pasantías. La mayoría de las escuelas las realizan en empresas, lo cual supone para los estudiantes de Liceos ubicados en áreas rurales –como es el caso de Remehue– un período de desarraigo, y a menudo de aprendizajes escasamente vinculados a su ámbito de pertenencia. En el diagnóstico de las autoridades del Liceo Remehue, una escuela técnica con especialidad en construcciones y carpintería, las pasantías constituían un estímulo más para el éxodo rural hacia la ciudad y para la desarticulación de la identidad mapuche de muchos de sus estudiantes.

Para enfrentar esta problemática, el Liceo desarrolló un programa de “pasantías en comunidad”. Los estudiantes y docentes entran en contacto con los líderes comunitarios de las poblaciones vecinas a la

escuela, hacen un diagnóstico compartido sobre las necesidades constructivas de la población, y los 15 días de pasantía se desarrollan construyendo lo que la comunidad necesita. Durante su estadía, los estudiantes investigan la historia y tradiciones de la comunidad, y preparan una Celebración Cultural final, con música folklórica, juegos y artesanías típicas, para celebrar su herencia nativa.

Los estudiantes del Liceo Remehue han construido más de 20 casas, refaccionado más de 30, y construido una capilla y un centro comunitario durante sus pasantías en diversas localidades. El proyecto se desarrolla en forma interdisciplinaria y contiene, además de los contenidos técnicos y las investigaciones sobre tradiciones locales (coordinadas desde Ciencias Sociales), contenidos de prácticamente todas las asignaturas, incluyendo actividades como la compilación de Glosarios para la asignatura de Lengua Extranjera, en el que cada promoción compila para la biblioteca de la institución un glosario con los términos técnicos que aplicó en su proyecto traducidos al inglés.

Un último ejemplo, esta vez a nivel universitario, el de la cátedra de odontopediatría de la Universidad Maimónides de la Ciudad de Buenos Aires. Cada jueves y viernes desde el 2002, estudiantes y profesores de esa cátedra asisten a Los Piletones con un programa gratuito mediante el cual se tratan alrededor de 80 chicos por semana. Los alumnos desarrollan la práctica de la asignatura, a través de un programa de atención completa que busca que cada niño sea tratado hasta recibir el alta. El programa incluye actividades de profilaxis y prevención.

Como en este caso, un número creciente de cátedras universitarias están abriendo las prácticas profesionales al servicio de la comunidad, y permitiendo que los sistemas de pasantías antes abiertos exclusivamente a las empresas comerciales puedan incluir también a organizaciones de la sociedad civil.

Pareciera que estamos viviendo una transición muy interesante -tanto a nivel escolar como a nivel universitario- desde un modelo tradicional e individualista de pasantías, cuya finalidad primaria era exclusivamente el progreso profesional personal, a pasantías que están planteadas además en función de objetivos de desarrollo social y de formación de competencias vinculadas a la participación ciudadana y la construcción del bien común.

En este sentido resulta iluminadora la distinción establecida por A. Furco entre pasantías, servicio comunitario y aprendizaje-servicio. Nos hemos tomado la libertad de hacer algunos agregados al cuadro original, que figuran en cursiva.

Diferencias entre tres tipos de programas de servicio²²

| | <i>Pasantías</i> | <i>Servicio comunitario</i> | <i>Aprendizaje-servicio</i> |
|-------------------------------|---|---|--|
| Destinatario primario | Estudiante (Proveedor) | Comunidad (Receptor) | Receptor y Proveedor |
| Foco principal | Aprendizaje | Servicio | Aprendizaje y servicio |
| Objetivos educativos | Desarrollo profesional Aprendizaje académico | Formación personal ética y ciudadana | Aprendizaje académico. Formación personal / <i>ética y ciudadana</i> |
| Integración curricular | Actividad curricular o complementaria | Periférica o nula | Integrada |
| Tipo de actividad | Basada en la actividad productiva | Basada en una problemática social | Basada en contenidos académicos y <i>problemática social</i> |

²² FURCO, Andrew & BILLIG, Shelley H (ed.). *Service-Learning: The Essence of the Pedagogy*. IAP, CT, 2002, p. 24.

Como surge del cuadro, en las pasantías tradicionales el destinatario primario de la actividad es el propio estudiante: lo importante es que aprenda. En el servicio comunitario el destinatario principal es el destinatario del servicio: lo importante es satisfacer una necesidad o demanda. En cambio, en el aprendizaje-servicio destinatarios son tanto quienes "dan" como quienes "reciben". Unos aprenden, los otros reciben bienes o servicios.

Como se ha reiterado en estos días, el aprendizaje-servicio tiene una doble intencionalidad, tanto pedagógica como social: no está enfocada exclusivamente en una sola de las intencionalidades, como es el caso de las otras dos modalidades. En el caso del aprendizaje-servicio la misma actividad se propone simultáneamente formar en valores y formar en contenidos académicos, busca simultáneamente educar y dar respuestas a problemáticas sociales.

d) La transición desde las iniciativas aisladas al Proyecto Educativo Institucional

Una última transición que quisiera plantear es la que se requiere para que iniciativas aisladas y asistemáticas se conviertan en parte de proyectos institucionales, para pasar de lo espontáneo a lo planificado, de iniciativas individuales de una persona, una cátedra, un grupito, a proyectos que están integrados al proyecto educativo institucional (PEI).

En los módulos de capacitación que muchos de ustedes conocen y que están disponibles en Internet, hemos dedicado un módulo entero al tema de la inserción del aprendizaje-servicio en el PEI de las escuelas²³, por lo que no voy a abundar en el tema.

Simplemente quisiera rescatar la expresión utilizada por la Escuela N° 4-055 "Presbítero Constantino Spagnolo", de la provincia de Mendoza, una de las pioneras en el desarrollo de proyectos institucionales de aprendizaje-servicio: ellos han titulado a su PEI como "PEIS": Proyecto Educativo Institucional Solidario.

En esta denominación está nuestra aspiración para el conjunto del sistema: quisiéramos que cada vez más los proyectos de aprendizaje-servicio se den en el contexto de proyectos educativos institucionales que adopten integralmente los objetivos de formación a la solidaridad y la participación ciudadana.

En directa relación con esta transición, una de las características más novedosas y auspiciosas de este VI Seminario ha sido la presencia de docentes que antes venían solos a los Seminarios, y que esta vez llegaron con un grupo de colegas, porque ahora es un equipo de docentes el que desarrollan los proyectos de aprendizaje-servicio en su escuela.

Esta es una de las transiciones más difíciles, porque excede la voluntad de los que desarrollan el proyecto, y porque según las instituciones el proceso puede requerir muchos años.

Esto es especialmente cierto en la Educación Superior, sobre todo en las Universidades con mayor matrícula, donde los proyectos de aprendizaje-servicio a menudo son invisibles o se pierden en los laberintos de la "gran" política institucional.

En definitiva, creo que es importante tomar conciencia de que abrir las aulas a la comunidad, extender el laboratorio hasta el mundo circundante, implica en todos los niveles educativos un cambio de paradigmas muy arraigados. En el Primer Seminario de aprendizaje-servicio, en 1997, nos hacían notar que muchos docentes hablaban de "tender puentes hacia la comuni-

²³ MINISTERIO DE EDUCACION DE LA NACION. Programa Nacional Escuela y Comunidad-Módulos de capacitación docente, 3. Los proyectos de intervención comunitaria y el Proyecto Educativo Institucional, República Argentina, 2000.

dad": el vocabulario reflejaba lo arraigado de un imaginario en el cual la institución educativa se ve a sí misma como una isla, y al resto de la comunidad como algo "del otro lado del agua". Creo que algo de ese imaginario está presente en la concepción más tradicional de "extensión" universitaria: la idea de que el trabajo en la comunidad es algo que extiende o "estira" a la Universidad hasta "afuera" de sí misma.

Por el contrario, en los fundamentos de la metodología del aprendizaje-servicio está la noción de que la escuela es **parte** de un tejido social, de una comunidad determinada. Además, quienes han desarrollado proyectos de aprendizaje-servicio saben que estos implican una dialéctica que lleva a trabajar en el "afuera", pero que también introduce en el aula motivaciones, temáticas, metodologías que enriquecen lo más estrictamente "interno", y que afectan positivamente el hecho mismo del aprendizaje.

3.2.2 - Profundizar en las distintas etapas del desarrollo de los proyectos de aprendizaje-servicio

Además de las transiciones que acabamos de plantear, creemos que las escuelas que ya desarrollan proyectos de aprendizaje-servicio podrían profundizar su atención a cada una de las etapas que conducen a un proyecto de calidad.

En el primero de los módulos de capacitación mencionados²⁴ ya hemos desarrollado cuáles son las etapas que convencionalmente se tienen en cuenta, de manera que aquí me limitaré a enumerarlas:

- Motivación institucional
- Diagnóstico
- Planeamiento
- Ejecución
- Reflexión
- Evaluación
- Reconocimiento y celebración

Obviamente, algunas de estas "etapas" se superponen en el tiempo, y atraviesan todo el proyecto, como la reflexión y la evaluación, por ejemplo.

Durante estos días se ha enfatizado la importancia de un buen diagnóstico inicial, y se han mencionado diferentes actividades desarrolladas por los propios estudiantes para contar con diagnósticos lo más fundados posible. Es muy difícil desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio de calidad sin un buen diagnóstico de las necesidades y demandas reales de la comunidad, y un diagnóstico igualmente preciso sobre los recursos y potencialidades de la escuela o el curso que desarrollará el proyecto.

De la precisión del diagnóstico suele depender en gran medida también el apoyo que recibamos de la comunidad: como me relataban las colegas del Uruguay, una escuela rural había desarrollado un proyecto de aprendizaje-servicio de difusión de técnicas de huerta, hasta que descubrió que los productores locales sabían más de huerta que los docentes, y que lo que no sabían cómo conseguir era una plaza para que los chicos pudieran jugar con seguridad. La escuela tuvo el coraje de revisar y reorientar el proyecto de aprendizaje-servicio en función de ese diagnóstico tardío, pero válido.

²⁴ MINISTERIO DE EDUCACION DE LA NACION. Programa Nacional Escuela y Comunidad-Módulos de capacitación docente. *Guía para emprender un proyecto de aprendizaje-servicio*, República Argentina, 2000.

Necesitamos mejorar todas nuestras herramientas de planeamiento y de ejecución de proyectos, pero si tuviera que señalar dos aspectos en los que la mayoría de las escuelas solidarias aún necesitan profundizar más, estos serían la reflexión y la evaluación.

Como señalan los especialistas en aprendizaje-servicio, **"la reflexión sistemática es el factor que transforma una experiencia interesante y comprometida en algo que afecta decisivamente el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes"**²⁵. Parafraseando las palabras del escritor Aldous Huxley, **"la experiencia no es lo que le sucede a un hombre, es lo que él hace con lo que le ha sucedido"**, podríamos decir que el aprendizaje-servicio no consiste sólo en lo que sucede en la comunidad donde los estudiantes desarrollan su actividad solidaria, sino qué hacen los estudiantes con lo que sucedió en la comunidad: ¿Son conscientes de los contenidos conceptuales y de las competencias que han puesto en juego para atender a una situación problemática? ¿Han sacado conclusiones personales sobre esas problemáticas? ¿Han logrado contextualizar las problemáticas vividas localmente con cuestiones más universales? ¿Se han preguntado si el participar en el proyecto solidario modificó en algo sus relaciones con sus compañeros, su visión de las cuestiones sociales, su proyecto de vida, sus opciones vocacionales?

He tenido ocasión de observar en otras regiones del mundo experiencias escolares en las cuales se reflexiona mucho sobre actividades de servicio que nosotros consideraríamos irrelevantes. Creo que, en cambio, en muchas escuelas latinoamericanas se están desarrollando proyectos de enorme impacto social con muy escasa reflexión sobre lo actuado. Si en el primer caso se corre el riesgo de caer en la pura teoría o la más crasa hipocresía, creo que en nuestro caso debiéramos cuidar las instancias de reflexión para no caer en el puro activismo. Creo que nuestros países han sufrido demasiados casos de activismo irreflexivo como para abundar en el tema.

Un segundo tema, igualmente crítico, es el de la evaluación de los proyectos de aprendizaje-servicio. Mientras evaluábamos los formularios presentados al Premio Presidencial "Escuelas Solidarias", en el casillero correspondiente a evaluación un alto porcentaje contestaba "evaluación inicial, procesual y final", pero el casillero en que se pedían los instrumentos empleados para esa evaluación aparecía en blanco.

Todos sabemos que evaluar seriamente no es sencillo, y que a nuestras instituciones les falta a menudo una "cultura evaluativa" que exceda lo puramente formal. En función de la doble intencionalidad del aprendizaje-servicio, necesitamos mejorar los instrumentos para evaluar tanto la calidad del servicio como la calidad del aprendizaje que estamos generando.

En el aspecto del servicio, necesitamos desarrollar herramientas que nos permitan medir cada vez más eficazmente la satisfacción de los destinatarios, como planteábamos en torno al concepto de prosocialidad. Si desarrollamos un proyecto de apoyo escolar, por ejemplo, es importante que preveamos relevar si los alumnos que reciben el apoyo siguen viniendo después de las primeras cuatro clases, si mejoran sus notas en la escuela, cuántos pasan de grado.

Y de la misma manera tenemos que evaluar qué se aprendió: los alumnos que dieron el apoyo, ¿Mejoraron sus rendimientos en Lengua y Matemáticas? A partir del desarrollo de los proyectos de aprendizaje-servicio en la escuela ¿Mejóro el presentismo? ¿Bajó la deserción? ¿Hubo mejoras visibles en la convivencia escolar? ¿Qué dicen los docentes del rendimiento académico y de las actitudes de los estudiantes que participaron en el proyecto de aprendizaje-servicio?

²⁵ NATIONAL HELPERS NETWORK. *Reflexion. The key to Service Learning*. New York, 1998, p. 7.

Las ponencias presentadas en el panel dedicado al tema de evaluación²⁶ constituyen un aporte muy valioso a una temática en la que –aún a nivel internacional- queda mucho por investigar y desarrollar.

3.3 - Fortalecer las redes inter-institucionales

Y llegamos ahora al último punto: para mejorar la calidad de los proyectos de aprendizaje-servicio tenemos que tejer redes cada vez más eficaces entre nosotros, para enriquecernos con las experiencias de las otras instituciones que están desarrollando proyectos de aprendizaje-servicio.

Una docente, expresando su asombro ante el millar de participantes en este Seminario, me decía: "Y yo que creía que era la única loca que hacía estas cosas...". La realidad es que a todos nos alienta saber que no somos los únicos que estamos embarcados en esta aventura, y que podemos apoyarnos unos a otros, compartir nuestros descubrimientos y nuestros fracasos, y generar aprendizajes compartidos.

Otra razón fundamental para promover las redes tiene que ver con lo que afirmábamos al inicio de esta ponencia: el aprendizaje-servicio es una "reforma nacida en las escuelas". En el aprendizaje-servicio, el intercambio de experiencias es una fuente privilegiada de producción de conocimientos y para la multiplicación de proyectos. Por lo tanto, todos –y en ese todos incluyo al equipo del Programa Nacional Educación Solidaria- tenemos mucho que aprender de las prácticas de las escuelas, institutos de formación docente, profesorados y Universidades solidarias.

En materia de redes nacionales, las instituciones educativas argentinas pueden contar, en primer lugar, con la red de los referentes jurisdiccionales que han nombrado los Ministros de Educación para trabajar con el Programa Nacional Educación Solidaria. Ayer nos reunimos con estos referentes, y uno de los compromisos que estamos asumiendo es ayudar, durante todo el año que viene, a consolidar en cada provincia redes entre sus escuelas solidarias. Vamos a organizar Jornadas Provinciales de Educación Solidaria, donde puedan intercambiar sus experiencias y reflexionar sobre ellas escuelas, institutos de formación docente y universidades solidarias dentro de cada provincia.

En un segundo momento, esperamos ir tejiendo también redes interprovinciales entre instituciones que están trabajando temáticas afines. En estos días, por ejemplo, varias escuelas que trabajan en torno a la temática de la calidad del agua en distintas localidades han constituido -lo que no sé si llamar- una "red de agua" para seguir en contacto e intercambiar conocimientos, estrategias y herramientas. Creo que será muy interesante si logramos establecer estas redes temáticas también entre instituciones de la Educación Básica y la Educación Superior, como un aporte concreto a la integración de estos dos niveles y para el enriquecimiento recíproco.

Y, aprovechando la presencia de tantos colegas de países hermanos, vamos a intentar que estas redes superen las fronteras nacionales. Con algunos estuvimos en estos días soñando con un encuentro de Escuelas Solidarias del Mercosur, y Addys Then Marte, de República Dominicana, quiere que lo extendamos –por qué no- a América Latina y el Caribe... Creo que, sin apuros y en la medida de nuestros recursos, es importante ir estimulando estos intercambios, para que la integración entre las escuelas solidarias pueda contribuir a la integración regional que tanto necesitamos y anhelamos.

Otra red fundamental, es la que se va constituyendo entre las instituciones educativas y las Organizaciones de la sociedad civil. En estos días hemos podido constatar en la mayoría de las experiencias,

²⁶ Ver más adelante ponencias sobre evaluación de proyectos de aprendizaje-servicio, pág. 80-92

que cuando salimos a la comunidad no encontramos el vacío: hay interlocutores, hay organizaciones, hay personas con las que tenemos que aprender a trabajar juntos cada vez más. En este sentido me parece importante destacar que el Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología ha abierto un espacio de articulación, la **Mesa de Organizaciones Solidarias con la Educación**, que está conformada por 47 OSC que trabajan a nivel nacional ofreciendo al sistema educativo servicios tales como becas escolares de inclusión y retención, apoyo escolar, mejoramiento edilicio, asistencia técnica, becas y capacitación a docentes, entre otros. Nos venimos reuniendo periódicamente entre las autoridades del Ministerio (incluyendo en varias de las reuniones al Ministro Filmus) y los dirigentes de estas organizaciones, para ir desarrollando este novedoso espacio de intercambio de información, y de articulación de acciones bilaterales y conjuntas.

Antes de concluir, quisiera compartir una reflexión del equipo organizador durante los días del VI Seminario: decíamos que quisiéramos no perder nunca la capacidad de asombro, porque lo que ha sucedido durante el Seminario ha sido realmente asombroso. Que un millar de docentes y estudiantes quieran promover la solidaridad como una propuesta pedagógica, que compartan dos días en el clima de extraordinaria convivencia plural y cordial que hemos vivido, que compartan la emoción de escuchar las voces de niños y adolescentes relatando con la mayor naturalidad las experiencias más extraordinarias... es algo que no se encuentra todos los días. El Prof. De Beni nos decía que, para nosotros puede ser tan natural y tan normal vivir y trabajar en escuelas solidarias que podemos perder de vista hasta qué punto todo lo que se ha puesto en común en los talleres, en los pasillos, en las experiencias de los estudiantes, es realmente una innovación muy importante, que implica un cambio "contracultural", no sólo para nuestro país y para América Latina, sino que puede ser un aporte a otras culturas donde la solidaridad y el compromiso ciudadano está mucho más ausentes que en nuestros países.

Pero quisiera terminar con una frase que muestra que las innovaciones pueden tener también raíces muy antiguas. Ya en el siglo XVII, en la Didáctica Magna, Comenius decía: **"aumentarás la facilidad en el discípulo si le haces ver la aplicación que en la vida común cotidiana tiene todo lo que le enseñas. Si le muestras para qué vale cada cosa, le pondrás en su mano que sepa que lo sabe y pueda emplearla"**.

Parafraseando a Comenius, quisiéramos afirmar que nuestros estudiantes solidarios saben lo que saben, y saben que lo pueden aplicar para hacer un país y un mundo mejor.

Resiliencia y aprendizaje-servicio

El concepto de Resiliencia

Dr. Aldo Melillo

Integrante del Centro Internacional de Investigación y Estudio de la Resiliencia de la Universidad Nacional de Lanús

La resiliencia puede entenderse como la capacidad del ser humano de afrontar las adversidades, superarlas y salir aún fortalecido de ellas.

Factores de riesgo y factores protectores

Desde el punto de vista de la aplicación del enfoque epidemiológico a los fenómenos sociales, surgen dos enfoques complementarios:

1. El enfoque de riesgo: se centra en la enfermedad, en el síntoma y en aquellas características que se asocian con una elevada probabilidad de daño biológico, psicológico o social.
2. El enfoque de resiliencia: describe la existencia de escudos protectores que impiden que los riesgos actúen linealmente, atenuando sus efectos negativos y aún transformándolos en factores de superación de la situación difícil.

Factores de riesgo

Se denomina factor de riesgo a cualquier característica o cualidad de una persona o comunidad que se sabe va unida, a una elevada probabilidad de daño para el sujeto o su entorno.

Factores protectores

Son las condiciones del sujeto o de su entorno, capaces de favorecer el desarrollo de los individuos o grupos y, en muchos casos, de superar los efectos de circunstancias desfavorables. Pueden ser:

- **externos**
 - ◆ *Familia extendida*
 - ◆ *Apoyo de un adulto significativo*
 - ◆ *Integración social*
 - ◆ *Integración laboral*
- **internos**
 - ◆ *Autoestima elevada*
 - ◆ *Seguridad y confianza en sí mismo*
 - ◆ *Facilidad para comunicarse*
 - ◆ *Empatía*

Los factores protectores constituyen la resiliencia. Esta puede presentarse en el sujeto individual, en la familia o el grupo, y en la comunidad.

La resiliencia se produce en función de procesos sociales e intrapsíquicos. Se trata de una trama o tejido entre el sujeto y su entorno humano a lo largo de la vida, con lógicos altibajos.

No se nace resiliente, ni se la adquiere "naturalmente" en el desarrollo. Depende de ciertas cualidades del proceso interactivo del sujeto con los otros humanos. Este proceso es responsable de la construcción del sistema psíquico humano.

Siempre existe un **otro u otros significativos** para que se produzca la construcción de la resiliencia. El otro significativo debe reunir las siguientes características:

- **presencia** junto al sujeto, en las buenas y en las malas.
- **amor incondicional**, que no excluye los límites necesarios.
- **estimula y gratifica afectivamente** los logros, la creatividad, la iniciativa, el humor.
- **ayuda** a resolver los problemas sin suplantar la acción del sujeto.
- **capacidad** para asimilar nuevas experiencias y para manejar las situaciones y las relaciones de la vida de un modo genuino y espontáneo.

El otro significativo, corresponde a lo que Winnicott llama **suficientemente** bueno, donde "suficientemente" alude a que no es perfecto y no absorbe la potencialidad del sujeto.

El niño inicia su vida antes de nacer, en el espacio psíquico de la madre, cuando ésta lo acepta y lo nombra, de allí que la protección y la adversidad son previas al nacimiento. El niño crece, además, en el espacio psíquico de la cultura a la que pertenece. Por lo tanto, el desarrollo de la mente de los seres humanos depende de lo que el sujeto recibe y/o encuentra en su entorno, fundamentalmente de los otros humanos que lo rodean.

Pilares de la resiliencia

La resiliencia se construye sobre los siguientes pilares:

- **Autoestima**

Es el aprecio que el sujeto siente hacia sí mismo. Depende de: la secuencia identificatoria con la madre, el padre, los hermanos, la familia extensa, los amigos, docentes, figuras de la cultura, etc; del reconocimiento y cuidado recibido, y del balance narcisístico. Este último deviene en autoestima; si está deteriorado, casi siempre puede repararse por la acción de otro.

El psicoanalista H. Kohut llama "transformaciones del narcisismo" al desarrollo consistente de la autoestima, que produce determinados logros:

- ◆ *CREATIVIDAD, entendida como la capacidad de generar condiciones de vida aptas para los deseos y ambiciones del sujeto, "crear" las condiciones de satisfacción en el mundo.*
- ◆ *EMPATÍA, capacidad para acceder, de manera privilegiada, a la experiencia mental del otro, facilitándose el vínculo con los demás.*
- ◆ *SENTIDO DEL HUMOR, capacidad que coloca al sujeto en una suerte de nivel superior, neutraliza la conciencia crítica y genera una suerte de sereno triunfo interior.*
- ◆ *ACEPTACIÓN DE LA FINITUD DE LA EXISTENCIA Y SABIDURÍA, que permiten una actitud estable frente a la vida y a los semejantes.*

- **Moralidad**

El sistema de valores del sujeto surge del proceso identificatorio del niño, conforma su conciencia moral (Superyo e Ideal del Yo) que, consciente o inconscientemente, le marcan

lo que puede y lo que no puede hacer como resultante primero de las relaciones con los progenitores y luego con todos los que le transmiten las pautas morales de la cultura en que vive.

Podemos definirla, como la consecuencia de extender el deseo personal de bienestar a todos los semejantes, y la capacidad de comprometerse con valores. Es la base del buen trato hacia los demás. En su constitución el ejemplo de los otros es determinante.

- **Humor**

Es la capacidad de encontrar lo cómico en la propia tragedia.

"Su esencia consiste en ahorrarse los afectos a que habría dado ocasión la situación y en saltarse, mediante una broma, la posibilidad de tales exteriorizaciones de sentimientos" (Freud).

Sirve porque produce una descalificación (desautorización) relativa y generalmente transitoria, de ciertos contenidos superyoicos o pertenecientes a los ideales del yo, y también de la realidad adversa.

- **Creatividad**

No es un don ni una rara condición, es parte de la naturaleza humana y depende de cómo se desarrolla el sujeto. **Es la capacidad de crear orden, belleza y finalidad a partir del caos y del desorden.**

Fruto de la capacidad de reflexión; su origen está ligado al juego del niño, que no es sólo imaginativo; también le sirve para apuntalar sus objetos y situaciones en el mundo real. Le permite desplazar al exterior sus miedos, angustias y problemas, dominándolos mediante la acción. Por ello es fundamental su fomento por parte de los padres, cuidadores y educadores.

- **Introspección**

Es el arte de preguntarse a sí mismo y darse una respuesta honesta, es tributaria del desarrollo equilibrado de la relación del "yo" con el "superyo-ideal" del "yo" del sujeto.

Pone en juego la autoestima del sujeto. Si esta es negativa y el "yo" es víctima de una exacerbada crítica interna o está agobiado por las exigencias de sus ideales, no puede darse una respuesta honesta porque lesiona aún más su autoestima. Se defiende, entonces, rechazando cualquier interrogante que ponga en peligro su precario equilibrio; por ejemplo, el joven cooptado por un grupo de adictos no puede reconocer honestamente su mala elección porque necesita el reconocimiento del grupo, aún a costa de su salud.

- **Capacidad de relacionarse**

Es fundamental por la necesidad que tiene el ser humano de la relación con el otro para mantener el suministro afectivo que requiere la autoestima del sujeto.

Un desequilibrio narcisista, por déficit o exceso, lo puede dificultar:

- ◆ La baja autoestima lleva al sujeto a pensarse como no merecedor de la atención de los otros, algo que su propia reticencia al contacto termina por confirmarle cuando los demás optan por no aproximarse a él.
- ◆ La exagerada autoestima, cuando es defensiva y sirve para obtener carencias importantes, provoca un alejamiento disfrazado de soberbia, omnipotencia, autosuficiencia, rasgos que ahuyentan a los otros.

Cuando la relación con esas instancias es adecuada, no sólo se desarrolla la capacidad de relacionarse, sino que se instala en plenitud lo que constituye el siguiente pilar: la capacidad de tener iniciativas.

- **Iniciativas**

Tiene que ver con el gusto de exigirse y ponerse a prueba en tareas progresivamente más exigentes.

- **Independencia**

*Se define como el saber fijar límites entre uno mismo y el medio con problemas; poseer la capacidad de mantener distancia emocional y física sin caer en el aislamiento. **Se basa en un adecuado desarrollo del principio de realidad, que permite juzgar una situación externa prescindiendo de los deseos íntimos del sujeto.***

El amor de un niño o un adolescente por sus padres u otras personas cercanas, o el temor de perder el amor de ellos, los obliga a negar, consciente o inconscientemente, la realidad penosa que pueden estar viviendo con ellos, quedando atrapados en situaciones de abuso o violencia.

- **Capacidad de Pensamiento Crítico**

Es un pilar de segundo grado, fruto de la combinación de todos los otros pilares; permite analizar críticamente las causas y responsabilidades de la adversidad que se sufre, cuando es la sociedad en su conjunto la responsable de lo que se enfrenta. Ocurre cuando, superando la queja común, uno se propone modos de enfrentarlas y cambiarlas.

A este nuevo pilar llegamos a partir de criticar el concepto de adaptación positiva o falta de desajustes que en la literatura anglosajona se piensa como un rasgo de resiliencia del sujeto.

Las fuentes interactivas de la resiliencia

De acuerdo a Edith Grotberg (1997), para hacer frente a las adversidades, superarlas y salir de ellas fortalecido o incluso transformado, los niños toman factores de resiliencia de cuatro fuentes donde el "yo tengo" despliega el soporte social del sujeto; el "yo soy" y "yo estoy" alude a las fortalezas intrapsíquicas del sujeto; y el "yo puedo" a las habilidades para la vida.

Yo Tengo

1. Personas alrededor en quienes confío y que me quieren incondicionalmente.
2. Personas que me ponen límites para que aprenda a evitar los peligros o problemas.
3. Personas que me muestran por medio de su conducta la manera correcta de proceder.
4. Personas que quieren que aprenda a desenvolverme solo.
5. Personas que me ayudan cuando estoy enfermo o en peligro, o cuando necesito aprender.

Yo Soy

1. Una persona por la que los otros sienten aprecio y cariño.
2. Feliz cuando hago algo bueno para los demás y les demuestro mi afecto.
3. Respetuoso de mí mismo y del prójimo.

Yo Estoy

1. Dispuesto a responsabilizarme de mis actos.
2. Seguro de que todo saldrá bien.

Yo Puedo

1. Hablar sobre cosas que me asustan o me inquietan.
2. Buscar la manera de resolver mis problemas.
3. Controlarme cuando tengo ganas de hacer algo peligroso o que no está bien.
4. Buscar el momento apropiado para hablar con alguien o actuar.
5. Encontrar a alguien que me ayude cuando lo necesito.

El concepto de resiliencia aporta una mayor comprensión y conocimiento **empírico** de los factores que protegen al sujeto de los efectos deletéreos de las malas condiciones del ambiente humano y social que lo rodean. Permite el diseño de métodos prácticos de promoción de dichos factores, para asegurar un desarrollo favorable que prevenga la aparición de enfermedades físicas o mentales.

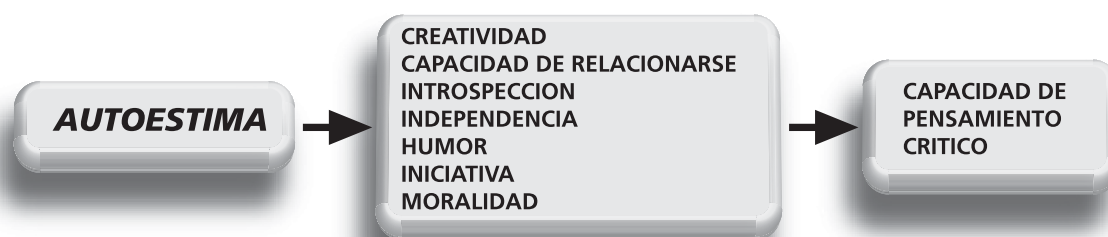
¿Cómo se desarrolla la resiliencia?

Un pilar de la resiliencia es la autoestima, que se desarrolla a partir del amor y el reconocimiento del bebé por su madre y padre; es en ese vínculo que empieza a generarse un núcleo resiliente en el sujeto.

Por supuesto que pueden ocurrir distintos procesos, más o menos favorables, que van trazando diferentes destinos. Por ejemplo: la muerte de la madre antes de los seis meses es un peligro real y concreto para la vida del bebé, si alguien no ocupa en plenitud ese lugar dado el grado de dependencia del niño. Por ello, la continuidad del vínculo afectivo es necesaria para lograr que el sujeto logre una autoestima consistente.

Este primer pilar de la resiliencia está en la base del desarrollo de todos los otros: creatividad, independencia, introspección, iniciativa, capacidad de relacionarse, humor y moralidad.

Luego, describimos una suerte de síntesis superior de todos los pilares de la resiliencia en la capacidad de pensamiento crítico, que representa algo así como una vuelta del sujeto singular a la trama social en que vive; lo lleva a constituir grupos con una identidad determinada, que al comienzo puede ser de oposición para luego transformarse en hegemónica.



La resiliencia se pone de manifiesto cuando, frente a una adversidad de cualquier índole que hiera al sujeto, éste produce como defensa una escisión de su yo. Se produce, como dice Cyrulnik, un "oxímoron", una articulación de opuestos, herida y reparación, que evolucionan juntos con predominio variable.

SUJETO ESCINDIDO POR EL TRAUMA O ADVERSIDAD



Desde ese momento, cobra fundamental importancia lo que el sujeto recibe de su entorno social. Puede recurrir a sus propias fortalezas para superar nuevas adversidades y si las supera, hablamos de un comportamiento resiliente; pero generalmente necesita el apoyo de otro. Necesita recurrir a la trama social para lograr un punto de apoyo, o directamente que alguien, percibiendo su penosa situación, se coloque en el lugar de **un otro auxiliador o significativo**.

El peso y dolor de los traumas y heridas de la vida se llevan siempre, en el mejor de los casos como malos recuerdos, pero la parte saludable de la personalidad donde cuentan los pilares de la resiliencia, permite que la vida transcurra.

El equilibrio alcanzado puede ser roto por una nueva adversidad, pero también puede ser recobrado desde las fortalezas interiores o desde el soporte de la trama social.

Podríamos decir que el concepto de "oxímoron" es equivalente al concepto de Freud de la escisión del Yo en el proceso defensivo.

Se trata entonces, de observar cómo el sujeto sobrelleva la adversidad construyendo una salida vital para superar el trauma. El "oxímoron" se vuelve característico de una personalidad herida pero resistente, que porta su parte sufriente pero puede ser feliz a pesar de todo; describe una patología del vínculo del sujeto con el mundo que habrá que restablecer; por eso un **otro** humano es indispensable.

¿Es posible que haya promoción de la resiliencia sin que se esté utilizando explícitamente dicho concepto?

La teoría y la práctica dicen que sí. Por ejemplo, los padres y/o cuidadores construyen resiliencia cuando sostienen con los niños o adolescentes una relación basada en un amor incondicional (que no significa exento de los límites adecuados), que se expresa en sus actos cuando favorecen la autoestima y la autonomía, estimulan la capacidad de resolver problemas y de mantener un buen ánimo en situaciones adversas, e instalan un clima de afecto y alegría. También ocurre en el caso de docentes o miembros del equipo de salud, cuando incluyen en su tarea conductas del tipo antedicho, es decir, se preocupan por su tarea y sobre todo por los destinatarios de ella.

En este sentido, podemos utilizar el concepto de resiliencia como un dispositivo analizador de la institución investigada, extendiendo libremente el concepto de analizador, tal como lo describieran R. Lourau (1969) y G. Lapassade (1969) en sus análisis de instituciones. Ellos denominaban analizador a lo que

permite revelar la estructura de la institución, provocarla u obligarla a “hablar” y se referían básicamente a individuos. En nuestro caso, se trata de un concepto que, introducido en el examen de un programa o institución, permite una evaluación del mismo, desde su propio punto de vista.

Libros sobre resiliencia en español

- Aldo Melillo y Néstor Suarez Ojeda (comp.) *“Resiliencia – Descubriendo las propias fortalezas”*, Buenos Aires Paidós, , 2001.
- Cyrulnik, Boris *“La maravilla del dolor - El sentido de la resiliencia”*, Barcelona, Ed. Granica, 2001.
- Stefan Vanistendael y Jacques Lecomte, *“La felicidad es posible”*, Barcelona, Editorial Gedisa, 2002.
- Michel Manciaux (comp.), *“La resiliencia: resistir y rehacerse”*, Barcelona, Editorial Gedisa, 2003.
- Cyrulnik, Boris *“Los patitos feos – La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida”*, Barcelona, Editorial Gedisa, 2002.
- Cyrulnik, Boris, *“El encantamiento del mundo”*, Barcelona, Editorial Gedisa, 2002.
- Henderson, Nan y Milstein, Mark, *“Resiliencia en la escuela”*, Buenos Aires, Paidós, 2003.

La resiliencia relacional: aproximaciones y desafíos para los proyectos de aprendizaje-servicio

Lic. Paula Luengo Kanacri
Grupo Nexo- Tucumán

Como punto de partida deseamos señalar que esta breve presentación es fruto de algunas reflexiones que fuimos articulando, como equipo de trabajo, en base a experiencias propias y a la interpretación de las experiencias de otros.

Conociendo los proyectos de aprendizaje-servicio hemos constatado la posibilidad, ya en marcha a nivel institucional y más macroestructural, de ofrecer este "trampolín de lanzamiento" que hace saltar a instituciones enteras del anonimato de la adversidad sufrida, al protagonismo de la reconstrucción del tejido social.

Intentaremos delimitar ciertas conexiones desde la Psicología sobre todo entre los aportes emergentes del concepto de **resiliencia**, específicamente de la resiliencia relacional y algunos aspectos de la praxis de los proyectos de aprendizaje-servicio en Argentina, para finalmente exponer algunos desafíos que nacen de estas posibles conexiones.

Nuestro "contexto adverso"

"El mundo es incomparablemente más rico de lo que lo ha sido nunca por lo que respecta a su capacidad de producir bienes y servicios", lo que hace posible "mantener una población mundial varias veces más numerosa que en cualquier otro período de la historia del mundo". Además, "la humanidad es mucho más instruida", se ha creado "una tecnología revolucionaria que avanza sin cesar" que ha revolucionado el transporte y las comunicaciones hasta el punto de que prácticamente ha "eliminado el tiempo y la distancia". Ahora bien: "¿Cómo explicar, pues, que el siglo no concluya en un clima de triunfo por ese progreso extraordinario e inigualable, sino de desasosiego [...] y de desconfianza hacia el futuro?"

(Hobsbawm, E.: *Historia del siglo XX, 1998*).

Todos sabemos que en el modelo social de hasta mediados del siglo pasado, el Estado era una figura clave en la construcción de un espacio de sentido para el conjunto de los individuos y de las instituciones. Tal como señala Tiramonti²⁷ la escuela estuvo asociada a este espacio común como portadora de una propuesta universalista, y ocupaba un lugar simbólico para la entrega del sentido de la cultura. No nos detendremos aquí, en los diferentes intentos explicativos de los nuevos posicionamientos del Estado en la estructura social, sólo nos sirve referirnos a este fenómeno para situar a los proyectos de aprendizaje-servicio en un momento de quiebre paradigmático y pragmático, también en el campo sociológico. Los cambios en este sentido son tan determinantes que hay algunos que llegan incluso a hablar de la "declinación de la idea de sociedad" o de la muerte de lo social (Dubet y Martuccelli)²⁸.

Compartimos con Giroux y Freire el rechazo por la pretensión de neutralidad de la escuela y su

²⁷ Tiramonti, Guillermina, (2003) Estado, Educación y Sociedad Civil: Una relación siempre cambiante. En Tenti (comp) *Los Desafíos de la Universalización de la Escuela Media*. Buenos Aires, IIPE/OSDE, 2003.

²⁸ Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998) *¿En qué sociedad vivimos?*. Buenos Aires, Losada, 1998.

supuesto principio igualitario, rechazo que es compartido - como sabemos- por toda la escuela crítica. Pero, al mismo tiempo y a través de estos dos autores, nos atrevemos a situar a las experiencias de aprendizaje-servicio como un dato demostrativo de que las instituciones escolares tienen un potencial de resistencia, son capaces de crear e intervenir con su accionar e incluso pueden llegar a modificar las estructuras sociales dominantes.

Aquí cabe entonces que nos preguntemos: si la solidaridad es un nuevo emergente en el ámbito del sistema educativo (alrededor de 5000 proyectos de Escuelas Solidarias en Argentina, ya en marcha no es un detalle) **esta transformación** ¿no estará unida a nuevos paradigmas que van surgiendo para explicar la necesidad del ser humano de vincularse significativamente con otros y de "resilir" no sólo individualmente sino comunitariamente?

Desde sus orígenes la Psicología señalaba las condiciones adversas que provocaban los factores de riesgo, y sus consecuencias negativas sobre el desarrollo de niños y adolescentes. Los consecuentes programas de intervención psicosocial estuvieron teñidos por la idea de negatividad intra y extra psíquica que la experiencia de carencia producía como desajuste en el desarrollo normal de las personas.

Ante la constatación de que no todas las personas sometidas a situaciones traumáticas o de carencia (afectiva, económica, social, etc.) desarrollaban tales predicciones de patologías psíquicas, se comienza desde un sector de las disciplinas humanas a estudiar el fenómeno de la **resiliencia** con creciente sistematicidad.

El concepto une aspectos claves de los relacionales que anteriormente mencionábamos y abre la brecha a la explicación de ciertos recursos humanos disponibles, si bien no suficientemente estudiados, que en el ser humano pueden generar estructuras psíquicas o fuerzas psíquicas momentáneas capaces de hacerlo resistir ante situaciones de adversidad y, aún más, salir fortalecido de las mismas.

Es en esta última parte del concepto que deseáramos posar nuestra mirada esta vez, por la extrema vinculación que tiene con las capacidades desarrolladas a través de la puesta en marcha de las actitudes prosociales que los proyectos de aprendizaje-servicio ponen como fundamento. La tesis central es que, en definitiva, la "apertura al otro" en aquel estado cualitativo de auténtica apertura, es la que desarrollaría estados de resiliencia relacionados con la resistencia a situaciones de adversidad y los instalaría a nivel comunitario, como efecto multiplicador.

María Angélica Kotliarenco en su **Estado de Arte en Resiliencia**²⁹ menciona los diferentes contenidos que los autores dedicados a esta línea de investigación dan al tema. Algunos de ellos ponen el acento en un factor de adaptación al medio desde una lógica más cercana a la inspiración conductista. Preferimos acercarnos a la visión aportada por Rutter, que el Dr. Melillo³⁰ retoma y enfatiza. Define resiliencia como un "conjunto de procesos sociales e intra psíquicos que posibilitan tener una vida sana viviendo en un medio insano". La resiliencia, por ende, ni se tiene, ni se adquiere naturalmente en el desarrollo, depende de la interacción del sujeto con otros seres humanos; interacción responsable de la construcción y reconstrucción del sistema psíquico humano y, por ende, social.

Algunos autores afirman que el enfoque en resiliencia es un aporte a un cambio de paradigma epistemológico, ya que considera al individuo como agente de su propia ecología y constructor social. Un individuo que no sólo carece o se enferma sino que es capaz de sanarse a sí mismo y a su entorno. A lo que nosotros agregaríamos: es capaz de sanarse a sí mismo porque sana a su entorno.

²⁹ Kotliarenco, M.A. (1997) *Estado de Arte en Resiliencia*. Santiago de Chile, CEANIM, 1997.

³⁰ Melillo, A. y Suárez Ojeda, N. (2001) *Resiliencia, descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires. Paidós, 2001.

La **resiliencia comunitaria**, de hecho, ha sido uno de los aportes específicos realizados por los investigadores latinoamericanos en resiliencia. No es casualidad, a nuestro entender, que nuestra mirada continental sobre la realidad busque siempre espacios o explicaciones comunes, rescate el valor de la construcción social del conocimiento y de los estados de salud mental. Nuestra propia historia, nuestro devenir marcado de adversidad, nos ha llevado a mirar, diríamos, epistemológicamente desde la comunidad, desde lo social.

El sistema educativo como nuestro “contexto adverso”

Para el presente análisis pondremos el acento en la experiencia de adversidad social que podría definir a nuestro sistema educativo actual y a la macro realidad de la actual situación argentina y latinoamericana.

La experiencia de exclusión social que grandes franjas de nuestra población están viviendo a nivel estructural, los alarmantes indicadores de deserción escolar, la ruptura entre la escuela y el mundo del trabajo que generan una frustración ya instalada en las representaciones mentales de las nuevas generaciones, nos hacen recurrir al concepto de **Violencia Política**³¹, como concepto explicativo del tipo de adversidad que nuestros chicos y jóvenes hoy están atravesando. Violencia política es la ejercida por las estructuras políticas que dañan y agreden el desarrollo integral de las nuevas generaciones, no otorgando las necesarias condiciones y oportunidades para que éstas se expresen y participen socialmente.

Basil Bernstein discutió los enfoques que buscan responsabilizar a la familia en la decodificación y asignan a la escuela un rol preponderante en la tarea de superación de la situación deficitaria, a la cual se ven enfrentados los niños en situación de pobreza³².

Detengámonos, entonces, en el nodal concepto de **resiliencias relacionales**, por su peculiar y posible vínculo con proyectos educativos inspirados en el aprendizaje-servicio.

Resiliencias relacionales

María Cristina Ravazzola lúcidamente profundiza en el concepto de resiliencia relacional poniendo el énfasis en las **resiliencias familiares**. Para nuestro análisis tomaremos algunos aspectos que son perfectamente extrapolables del ámbito familiar al ámbito escolar:

Aquí se rompe la linealidad de la causalidad determinista de ciertas escuelas psicológicas. Es posible construir resiliencias según concepciones sistémico ecológicas desde los distintos grupos sociales e instituciones de la comunidad. Tal como los considera Bronfenbrenen, la escuela “sería” un nicho contextual para el aprendizaje de las competencias sociales.

Froma Walsh prefiere definir las cualidades que potencialmente son necesarias para hablar en términos de **relaciones** que favorecen la resiliencia:

- Reconocer los problemas y situaciones que hay que enfrentar.
- Comunicar abiertamente acerca de ellos.
- Registrar recursos personales y colectivos existentes.
- Organizar y reorganizar estrategias y metodologías tantas veces como sea necesario, revisando y evaluando los logros y las pérdidas.

³¹ Programa Kusiska Wawa (1997) *Project description for Bernard van Leer grant application* Promudeh, Lima, 1997. Documento interno.

³² En Kotliarenco, op.cit.

“La metáfora de la resiliencia nos permite ampliar los enfoques terapéuticos a enfoques psicosociales y ganar en humildad buscando alianzas de redes ampliadas en lugar de culpables a quienes castigar”

Desde la prosocialidad

De Beni presenta el desarrollo de programas que promuevan actitudes y/o conductas *prosociales*, como el necesario antídoto moral-relacional para huir de la anomia. Las actuales conceptualizaciones en prosocialidad ponen el énfasis en la gratuidad de dichos comportamientos o actitudes finalizadas a ayudar a otra persona o grupo. Se trata de modos de pensar y de comportamientos socialmente deseables, que a menudo reclaman un "sacrificio" o "privación" de parte del sujeto actuante de la conducta prosocial, con una intención explícita de reducción de desigualdades, injusticias, dolores y formas de violencia.

Nos parece oportuno, entonces, destacar que el desarrollo de actitudes prosociales como expresión conductual del principio explicativo relacional, pueden verse fortalecidas en la ejecución de los proyectos de aprendizaje-servicio, preponderantemente porque ayudan a los sujetos, que aplican en sus contextos reales la apertura al "otro", a desarrollar factores de resiliencia comunitaria que tarde o temprano incidirán en la configuración de sus resiliencias personales.

Se asume como prioritaria, desde el altruismo, la adversidad del otro y desde allí se fortalece la propia existencia y se construye desde la propia adversidad.

La resiliencia implica un fenómeno que puede ser promovido, mientras que la invulnerabilidad del individuo se considera un rasgo intrínseco al sujeto y que éste sufre de manera pasiva, como pasiva es la respuesta de su entorno. Así surgen un conjunto de investigadores enfocados en determinar los factores protectores que inciden en la adaptación positiva de sujetos en condiciones de adversidad. Últimamente, el análisis estaría centrado en la búsqueda de modelos que ayuden a promover y desarrollar resiliencia en programas sociales (movimiento que inicia en los '60).

Hay, entonces, tres ejes fundamentales:

- La **noción de adversidad**, trauma, riesgo o amenaza al desarrollo humano. Francisca Infante señala que la definición de adversidad es cultural y habría que especificarla en todas las investigaciones
- La **adaptación positiva** o superación de la adversidad.
- **Proceso dinámico** entre factores emocionales, cognitivos y socioculturales que influyen sobre el desarrollo humano..

Mirando los proyectos de aprendizaje-servicio desde la resiliencia

I. **Adversidad en los proyectos de aprendizaje-servicio:**

- **Macro sistema educativo:**

Podríamos detenernos largamente en demostrar con las más variadas estadísticas el tipo de "adversidad" que cruza a nuestro sistema educativo nacional en la actualidad. Señala-

remos como ejemplo que en el conglomerado de 5 provincias que conforman el N.O.A. las estadísticas del INDEC acerca del proceso de escolarización en este último año indican que, como promedio, **sólo el 51%** del total de chicos (hasta los 15 años), continúan los estudios secundarios.

Indicadores de deserción escolar y calidad educativa macroestructural, resultados de las evaluaciones de calidad educativa a nivel nacional, son otras de las fuentes avaladoras de cuanto podemos determinar hoy como adversidad en el sistema educativo argentino.

- **Micro sistemas institucionales:**

Cada vez que estamos frente a uno de esos 5000 proyectos de aprendizaje-servicio en nuestro país tenemos la impresión de encontrarnos y penetrar 5000 microcontextos de adversidad que, bajo diferentes formas, expresan la misma realidad de carencia estructural. Veamos algunos:

- ◆ "...difícil contexto cultural condicionado por aislamiento geográfico, alumnos de hogares pobres, alto porcentaje de padres desocupados, aumento de porcentaje de trabajo infantil, etc."
- ◆ "...zona sumamente carenciada, altos indicadores de abandono escolar por maternidad adolescente..."
- ◆ "Alto porcentaje de repitencia, atribuido a la imposibilidad de inserción laboral... mala alimentación de los chicos en barrios alejados del centro..."
- ◆ "Deficiente nutrición de los alumnos y sus entornos familiares"
- ◆ "Condiciones de vivienda precarias, falta de sistema de agua potable, alcantarillado y servicios de luz"

2. **Adaptación positiva en proyectos de aprendizaje-servicio:**

Infante analiza la adaptación positiva desde el logro de expectativas sociales asociadas a una etapa del desarrollo o bien en los casos en los que no ha habido signos de desajuste. Existen, entonces, tres variables a tener presente:

- ◆ **Connotación ideológica** asociada con el concepto de adaptación. La misma tendría que darse en función de cada contexto. Mucho se puede discutir acerca de este proceso, desde el punto de vista psicológico, la adaptación es un indicador de la posición constructiva (y no pasiva) del aparato psíquico humano que configura las interrelaciones.
- ◆ **Heterogeneidad** en las distintas áreas (cognitiva, afectiva, actitudinal)
- ◆ **Variabilidad ontogenética**, a lo largo del ciclo vital. No "se es resiliente", más bien "se está resiliente". Sin embargo, consideramos que las intervenciones deberían apuntar a una franja completa del ciclo de vida humano, de modo tal de producir una resiliencia constante como respuesta adaptativa.

Edith Grothberg analiza los **Factores Resilientes** agrupados en tres grandes categorías:

- **Yo tengo** (apoyo)
- **Yo soy y yo estoy** (fortaleza intra psíquica)
- **Yo puedo** (adquisición de habilidades interpersonales y de resolución de conflictos)

En su trabajo de investigación, en este punto, se crean estrategias de promoción de acuerdo a los logros de las etapas evolutivas de Eric Erickson (básicamente: confianza básica, autonomía, iniciativa, sentido

de industria, desarrollo de la identidad) señalando la importancia de contextualizar la promoción de la resiliencia dentro del ciclo de vida.

Elementos de ejemplificación:

| Algunas variables de resiliencia que podrían considerarse en los proyectos de aprendizaje-servicio, en función de los alumnos involucrados | | |
|---|--|--|
| YO TENGO | YO SOY Y YO ESTOY | YO PUEDO |
| "1. Adultos significativos (rol de directivos, docentes y padres en el acompañamiento de los alumnos):" "2. Una institución educativa con identidad (revitalización del P.E.I.)" 3. Redes de intercambio interinstitucional | 4. Posibilitado de demostrar mi capacidad para realizar algo positivo y constructivo para mi comunidad, desde mis aprendizajes escolares (identidad) 5. Motivado con el aprendizaje. "6. Comprometido con la comunidad (pertenencia). Protagonista y responsable de la implementación y mejoramiento de la tarea de servicio comunitario:" | 7. Buscar creativamente soluciones a las necesidades de la comunidad. 8. Trabajar en equipo para mejores y más perdurables respuestas. 9. Crear un "clima institucional" de comunidad. |

El siguiente análisis está basado en los datos aportados por *El impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio en la calidad educativa* elaborado por Alba González y Pablo Elicegui (CLAYSS)³³:

YO TENGO

1. Adultos significativos: rol de directivos, docentes y padres en el acompañamiento de los alumnos:

Como se observa claramente en la experiencia de la Escuela Nro. 4-055 Presbítero Constantino Spagnolo de Junín, Mendoza, en el proyecto Prevención Sísmica-Alarmas Comunitarias, *"la participación de los docentes en actividades extra-clases antes de la implementación del proyecto se limitaba a cumplir las horas propuestas en la estructura curricular en un 85% (de un total de 101 docentes)"*. Tal como señala el informe *"a partir del proyecto de aprendizaje-servicio los docentes se han involucrado en actividades extra-escolares para poder desarrollar los proyectos. Se ha logrado una mayor pertenencia a la Institución en el 70% de los docentes y se ha fortalecido su protagonismo en la elaboración de proyectos en equipo"*. Así se observa en lo referido a la participación de otros "adultos significativos" como los padres de alumnos: en 1997 en esta Escuela se señala que *"éstos asistían sólo a reuniones de padres"* y desde la aplicación del Proyecto *"los padres se involucraron en las actividades con sus hijos y colaboraron con los docentes"*.

³³ Ver más adelante el informe de los Lic. González y Elicegui, pág.188

2. Una institución educativa con identidad (la revitalización del P. E. I.):

En la Escuela de Educación Media Nro. 3 "Fortunato Bonelli", San Nicolás, Provincia de Buenos Aires, el proyecto *Saber para servir: del anonimato al protagonismo*, muestra evidencias cualitativas en este sentido al señalar que la implementación del proyecto de aprendizaje-servicio: *"dio una nueva dimensión al PEI de la escuela haciéndolo ejecutable y comprobable a partir del trabajo de los alumnos en el barrio, en otras escuelas y en la comunidad en general"*.

3. Redes de intercambio interinstitucional:

El ejemplo de la Escuela de San Nicolás citada previamente, aporta datos cuantitativos que evidencian el crecimiento progresivo del intercambio interinstitucional a partir de la aplicación del proyecto de aprendizaje-servicio:

"Cantidad de escuelas con las que se realizaron intercambios:

1998: 2

1999: 5

2000: 10

2001: 10 escuelas y 4 centros comunitarios municipales. Se realizan intercambios con escuelas de Bariloche, Neuquén, Junín de los Andes, Capital Federal y del distrito de San Nicolás".

Así plantean sus objetivos al finalizar el informe de evaluación del proyecto: *"En el presente año, 2002, relevaremos todas las ONGs de nuestra ciudad, ya que no hay registro oficial de ellas y organizaremos un encuentro para que cada una explique a los alumnos su actividad y se registren voluntarios. Invitaremos a escuelas del distrito. Tenemos comprometido el apoyo de la Inspectoría y de los medios de comunicación"*.

YO SOY - ESTOY

4. Posibilitado de demostrar mi capacidad para realizar algo positivo y constructivo para mi comunidad, desde mis aprendizajes escolares (identidad):

En el Centro de Enseñanza Media Nro. 84, Viedma, Río Negro la puesta en marcha del proyecto *"Panificadora solidaria"*, que se inició en 1997, *"estuvo destinado a resolver las dificultades de los alumnos de primer año, repitentes entre 2 y 3 veces"*. Así lo señalan sus gestores: *"Presentaban serios problemas de conducta y total desinterés por el aprendizaje. Sostenían que no tenía sentido estudiar, dado que ellos pertenecían a sectores sumamente carenciados y estaban seguros de que no tendrían posibilidades de inserción laboral. El problema detectado por el grupo fue la mala alimentación de los chicos de los barrios alejados del centro. En función de ello proyectaron equipar una panificadora en una escuela primaria con el objeto de fabricar pan para la comunidad educativa y barrios carenciados y, de esa forma, multiplicar lo aprendido"*.

El impacto en los alumnos, es definido en estos términos: *"Pudieron modificar sus códigos y su conducta, y aprendieron a resolver los conflictos y diferencias dialogando sobre ellas y buscando una alternativa conjunta, a punto tal que una de las adolescentes del grupo fue elegida por sus pares para integrar el Consejo de Convivencia. Uno de los mayores logros fue que querían seguir juntos para continuar con el proyecto, por lo que durante la vacaciones se ayudaron mutuamente a fin de poder rendir las materias adeudadas y menos uno, todos aprobaron el año"*. La posibilidad de demostrar que eran capaces de realizar algo constructivo para su comunidad, sin lugar a dudas, afianzó la identidad de estos adolescentes.

5. Motivado con el aprendizaje:

La Escuela Nro. 97 Aldea Las Pampas de Frontera de Río Pico, Chubut, con su proyecto "*Huerta-granja y cooperativismo, otra ruta de aprendizaje*", en lo referido al impacto en los alumnos, atestigua: "*manifestación progresiva de conductas solidarias. Entusiasmo y motivación hacia los aprendizajes. Aumento progresivo del interés, autonomía y actitud cooperativa de los alumno; creciente autogestión de los aprendizajes; paulatina regionalización de la propuesta de los proyectos áulicos e índices escasos o ausencia de repitencia y desgranamiento escolar*".

6. Comprometido con la comunidad (pertenencia): protagonista y responsable de la implementación y mejoramiento de la tarea de servicio comunitario:

En la Escuela Superior de Comercio "Carlos Pellegrini" de la Ciudad de Buenos Aires, el Programa de Acción Solidaria que tiene su origen en el Programa de Reforma de la Universidad de Buenos Aires, se destacó durante todos estos años por el grado de continuidad y sistematicidad de la acción solidaria emprendida dentro de la currícula escolar; así lo señalan sus coordinadores: "*Los estudiantes se distribuyen en 14 proyectos diferentes, que abarcan actividades de apoyo escolar y recreativas, trabajo en instituciones para la tercera edad y para madres solteras, proyectos de primeros auxilios, campañas de prevención de enfermedades, y otras*".

El compromiso comunitario de parte de los alumnos puede observarse nítidamente en el alto porcentaje de respuestas afirmativas a las diferentes variables que dan cuenta del protagonismo juvenil y la responsabilidad en la puesta en marcha del proyecto, entre otras: el 68% del alumnado señala haber participado activamente en los espacios a los que fue convocado, mientras el 74% señaló ser responsable en su trabajo y el 79% llegar puntualmente a las actividades de servicio.

YO PUEDO

7. Buscar creativamente soluciones a las necesidades de la comunidad:

Si entendemos a la creatividad como esa capacidad humana de inventar alternativas con los recursos disponibles a los conflictos o desequilibrios que la realidad impone por sí misma, entonces podremos comprender que la Escuela de Nivel Secundario Nro.40 Explorador Ramón Lista de Resistencia, Chaco, con el proyecto "*Una escuela en donde se aprende a mejorar la vida de la comunidad*" ejemplifica claramente el desarrollo de creatividad institucional: "*esta escuela, ubicada en una zona sumamente carenciada de Resistencia, ha desarrollado más de 19 proyectos al servicio de su comunidad. Algunos de ellos son: huerta comunitaria, documentación de indocumentados, integración de la cultura indígena, informática para los niños del Jardín de Infantes, programa de promotores comunitarios de la salud, proyecto de recuperación de la identidad local, educación vial. Dado que uno de las principales causales de abandono de la escuela era la maternidad adolescente, surgió una iniciativa cooperativa entre las alumnas: organizaron su propia asociación y obtuvieron recursos para instalar frente a la escuela una Guardería, en la que las madres del turno tarde cuidan a los niños de las del turno mañana y viceversa. La escuela ha acompañado esta iniciativa con espacios para la educación sexual y las responsabilidades de la paternidad y maternidad*".

Resiliencia relacional y el concepto de reciprocidad

Dada ya nuestra somera mirada desde la resiliencia a estas prácticas educativas emergentes, aunque no aún suficientemente sistematizadas, podemos ir sobre un concepto que a nuestro juicio puede ser

central en la comprensión de la resiliencia relacional: **la reciprocidad, como calidad específica de la intersubjetividad**. El mismo determinaría algunos nuevos rumbos en la investigación para la acción de los proyectos educativos de servicio a la comunidad.

La Psicología en el siglo XX analizó la realidad intrapsíquica o los condicionamientos externos, des- cuidando el ámbito intermedio de las dinámicas interpersonales. Esta dinámica vendría a ser una tercera dimensión, algo que no es ni intrapsíquico, ni extrapsíquico, algo que ocurre **entre** el yo y el otro.

Esto, a nuestro entender, requiere la superación de una epistemología que concibe el conocimiento únicamente como representación de la realidad y duplicado de ella. Un modelo epistemológico dualista como este (sujeto-objeto, externo- interno, etc.) impide al acceso a cualquier realidad que esté en el medio. Algunos elementos emergentes en diferentes corrientes psicológicas acerca de esta **tercera realidad**, la reciprocidad, podemos observarlos principalmente en el aporte de las siguientes escuelas o teorías:

- a) Punto central en el **cognitivismo** es la noción de representación de la cual deriva la metá- fora de la computadora como modelo de la mente. Últimamente esta idea de la mente como duplicado de la realidad ha sido puesta en tela de juicio por la teoría de los sistemas autopoieticos de Maturana y Varela **según los cuales las organizaciones biológicas y cognitivas no se limitan a representar o reflejar el ambiente circundante, sino que están en grado de producirlo e informarlo, es decir de darle forma y orden.**

También desde las ideas de Vygostkij de "zona de desarrollo próximo" y de la idea de "estados mentales" de Popper se puede ir hacia conclusiones acerca de esta tercera realidad que está **en el medio**. La mente es esencialmente una interfaz, una línea limítrofe que se pone entre el mundo de los significados, de la cultura y teorías y el mundo de físico. Existiría entonces una realidad intermedia, entre ellas.

Vygotskij, describe que la mente humana madura la propia organización por medio de la interacción recíproca con los demás, con mentes diversas. El "reconocimiento recíproco" es considerado por Bruner como uno de los procesos psicológicos más importantes para la elaboración y el desarrollo del "sí mismo". Sin el reconocimiento recíproco no es posible el lenguaje, la negociación de los significados, el intercambio de interpretaciones; no es posible producir signos comunicables, capaces de hacer reconocibles las intenciones mentales que subyacen a las acciones.

De las investigaciones de Bruner surge un modelo antropológico muy útil para nuestra reflexión. En el autor el "otro", el contexto social y cultural, no son antagonistas del indivi- duo, no lo contradicen, sino al contrario, constituyen los términos esenciales de un proceso mediante el cual él desarrolla la propia mente, se apropia de sí mismo y de sus potencia- lidades más escondidas.

- b) Está también, el **punto de vista sistémico** que retoma en cuanto a la Psicología muchos elementos de la cibernética, y desarrolla importantes avances en la terapia familiar. Aquí es central el concepto de "causalidad circular" y "circularidad de las relaciones entre siste- mas". No se puede comprender a la persona y resolver sus dificultades prescindiendo del sistema social-relacional en el que vive. Watzlawick señala que las partes de un sistema no están relacionadas de manera unilateral y aleatoria. Se aleja del determinismo y va hacia el descubrimiento de la retroalimentación, en la que la causalidad depende de la interacción, interacción que depende de la influencia recíproca entre partes.

- c) Otra tendencia emerge de la **psicología del desarrollo**, que trató de comprender el desarrollo de la persona a partir de sus relaciones primarias. Se volvió famosa la afirmación de D.W.Winnicott "el niño no existe" (Winnicott, 1965). Según esta máxima, el niño no existe nunca como ser independiente, sino siempre en relación de dependencia con otra persona. Autores como Winnicott, Klein, Mahler, Fairbairn e Kernberg (y otros representantes de la **Teoría de las relaciones objetales**) describen en consecuencia el desarrollo de la persona como un progreso desde una dependencia simbiótica y total inicial, hacia una independencia de los demás cada vez mayor.
- Es significativo que también en el psicoanálisis, que desde siempre focalizó su atención en la experiencia subjetiva individual, hoy se empieza a delinear una **"teoría psicoanalítica intersubjetiva"** (con Paul Ricoeur a la cabeza).
- d) Quizá los más interesantes aportes por su novedad vengan del ámbito de la psicobiología y de la neurobiología (Damasio, 1995, 2000; Siegel 2001). Contradiendo un lugar común, que quiere netamente contraponer "naturaleza" y "cultura", acercamientos organicistas-biológicos y relacionales-sociales, en el último decenio hubo numerosos estudios tendientes a demostrar exactamente lo contrario. En efecto, parece que las relaciones interpersonales tienen el poder de influir en modo significativo sobre el desarrollo de las estructuras cerebrales durante toda la existencia humana, y en especial en los primeros años de vida. Las relaciones con los demás, las experiencias cotidianas interpersonales, pueden contribuir a plasmar el cerebro humano, "provocando la activación de determinados circuitos, consolidando conexiones preexistentes y provocando la creación de nuevas sinapsis. Al contrario, la ausencia de estas experiencias puede llevar a fenómenos de muerte celular; en base a lo que fue definido como proceso de poda, que favorece la eliminación de los elementos que no son utilizados. Por lo tanto, el desarrollo del cerebro es un proceso de "experiencia-dependiente" (Siegel, 2001). Siegel teoriza en este contexto la existencia de una "mente relacional" y de una "neurobiología interpersonal". En este ámbito de la investigación también se demostró que las relaciones interpersonales más adecuadas y funcionales para el desarrollo del cerebro son las que crean momentos de correspondencia, que tienen carácter de "reciprocidad". Las funciones cerebrales y el desarrollo de la mente son activados mejor por interacciones en las cuales el adulto y el niño están en grado de reconocerse y de influenciarse recíprocamente.

Entonces, si hablamos del "nosotros" como una categoría emergente, si observamos en historias reales la capacidad de fortalecimiento de comunidades enteras a través de proyectos que hacen del servicio un verdadero aprendizaje ¿no será importante ahondar aún más en la posibilidad de resilir comunitariamente desde vínculos de reciprocidad para volver a darle a la Escuela su vocación de alma de la sociedad capaz de reconstruir el tejido social fragmentado?

Algunas conclusiones provisionarias

Desafíos o preguntas que se abren después de lo anteriormente expuesto:

- Era bastante obvio partir de la constatación de que, efectivamente, los sujetos que se involucran en proyectos de aprendizaje-servicio son más resilientes. La gran pregunta era

y es todavía ¿por qué lo son? y más aun ¿para qué lo son? Sobre todo porque, desde estas respuestas, se podría delimitar mejor aún el cómo aumentarla y fortalecerla. De esta manera, la escuela inspirada en un paradigma relacional podrá ser cada vez más ámbito de reconstrucción social en la actual adversidad de las cosas y actuar efectivamente desde una función preventiva.

- La resiliencia es relacional o no lo es. La sinergia "mi resiliencia-tu resiliencia" podría ser vista desde una lógica diferente a como la mayoría de los autores manifiestan en sus producciones sobre resiliencia. Es decir, dado que como sujeto o grupo me constituyo en significativo para un sujeto o grupo más vulnerable, puedo generar en mi individualidad o grupo de pertenencia la capacidad de resilir.
- Uno de los aspectos más interesantes del concepto de resiliencia es lo que llamamos, si nos permiten, una suerte de posible prevención secundaria o estructural. Casi todos los autores que consultamos y que han desarrollado más investigaciones en este tema, pusieron el acento en la función preventiva que la resiliencia produce, en cuanto sistematiza las condiciones necesarias para que se amortigüen los efectos nocivos de las situaciones de riesgo, o sea la prevención primordial, que se realiza antes de que emerja la patología o problema. Me parece interesante mirar un poco más allá, quizá a esa posibilidad de prevenir y producir una readecuación del sujeto aun en medio de esas condiciones adversas, como se da sobre todo en la franja etaria adolescente y posterior a ella.
- Mayor sinergia: Bronfenbrenner subraya la importancia de la continuidad y coherencia sobre el plano educativo entre todos los principales agentes de socialización, del espíritu de colaboración puede depender el desarrollo mismo de comportamientos cooperativos y solidarios a nivel colectivo. La ampliación de redes que vayan mostrando la experiencia de resiliencia relacional a nivel estructural puede llegar a ser un dato demostrativo de un cambio cultural y social.
- ¿Puede la resiliencia como constructo teórico inspirar efectivamente y significar un "plus" en conocimiento y en acción a los proyectos de aprendizaje-servicio?. Una intuición incipiente como respuesta es que podría serlo en la medida en la que se pueda ahondar en el concepto de resiliencia relacional y demostrar, sistemáticamente, el tipo de relación establecida entre los sujetos actuantes de un proyecto de aprendizaje-servicio con su entorno y a nivel institucional.
- proyectos de aprendizaje-servicio inspirados explícitamente en la metáfora de la Resiliencia, sobretodo desde el concepto de resiliencia relacional. La sistematicidad de las experiencias analizadas desde la resiliencia podría ser el primer paso para un trabajo de investigación-acción consistente.
- Influir en un cambio paradigmático: Del "pienso luego existo, al amo luego existo...y ¡resisto! (o sea soy resiliente)

"Dulces son los caminos de la adversidad"

Shakespeare

Evaluación de proyectos de aprendizaje-servicio

Lic. María Gabriela Malacrida
Programa Nacional Educación Solidaria

¿Qué entendemos por evaluación?

Cuando hablamos de la evaluación desde este lugar, estamos pensando en un proceso de valoración de determinada situación y de los resultados de una acción, con el objetivo de medir sus alcances e introducir las modificaciones necesarias. El valor que le damos a la evaluación es, en este caso, como proceso de mejora, de logro de los objetivos planteados, de resultado, y en función de eso, de búsqueda de alternativas de acción.

No estamos pensando en una perspectiva estática, de etapas lineales (problemática-objetivos planteados-actividades-resultados posibles a ser alcanzados), sino en **un proceso continuo y espiralado** que va a ir acompañando todas las instancias del proyecto, desde el diagnóstico, la planificación y la ejecución del mismo, de modo tal que se vaya produciendo un efecto permanente de **retroalimentación** que permita ir realizando las modificaciones necesarias. Por eso cuando hablamos de evaluación, esta debe estar prevista desde el inicio del proyecto para contar, durante todo este proceso, con los indicadores necesarios que posibiliten analizar aspectos tanto cuanti como cualitativos para realizar la evaluación.

También por eso pensamos en una planificación lo suficientemente flexible como para ir haciendo las modificaciones que hagan falta pero con la suficiente rigidez como para que no perder el rumbo previsto. Muchas veces se piensa la evaluación como una instancia de fiscalización externa o de control, para el cumplimiento de un requerimiento de los organismos que financian, pero en realidad debe verse como una herramienta que permita la corrección y la modificación necesaria durante el proceso. Y desde la perspectiva de la autoevaluación, como capacidad de reflexionar sobre la práctica para realizar correcciones y conformar un espacio de aprendizaje, que permita construir un espacio de evaluación participativa.

Evaluación de un proyecto de aprendizaje-servicio

¿Qué es lo que particulariza a la evaluación de un proyecto de aprendizaje-servicio?

Los criterios, el recorte que proponemos para la evaluación, es aquel que tiene que ver con la particularidad de los proyectos educativos de intervención comunitaria.

Por un lado, estamos hablando específicamente de un proyecto educativo, pero que tiene la particularidad de tener como objetivo la intervención comunitaria. El objetivo de este tipo de proyectos no es solamente que los alumnos aprendan más y mejor sino que lo hagan a partir de la experiencia de atender, en forma eficaz y planificada, una problemática social. Esto significa que la evaluación deberá tener en cuenta estas dimensiones:

- que los alumnos aprendan,
- que se atienda una problemática social (cómo se define, quiénes son los destinatarios) de manera eficaz. Cumplimiento de los objetivos, no de las intenciones (lo que tenemos que evaluar no es si el proyecto llegó a fin de año y se cumplieron todas las metas, sino si se cumplieron los objetivos, si la problemática se resolvió),

- y que lo hagan de forma planificada, y en esto también interviene la evaluación, porque debe estar prevista en la planificación.

Hay una dimensión pedagógica y una social. Esto implica que permanentemente se deberá estar evaluando no sólo las instancias de trabajo áulico sino también el trabajo extra áulico en donde se mide la calidad del servicio prestado, la atención a la problemática. ¿En qué medida? No solamente si la problemática es atendida y solucionada, sino también si los alumnos que realizan las actividades, revisan sus aprendizajes y toman conciencia de cómo estos se enriquecen en el contacto con la realidad.

Por eso no sólo es necesario pensar en los distintos instrumentos de evaluación que desde la didáctica van a atender los aprendizajes, y los instrumentos de evaluación de los proyectos sociales, sino también en la integración permanente de estas dos dimensiones: la pedagógica y la social.

Dos elementos importantes a tener en cuenta en la evaluación de un proyecto de aprendizaje-servicio, por su misma concepción, son: los alumnos y los destinatarios.

En el primer caso, si decimos que el proyecto de aprendizaje-servicio está protagonizado por los alumnos, naturalmente debe estar presente la autoevaluación de modo tal que puedan percibir cuánto aprendieron en la medida que trabajaron para intervenir en la comunidad y puedan reflexionar sobre:

- la problemática, sus causas, efectos y alternativas de solución desde una perspectiva crítica y comprometida,
- los logros alcanzados desde la perspectiva pedagógica y social.

Proponemos la autoevaluación porque nadie mejor que los sujetos conocen el contexto en el que se realiza el proyecto, sus características y los componentes que lo rodean.

Debido a la concepción de sujeto de derecho que lleva implícita el destinatario, proponemos a la evaluación como una instancia participativa. Es a través del contacto con los destinatarios, que los alumnos entran en una relación con la problemática. En la relación con ellos se produce ese ida y vuelta, de dar y recibir entendiendo la solidaridad desde una perspectiva prosocial.

Este tipo de proyectos incluye al destinatario desde el momento mismo de la realización del diagnóstico, de la definición de los objetivos, y de las actividades. Por lo tanto, desde la perspectiva de la evaluación, el destinatario también es un sujeto clave en la mirada comunitaria del proyecto: en cuanto a la definición de la problemática y los objetivos, a la participación en las actividades previstas y las que se están ejecutando y en cuanto a los espacios reales de participación.

La evaluación propuesta es aquella en la que participan todos los actores del proyecto. Por una parte los directivos y los docentes que podrán analizar los procesos vividos tanto en el aula como fuera de ella, y también registrar qué les sucedió a ellos en esta interacción con la comunidad, cómo pudieron retomar esta experiencia que viven los alumnos y enriquecerla en el trabajo áulico. Por otra parte los alumnos, los destinatarios, las organizaciones de la comunidad, etc.

La evaluación de Impacto

Sabemos que este es uno de los momentos más complejos de la evaluación, pero no podemos dejar de mencionarlo por lo fundamental que resulta su realización. No sólo hablamos de impacto en la comunidad destinataria, sino también en los distintos aspectos de la vida institucional, en la vida de los estudiantes,

en la motivación, en el aumento de la autoestima y como repercutió esto en la retención y en la calidad de los aprendizajes. Pensar en el impacto implica reflexionar sobre:

- el impacto real en los beneficiarios, lo que puede dar lugar a la apertura de nuevos proyectos,
- el impacto personal del proyecto en cada alumno (elevación de la autoestima, seguridad, confianza en sus propias capacidades), incluyendo la autoevaluación.

No solo nos interesa en cuánto va a mejorar o si va a ser superada la problemática, sino qué posibilidades brinda el proyecto de modificar actitudes en cuanto a la factibilidad de crear espacios de participación, de asociación (la presencia de un grupo de vecinos interactuando con la escuela), y las posibilidades de formar de redes de ayuda mutua que puedan producir un cambio real en las comunidades.

Por eso son fundamentales los datos iniciales. Hay cosas obvias pero, por ejemplo, para saber si mejoraron los niveles de participación en el barrio tengo que saber cuántas personas asistían antes y cuántas ahora, cuántas veces vino el concejal en el año y cuántas en los años anteriores, cuántos padres participaron ahora en el acto de la escuela y cuántos lo hacían antes, ver qué otros factores se modificaron en la comunidad de modo que pueda percibirse en qué medida se construyeron espacios de participación real en la comunidad atendida.

Evaluación del Premio Presidencial Escuelas Solidarias

El Premio Presidencial 2003 se evaluó en varias etapas. La primera incluyó abrir los cinco mil quinientos sobres, registrarlos, y distribuirlos entre un equipo de evaluadores. Este equipo los analizó y puntuó de acuerdo a los criterios establecidos en una grilla de evaluación. El máximo sumaba cincuenta puntos. De entre los proyectos de más puntaje se seleccionaron alrededor de trescientos y de estos últimos, de acuerdo con una segunda grilla de evaluación más específica, se eligieron los veintitrés finalistas.

Entre ellos, el Jurado seleccionó a los que recibieron el Premio de manos del Presidente de la Nación.

El tipo de evaluación que nosotros realizamos fue una evaluación externa, no participativa, ya que nuestro objetivo no era mejorar un proyecto específico, sino que respondía a la lógica de una selección. El objetivo de nuestra evaluación entonces, fue realizar una selección, pero no por eso fue menos riguroso. La evaluación fue básicamente cualitativa, pretendiendo tener en cuenta el proceso del proyecto y los aspectos históricos, sociales y culturales del contexto, que se complementan tanto con aspectos institucionales, como con las circunstancias que lo afectan. Es un proceso que implica una tarea delicada de interpretación de un conjunto de elementos que interactúan, configurando una realidad particular y significativa.

Además, es muy importante tener en cuenta que estamos evaluando un proyecto educativo, pero que también le estamos dando una mirada cercana a la evaluación que se hace de un proyecto social.

Evaluamos con un doble propósito: por un lado, para hacer una selección de los mejores proyectos que serán premiados y mostrados como posibles modelos replicables de aprendizaje-servicio. Por otro lado, para hacer una devolución que tiene como objetivo prestar una suerte de asistencia técnica a la institución mostrándole las fortalezas y debilidades de la experiencia para que las escuelas puedan redireccionar y mejorar los proyectos en un tránsito posible hacia el aprendizaje-servicio.

A continuación, quiero puntualizar algunas cuestiones importantes que tuvimos en cuenta cuando realizamos la evaluación del Premio.

En primer lugar, era fundamental que el proyecto estuviera en ejecución. De acuerdo con lo que se indicaba en las Bases, el Programa premia proyectos que estaban ejecutándose, realizados por instituciones que por sus propios medios habían podido avanzar y realizar proyectos de calidad en forma sustentable.

Por otro lado, hay cuestiones técnicas que tienen que ver con la firma del Directivo. Para el Programa es fundamental que el proyecto cuente con un respaldo institucional ya que pretendemos que una experiencia de aprendizaje-servicio forme parte de un proyecto institucional y que no sea una actividad aislada dentro de la institución.

Una vez corroborados los datos referidos en los puntos anteriores, se analizaban tres cuestiones básicas: si el proyecto presentaba actividades de servicio comunitario, si los alumnos eran ejecutores del servicio y si se explicitaba por lo menos un área o contenido curricular. Estos tres elementos diferencian un proyecto de aprendizaje-servicio de uno que no lo es. Respecto del primer punto la intención era claramente diferenciar aquellos proyectos que tenían la intencionalidad de resolver una problemática comunitaria de aquellos que eran exclusivamente proyectos educativos. En cuanto al segundo punto, es particularmente importante que los alumnos fueran los protagonistas y no los destinatarios de acciones desarrolladas por otros actores del sistema. Y respecto a la presencia de, por lo menos, un área curricular, era intención de esta instancia separar aquellos proyectos muy bien intencionados pero que apuntaban exclusivamente a objetivos de intervención en la comunidad sin prever explícitamente objetivos de aprendizaje.

Si el proyecto pasaba esta primera selección, después se realizaba una evaluación más específica. Una de las cuestiones que se tomaba en cuenta era la trayectoria de la institución en proyectos de aprendizaje-servicio o en proyectos solidarios.

Respecto del diagnóstico, evaluábamos con mayor puntaje a aquellos proyectos en los que participaban la mayor cantidad de actores en esta instancia.

En relación con la problemática, quiero hacer un comentario especial ya que notamos que en muchos proyectos hay dificultades para definirla. La problemática es una carencia, una dificultad, una necesidad de un grupo determinado a la que el proyecto se propone atender. El equipo evaluador no pretendía hacer una evaluación tecnocrática donde el formulario tuviera un peso mayor que el proyecto mismo, pero consideramos que para llevar a cabo un buen proyecto, la definición clara y precisa de la problemática, los objetivos y las actividades permite lograr mejores resultados.

Respecto de los objetivos, evaluábamos específicamente que los hubiera tanto de aprendizaje como de servicio y que la problemática definida por el proyecto estuviera en directa relación con estos dos tipos de objetivos.

En relación con el aprendizaje, teníamos en cuenta las áreas curriculares conectadas y le asignábamos mayor puntaje a aquel proyecto que vinculaba la mayor cantidad de áreas.

Otro punto a analizar fue la pertinencia en la edad de los alumnos. Hemos visto proyectos maravillosos pero que atendían temáticas y problemáticas de cierto riesgo para que fueran atendidas por alumnos de Nivel Inicial o de E.G.B.

Por otro lado, y siguiendo con los actores del proyecto, para los evaluadores era importante que no sólo participaran los alumnos y el docente del curso que estaba ejecutando el proyecto, sino que también estuvieran involucrados los directivos y las organizaciones comunitarias.

También puntuábamos específicamente si se evaluaban las actividades de aprendizaje y las de servicio, y esto lo vimos en muy pocas oportunidades. Consideramos que no hay una real conciencia del valor de la evaluación y esto es un tema sobre el que tendremos que seguir trabajando. Pero no solo eso, la misma complejidad de la temática hace que este tipo de evaluación no sea sencilla de realizar. Sobre todo, por que estamos hablando en muchos casos de cuestiones actitudinales o de contenidos no perceptibles o cuantificables fácilmente, no evidentes a simple vista.

Para sintetizar, cuando hablamos de la evaluación en aprendizaje-servicio:

- ¿Qué evaluamos? Evaluamos el aprendizaje y el servicio. Cuánto se aprende y cuándo se atiende eficazmente a una problemática.
- ¿Quiénes evalúan? Todos los actores del proyecto poniendo el acento en los alumnos, en la reflexión y en los destinatarios.
- ¿Cuándo? Durante todo el proceso del proyecto.
- ¿Con qué elementos? Por ejemplo: entrevistas, encuestas, planillas de autoevaluación, observaciones directas, análisis documental, de testimonios, hay un sinnúmero de instrumentos que pueden ser utilizados pero teniendo en cuenta que no se hace en forma estática, que se hace en todos los momentos del proyecto y con participación de todos los actores.

Escuela N° 4-055 “Presbítero Constantino Spagnolo”

Lorena Paola García y Carlos Alberto Gonzalez
Docentes

Cuando nos invitaron a exponer sobre la evaluación de nuestro PEIS (proyecto educativo institucional solidario); nos preguntamos por qué nosotros habíamos sido elegidos, si justamente cuando reflexionábamos sobre la marcha de nuestros proyectos el tema de la evaluación era el que sentíamos con más debilidades. No era nuestra fortaleza.

¿Por qué surgió esto? Todavía tengo presente cuando en el año 2001 Pablo EliceGUI, del Programa Nacional Escuela y Comunidad, nos preguntaba: ¿Cómo evaluaron el impacto del proyecto?, ¿Cómo la institución mide el impacto en los que trabajaron en los diferentes subproyectos?

Con ese interrogante me fui a Mendoza a plantear esto en la institución. Fue muy fuerte para nosotros ponernos a realizar jornadas y talleres de reflexión para encontrar los instrumentos adecuados para cada etapa de nuestro proyecto de aprendizaje-servicio. Realmente nos costó y fue el desafío que nos planteamos a partir del 2001. Quisimos fortalecer esta etapa que teníamos un poco olvidada, no tenemos una cultura evaluativa formada. Entonces, desde ahí, comenzamos a trabajar en los diferentes instrumentos para evaluar el proyecto educativo solidario.

Nosotros venimos de la provincia de Mendoza del departamento de Junín, de la escuela “Presbítero Constantino Spagnolo”. Es una escuela que tiene tercer ciclo y hasta sexto año con tres modalidades: Producción de bienes y servicios con orientación en Electrónica, Economía y gestión de las organizaciones con orientación en PYMES y Humanidades y Ciencias Sociales con orientación en Educación.

¿Por qué surge nuestro proyecto y por qué incluimos el aprendizaje-servicio dentro del PEI?

En el año 1998 una iniciativa de la Dirección General de Escuelas, que convocó a todas las instituciones a participar de un concurso referido a la retención, nos permitió reflexionar y reorganizar nuestro plan

institucional en función de cómo hacíamos para prevenir la deserción. Para ello, teníamos que incentivar y buscar el sentido de pertenencia tanto de nuestros alumnos como de los docentes y de la comunidad en general para fortalecer todas las dimensiones personales y ayudar a resolver problemas de índole social. De esto surgieron algunos proyectos de aprendizaje-servicio aislados. Sin embargo, para que esto se convirtiera en parte de la cultura escolar necesitábamos integrarlos plenamente al proyecto educativo institucional.

¿Porqué integrarlos al proyecto educativo institucional?

Porque era necesario que en el PEI se incluyera explícitamente la apertura de la escuela hacia la comunidad y que estuviera claramente identificada su misión educativa pero, que además, desde el equipo directivo y docente asumiéramos totalmente esa relación con otras instituciones, esa relación con la comunidad y que se promovieran canales concretos para la proyección social a la que aspirábamos.

La integración del aprendizaje-servicio en el PEI, nos facilitó la continuidad y permanencia de nuestros proyectos. La continuidad ayudó a que los papás y a que la comunidad en general identificaran el proyecto de servicio como una característica distintiva de nuestra institución y, por ello, aumentaron los índices de retención y también la matrícula, esta última en un cincuenta por ciento. Tuvimos que ir creando divisiones y actualmente tenemos veintidós con quinientos sesenta y tres alumnos.

Además, la integración del aprendizaje-servicio en el PEI nos permitió crear vínculos interinstitucionales, cosa que tal vez un proyecto de aprendizaje-servicio aislado no nos permitía.

Para la resignificación de nuestro PEI, en función de transformarlo en un proyecto educativo institucional solidario, el punto de partida fue la retención.

Desde nuestra visión, concebíamos la retención como la capacidad de fortalecer los aprendizajes básicos e incentivar al alumno hacia una progresiva toma de conciencia sobre la utilidad de los mismos para la resolución de problemas que la vida en comunidad le plantea.

En función de esto, ¿Qué teníamos que hacer desde nuestro PEI?

Garantizar al alumno una formación cognitiva y socioafectiva que le permitiera insertarse con éxito en el mundo laboral y en la sociedad en general. En función de esto consideramos al alumno como protagonista de la transformación de su propio aprendizaje escolar y, por otro lado, teníamos a la comunidad que le permite advertir y solucionar los problemas que la vida en sociedad le va planteando.

En relación con esto, trabajamos e identificamos diferentes ejes temáticos acordes con las características evolutivas de los alumnos que, a su vez, se constituían en ejes transversales para ir trabajando año por año. Así, en el octavo año trabajábamos infancia; en el noveno medio ambiente; en primero del polimodal, discriminación; en el segundo trabajábamos adolescencia; en quinto año familia y en sexto, ancianidad.

Estos ejes los trabajaban las preceptoras durante las horas libres, y a su vez los profesores, los tenían que abordar transversalmente en sus planificaciones. Por ejemplo, si en octavo año se abordaba un tema de estadística, se hacía en función de la mortalidad infantil. Así, en las planificaciones de cada profesor y con el trabajo de cada preceptora, se fueron originando diferentes subproyectos de aprendizaje-servicio.

De esta manera, por ejemplo, se detectó la inseguridad que había en la zona de influencia de la escuela a través de unas encuestas para las familias que se realizaron desde Matemática. Así, surgieron subproyectos como el de alarmas comunitarias o el de prevención sísmica. Otro subproyecto es el de los alumnos "delfines", donde los estudiantes de octavo año orientan en los aprendizajes básicos a los alumnos de séptimo de las escuelas con las que articulamos, y otro proyecto es el "dignidad solidaria" en el cual, desde el taller de gestión y de electrónica los estudiantes van generando ayuda a los más necesitados.

Es sabido que evaluar significa reflexionar sobre los logros e impacto de las acciones y detenernos a ver cuáles son los errores para empezar a modificarlos y fortalecerlos.

El aprendizaje-servicio tiene múltiples dimensiones con respecto al aprendizaje y el docente debe evaluar el desempeño de los alumnos en cada una de estas dimensiones. Además de aprender contenidos, nuestros alumnos están adquiriendo habilidades y aprendiendo acerca de una cuestión social. Esto era lo que más nos costaba, pero gracias al Programa Educación Solidaria y a los instrumentos que nos han ido dando, estamos aprendiendo, estamos recorriendo el camino de cómo medir el impacto social.

Si bien debemos evaluar en todas las etapas del proyecto, para nosotros las mejores evaluaciones han sido aquellas en las que estuvieron involucrados todos los actores, todos los protagonistas del proyecto. Esto logramos hacerlo modificando espacios, modificando tiempos, a partir de talleres de reflexión, a partir de autoevaluaciones, a partir de convocatorias de todo el espectro de actores involucrados en el proyecto. Es algo que lleva tiempo y para lo que hay que modificar estructuras y espacios de las instituciones, pero se puede hacer.

Evaluamos cada subproyecto y el proyecto institucional en cuatro instancias: previo al desarrollo del proyecto para evaluar el diseño, simultáneamente al proceso para ir monitoreando el desarrollo, al finalizar las actividades para evaluar el cumplimiento de los objetivos y posteriormente para asegurar la sustentabilidad y redefinir objetivos.

Evaluar nuestro PEIS implicó convocar a todos los protagonistas y generar e ir implementando diferentes instrumentos. Algunos los tomábamos del Módulo 4 "Herramientas para el desarrollo de Proyectos Educativos Solidarios", del Ministerio de Educación de la Nación. ¿Qué teníamos que evaluar? Por un lado, los actores, las etapas del proyecto: diagnóstico, diseño, ejecución y evaluación, los aprendizajes en sí y el servicio. Por ejemplo, para los actores, trabajamos con autoevaluación de alumnos, docentes y directivos; para las etapas con la grilla de evaluación que nos presenta el Módulo 4; para los aprendizajes con evaluaciones escritas, exposiciones, monografías e investigaciones; y para el servicio con la evaluación del impacto del proyecto.

Algunos datos a tener en cuenta: a partir del año 1999, en el que empezamos a implementar proyectos de aprendizaje-servicio, hasta el año 2000 nuestro porcentaje de retención, de un 92%, aumentó al 100% y se sostuvo. El porcentaje de promovidos del año 1999 era de 90%, en el año 2002 hemos pasado a un 96%, y el porcentaje de repitentes bajó de un 10% en el año 1999 hasta un 4% en el 2002.

El impacto del PEIS en los alumnos, medido a partir de los diferentes instrumentos que nos aportó el ex Programa Nacional Escuela y Comunidad, nos permite decir que los proyectos de aprendizaje-servicio benefician el aprendizaje de los alumnos y su actitud hacia la escuela y la comunidad, eleva la autoestima, la confianza y la seguridad en sus propias capacidades, beneficia el comportamiento en el servicio voluntario y además, ayuda al crecimiento personal y social del alumno.

¿En qué ha tenido impacto? Lo que notamos a través de la autoevaluación y otros instrumentos que utilizamos, es que ha tenido muy fuerte impacto en las actitudes de los alumnos. Tanto es así, que hemos visto resultados altamente satisfactorios en la responsabilidad personal y social del alumno, en la comunicación, en la participación en servicio voluntario y en el liderazgo.

Acerca del impacto sobre los docentes y la institución, podemos decir que contribuyó a la cohesión del grupo, se logró una visión más centrada en entender que los protagonistas del aprendizaje-servicio son los alumnos. Hay un respeto mutuo entre pares cuyas interacciones, más positivas, reforzaron y estimularon prácticas institucionales innovadoras. Además, se mejoraron las relaciones entre las escuelas con las que articulamos y la comunidad.

Para terminar, con permiso de María Nieves Tapia, tomamos algo de su libro: *"la solidaridad puede ser para esta generación mucho más que una buena intención. Puede ser la pedagogía más eficaz para ayudarnos a crecer y para que nos ayuden a hacer un mejor país para todos"*.

Creemos, estamos convencidos y defendemos el aprendizaje-servicio como metodología educativa porque creemos que actualmente, dado el estado de la educación, es el camino que nos queda como docentes para ir cosechando frutos, crecer junto con nuestros alumnos en valores y para ayudar a los que más lo están necesitando.

Proyecto alarmas comunitarias

El proyecto surgió en el año 2000 como una propuesta de los alumnos de quinto año. Aparecía en un momento del país en que los chicos estaban bastante desanimados porque, en cierta forma, no se veía la salida. En una conversación informal, los alumnos propusieron tomar un tema con el que pudiéramos dar respuesta a alguna problemática que tuviéramos en nuestra comunidad.

Así, surgió como tema la inseguridad, que a ellos los estaba preocupando porque habían asaltado la casa de uno de los compañeros y pasado un mal momento familiar. Entonces, se generó la posibilidad de encarar el proyecto de una alarma comunitaria. Ya, a nivel de gobierno, había una serie de propuestas de este tipo de alarmas pero pensamos mejorarlas. Estos artefactos constan básicamente de un pulsador que se conecta entre varios vecinos y, cuando alguno detecta algún problema o alguna circunstancia especial, pulsa ese botón y dispara una sirena.

A partir de ese momento empezamos a investigar, se crearon grupos de estudio. Normalmente trabajamos en esta primera etapa en forma extracurricular, inclusive en horarios extraescolares. Los alumnos se conectaron con el Ministerio de Seguridad de la Provincia y con entes barriales para recolectar datos acerca del tipo de siniestro o situaciones que se producían más comúnmente.

En los grupos se planteó entonces cómo se podían mejorar estos sistemas que eran tan elementales, con los conocimientos que ellos habían obtenido y estaban adquiriendo en su carrera de técnicos electrónicos con orientación en automatización. Así surgió una propuesta que, en ese momento, parecía bastante inalcanzable: desarrollar un sistema de alarmas con microcontroladores.

De ahí en adelante, el proyecto se fue agrandando y alargando, ayudados por la mención que recibimos en el Premio Presidencial, que permitió invertir en los primeros prototipos como para hacer los ensayos y las pruebas.

En este momento, estamos en la etapa de ejecución: ya hemos desarrollado completamente los equipos y funcionan. Se conectan quince vecinos como máximo. Cuando alguno tiene alguna situación de emergencia aprieta un pulsador, ubicado en un punto neurálgico de la casa, y avisa al resto de los vecinos mediante un sonido, indicando en qué casa se produce el evento y de qué se trata.

La semana pasada recibimos un subsidio de la Municipalidad que nos permitió desarrollar treinta módulos, es decir, vamos a instalar las alarmas a dos barrios a partir de los cuales vamos a extender el proyecto.

Con respecto a la evaluación del proyecto nuestra dificultad creo que parte un poco de la historia que tenemos, sobre todo nosotros los técnicos, de cómo hemos sido evaluados a lo largo de nuestra carrera. Y en cierta forma les imprimimos a los chicos este sentimiento, o sea, que uno va a evaluar y se va a encontrar frente a un montón de gente que le va a preguntar cosas y sí no las sabe le van a bajar nota, lo van a bochar. Yo creo que aprendimos en este proceso de que justamente la evaluación es el momento

para ver qué estamos haciendo y cómo lo estamos haciendo. O sea, es el momento de reflexión, en el que nos detenemos y pensamos: ¿Vamos bien en este camino?, ¿Tenemos que corregir algo?, ¿Tenemos que apuntalar algo?

En estas primeras etapas, básicamente, la evaluación consistía en eso, en reunirnos periódicamente en forma grupal y sentarnos a conversar y preguntarnos cómo estábamos trabajando, si lo estábamos haciendo correctamente, si habíamos perdido el rumbo en algo. Tomábamos nota de todas estas cosas y después hacíamos circular entre nosotros las ideas para ver cómo podíamos enriquecer el proyecto y cómo podíamos reemprender el camino.

Nos fue muy útil en esta etapa realizar informes. Primero, informes de los alumnos para los docentes acerca de los trabajos que iban realizando, informes que nosotros, los docentes, hacíamos para la Dirección, y, en este momento, informes que elevamos a las Municipalidades y que también ahora vamos a tener que elevar en conexión con las uniones vecinales donde instalemos los equipos para informar y conocer sus opiniones.

Estábamos ansiosos de llegar a esta etapa donde pudiéramos decir: “Acá están los barrios con las alarmas instaladas” y poder decirle a los vecinos “Vayan, pregunten, consulten”. Realmente en estos últimos meses, donde se dio bastante difusión al sistema, hemos notado el impacto que tiene, cómo nos persiguen de los distintos barrios y nos dicen: “Vengan y pongan el equipo aquí”. El alcance se ha extendido inclusive a otros departamentos vecinos porque, justamente, atiende a una situación real, a una problemática real.

Yo creo que los impactos son claros. Sobre todo lo ven los docentes, preocupados por cómo van a egresar los alumnos, cómo van moverse frente a los demás en el trabajo, en sus carreras. Realmente, esta forma de trabajar los ayuda muchísimo.

Otra cosa para señalar: los alumnos que empezaron el proyecto ya no están en la escuela. Aquellos con quienes surgió esa conversación informal, con quienes hicimos toda esta primera etapa, egresaron el año pasado. Sin embargo, el proyecto se continuó porque, justamente, había surgido de los chicos.

Nosotros podemos darles ideas, pero los alumnos chicos tienen que tomar en mano el proyecto. Tiene que ser un proyecto propio. Son ellos los que hacen carne al proyecto y yo creo que es una enseñanza maravillosa. Ellos ven que pueden modificar lo que sucede. Yo no sé lo que pasa en otras ciudades pero en el mío que es un pueblo, la sensación que sienten muchos es que no tienen la posibilidad de cambiar la política, cambiar la salud, cambiar la educación. Entonces, creo que el aprendizaje-servicio les da la herramienta primera como para decir: yo puedo cambiar algo, yo puedo hacer algo para cambiar esta realidad. Y eso es lo que hemos experimentado con este proyecto.

Lic. Margarita Poggi

Directora Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación

El objetivo de mi exposición será señalar algunos interrogantes y complejidades que la evaluación plantea en los proyectos de aprendizaje-servicio, a sabiendas de que estos interrogantes son sólo una primera aproximación a esta problemática.

En primera instancia, cabe señalar que la evaluación educativa es compleja, dado que toda evaluación tiene efectos en las personas, en las instituciones y en los proyectos. En ese sentido, se podría decir que

hay que ser precavido a la hora de emitir un juicio evaluativo. Incluso aquellos juicios rápidamente deslizados tienen efectos en personas e instituciones concretas. Entonces, se trata de un efecto paradójico de la evaluación: cuanto más uno se interioriza, más conciencia toma respecto de sus implicancias y efectos. La evaluación de este tipo de proyectos tiene la singularidad de aunar o articular, tal como el propio Programa lo conceptualiza, las dos dimensiones: la de aprendizaje (tradicionalmente entendido como aprendizaje escolar) y la de servicio, lo cual plantea a la evaluación una doble complejidad.

Retomando algunas de las palabras de los docentes de la escuela Spagnolo al presentar su proyecto de "Alarmas Comunitarias con Microcontroladores", cabe preguntarse cuántas veces ciertas concepciones de evaluación nos alarman y cuántas veces los significados vinculados al control aparecen asociados a la evaluación.

Si bien ellos no se refirieron a esto en particular, se retoma aquí como una metáfora de lo que ciertas prácticas evaluativas nos producen. Los docentes también mencionaban el "pulsar" en el sentido de activar un dispositivo, de pulsar una alarma. En realidad, muchas veces desde las instituciones educativas nos vemos implicados en prácticas de evaluación, en las cuales podríamos utilizar algunos de estos términos vinculados a los significados que les atribuimos.

Una primera reflexión tiene que ver con el propósito o el sentido de la evaluación. Al presentar los pasos para evaluar el Premio Presidencial, se mencionaba la importancia de involucrar actores. Allí aparece un cierto propósito u objetivo de la evaluación que, sin duda, es muy distinto de un proceso de selección de ciertos proyectos para determinar sólo cuáles son premiados.

Se toman estos, simplemente, como dos ejemplos posibles porque son los que se plantearon aquí, pero sería interesante puntualizar lo relativo al sentido o el propósito de la evaluación, inscripto en un proyecto educativo institucional que integra el aprendizaje-servicio.

Es importante subrayar que, según cuáles sean sus propósitos o sentidos, el dispositivo, la metodología y los instrumentos que se seleccionen, se recorten y se diseñen serán totalmente distintos. En algunos casos habrá algunas herramientas o instrumentos que pueden ser compartidos por los proyectos educativos institucionales, pero lo que sí será totalmente diferente es el juicio evaluativo formulado como consecuencia del proceso de evaluación llevado a cabo en una institución. Por ejemplo, un proceso de autoevaluación que implica un conjunto de actores y que, *per se*, tiene una faceta formativa para los actores que participan en él, será distinto de un proceso de evaluación cuya única finalidad sea la selección, como es el caso de un premio. Y serán otros los objetivos cuando se hable de cómo se evalúan (pregunta tan compleja y tan difícil de responder), los aprendizajes de los alumnos, particularmente en relación con el aprendizaje-servicio.

Otra cuestión importante a destacar en relación con la evaluación de proyectos de aprendizaje-servicio, se vincula con la intencionalidad del proceso de enseñanza que se expresa en los documentos del Programa. Es importante que el aprendizaje-servicio no sea algo espontáneo que pueda surgir entre los alumnos, sino que debe existir una intencionalidad de un conjunto de docentes en una institución, por convertirlo en un proceso de enseñanza y, en consecuencia, que tenga algún reflejo en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

En este sentido, hay ciertos aspectos del aprendizaje-servicio que sin duda, pueden ser aprehendidos a través de algunos instrumentos de evaluación más tradicionales, como por ejemplo algunas pruebas, más allá de que éstas puedan complejizarse cuando tiene que ver con la evaluación del aprendizaje de contenidos curriculares.

Sin duda, es importante que el aprendizaje-servicio se inscriba en una intencionalidad por parte de una institución y de sus equipos docentes pero, tal vez, no sea posible explicar todo lo que acontece en torno a un proyecto de aprendizaje-servicio si sólo se reduce a una mirada desde la intencionalidad, ya que en las escuelas pasan muchas más cosas que aquellas que intencionalmente nos propusimos enseñar. Esto puede relacionarse con otra cuestión vinculada a la evaluación de los proyectos de aprendizaje-servicio: la evaluación de los objetivos que habrían sido anticipados y previstos, así como aquellos objetivos que no habrían sido previstos originalmente en el proyecto. En este caso se presenta la doble complejidad en la cual los objetivos no previstos, en algunos casos, pueden ser objetivos deseables, en tanto tienen el sentido formativo que la escuela quiere imprimir al conjunto de los alumnos que a ella asisten, aunque también implica reconocer que, a veces, hay objetivos imprevistos que no van en la dirección deseada.

Queda aquí planteada otra cuestión compleja en términos de la evaluación de proyectos de aprendizaje-servicio: no todo podría ser capturado o aprehendido sólo desde los objetivos previstos. Por ende, hay que proponerse evaluar los objetivos que originalmente fueron previstos desde el diseño del proyecto, pero también tener la apertura suficiente como para poder capturar aquellos que tienen que ver con el devenir del proyecto, lo que muchas veces excede el propio diseño.

Otra cuestión a considerar es la tensión que existe entre lo observable y lo inobservable, tensión que se vincula no sólo con la evaluación del aprendizaje-servicio, sino también con otros aprendizajes.

Seguramente cuando tratamos de evaluar los procesos de aprendizaje de los alumnos, ya sea en el área de Matemática o de Historia, o incluso en relación con un proyecto y una acción puntual de un proyecto de aprendizaje-servicio, no podemos sino capturar algo de aquello que le ocurre a ese alumno en términos de proceso de aprendizaje, a través de algunas formas de actuación que hacen observable, visible aquello que se espera que haya aprendido a lo largo del proceso. Al mismo tiempo, estamos confrontados al hecho de que no todo lo que podemos evaluar necesariamente pertenece al orden de lo observable, y esto constituye un desafío para todos los educadores.

Muchas veces las actitudes, los valores y las representaciones, que seguramente se ponen en juego en los proyectos de aprendizaje-servicio, no son directamente observables. En todo caso pueden ser inferidos a partir de algunas prácticas, pero no necesariamente son observables en forma directa.

Esto también constituye una tensión permanente en el proceso de evaluación de los tradicionalmente llamados “contenidos escolares” porque los procesos cognitivos que los alumnos ponen en juego en el despliegue de ciertas tareas o actividades, ya sea en el aula o en la institución, no son directamente observables. Uno observa el producto, la tarea, la respuesta en una prueba, cómo el alumno se comporta ante tal o cual situación, pero el proceso cognitivo y de implicación personal que está puesto en juego en la resolución de esa tarea no es directamente observable. Entonces aquí se presenta una nueva tensión en la evaluación que llama la atención respecto de los instrumentos con los cuales se pretende evaluar los aprendizajes de los alumnos cuando estos implican tanto una dimensión cognitiva, como una dimensión actitudinal o valorativa.

Sabemos que usar instrumentos más complejos o tal vez más sofisticados, o instrumentos que permiten cruzar y articular distintas miradas a los procesos que los alumnos ponen en evidencia, sin duda, nos permitirá acercarnos un poco más a aquello que permanece en el orden de lo no observable.

A su vez, la definición de lo observable o lo no observable depende del tipo de instrumento y del tipo de óptica que se tenga para analizar los procesos y resultados en términos de aprendizaje de los alumnos.

Algunos tipos de instrumentos pueden velar y ocultar (es decir, dejar una parte de los procesos cognitivos en el campo de lo no observable), mientras que otros pueden develarlos, volverlos más observables y explícitos.

Nos encontramos frente a un problema muy complejo de la evaluación: los aprendizajes escolares. Específicamente esta tensión toma particular relevancia en los proyectos de aprendizaje-servicio debido a la integralidad de los aprendizajes vinculados a estos proyectos.

Asimismo, resulta oportuno hacer referencia a la tensión entre los abordajes cuantitativos y cualitativos en la evaluación respecto de los aprendizajes de los alumnos. Si bien es cierto que se debe tender a medir algunas cuestiones, por ejemplo para dar cuenta de impactos de un programa o proyecto, también es cierto que no toda realidad educativa es capturable a través de la medida. Nuevamente aquí tenemos una complejidad vinculada a esta tensión entre lo cualitativo y lo cuantitativo ya que algunos aspectos pueden ser más "objetivables" a través de escalas numéricas, cuantificables, y, para otros, no cabe sino el abordaje más cualitativo.

Nieves Tapia, en la presentación, planteaba que para evaluar en profundidad no nos podemos quedar sólo en la pregunta "¿Cómo te sentiste con el proyecto?". El problema es cómo recuperar el sentido de esta pregunta en un marco más complejo de evaluación, que no se limite a esta pregunta, pero en donde la cuestión de cómo se sintieron los alumnos con el proyecto tal vez sea un indicador para tomar en consideración. Es decir, una evaluación no puede reducirse sólo a una cuestión de "cómo nos sentimos con...", pero tampoco puede ser ésta una dimensión absolutamente desplazada porque, como ya se ha señalado, no todo lo educativo es capturable a través de la medida.

Sólo por un esfuerzo metodológico traducimos lo cualitativo en medidas cuantitativas, es decir, cuando adjudicamos una calificación a un alumno a partir de ciertos instrumentos que hemos utilizado en el aula.

Otra cuestión a considerar es si el aprendizaje del aprendizaje-servicio (vale aquí la redundancia) debe ser un contenido que valga la pena ser evaluado. Sin duda contestaría que sí; pero aquí entra la complejidad si lo articulamos con la idea de contenidos para la acreditación.

A partir de esto se presenta, también, una tensión entre la evaluación y la acreditación. La acreditación se vincula con el momento de certificar que un alumno promociona un grado o año, o que promociona un determinado nivel del sistema educativo y obtiene su certificado, lo cual le permite seguir transitando por dicho sistema.

Inevitablemente entre evaluación y acreditación hay siempre una tensión porque en realidad todo proceso de evaluación, de alguna manera, debería seguir el proceso individual de construcción de aprendizajes de cada uno de los alumnos que asisten a una escuela. Este proceso es absolutamente ajustado según los tiempos individuales. Pero, al mismo tiempo, los docentes o directivos que trabajamos en instituciones educativas tenemos delegada (en términos de institución social) la responsabilidad de determinar o no la acreditación de un alumno, y ése es un tiempo social e institucional y no individual propio de un sujeto.

No siempre, por suerte, entran en colisión los tiempos del aprendizaje del sujeto con los tiempos sociales de la acreditación, pero muchas veces así sucede. Por eso aparece la repetición o la no promoción, o los alumnos que abandonan el sistema educativo.

Ésta es una tensión presente que permite pensar que no todo contenido que se evalúa necesariamente debe ser un contenido de acreditación. Se trata de una discusión muy fuerte para realizar en el interior de una institución, es decir, puede haber aspectos que se evalúan pero que no necesariamente tienen que

tener una relación directa y lineal con la acreditación, y en este sentido, la idea de aprendizaje-servicio sin duda tiene que ser un contenido evaluable si se lo articula con la idea de intencionalidad de enseñar y su relación con el proceso de aprendizaje en el alumno.

Una última cuestión a considerar es que, sin duda, la evaluación, y particularmente la evaluación de proyectos de aprendizaje-servicio, es una excelente vía de entrada tanto a la institución y su proyecto educativo, como es también una excelente vía de entrada a las prácticas de la enseñanza, y con ello al mejoramiento de la calidad educativa y de las prácticas educativas que tienen lugar en las escuelas.

A su vez, se presenta el siguiente interrogante: la dificultad de aprehender esto que se llama la calidad y, en consecuencia, la dificultad de decir de qué se trata cuando mejoramos la calidad. Por un lado, todo proceso educativo es un proceso de transformación de personas en donde, además, nosotros como docentes nos transformamos en el mismo proceso de educar. En este marco, hablar de la complejidad de qué entendemos por calidad y qué entendemos por qué es mejorar la calidad no quiere decir que renunciemos a tratar de ver cómo son las escuelas en contextos institucionales concretos.

En este sentido, la noción de aprendizaje-servicio, por la integralidad que conlleva justamente por esta doble articulación de dimensiones cognitivas con dimensiones valorativas y de implicación personal, puede abrir la noción de calidad hacia otras perspectivas que no pueden ser reducidas o capturadas sólo a través de una mirada académica respecto de los aprendizajes de los alumnos.

II. Organizaciones Comunitarias, aprendizaje-servicio y calidad y equidad educativa

Aprendizaje-servicio y calidad educativa

Lic. Teresa Marshall

Directora del Programa Liceo Para Todos, Ministerio de Educación de Chile

Venimos con mucho entusiasmo a compartir, una vez más, nuestra experiencia y los esfuerzos que estamos haciendo en Chile en el ámbito del aprendizaje-servicio, y con la gratitud y el reconocimiento a ustedes, por lo que hemos ido aprendiendo. Nosotros vinimos hace cuatro años a escuchar lo que se hacía aquí en Argentina respecto a educación y solidaridad y esto nos fue motivando.

Esta presentación, es una muestra de lo que hemos tratado de hacer en nuestro país. Incluye la gratitud a nuestras maestras y maestros de Argentina, no solamente por lo que nos han enseñado formalmente, sino también por lo que aprendimos a través de las emociones que nos generó conocer directamente las experiencias, los chicos y chicas, con su trabajo en distintas partes de este gran país.

Nosotros formamos parte del Ministerio de Educación de Chile, Liceo Para Todos es el principal programa de la enseñanza media. En nuestro país tenemos 12 años de escolaridad obligatoria, incluyendo la enseñanza media, del curso 9no. al 12avo., y que corresponde tanto a la formación científico-humanista (que encamina hacia el campo de la formación universitaria o terciaria) como a la formación técnico-profesional.

Nosotros trabajamos con el 25% de los establecimientos de enseñanza media, con financiamiento público. Son los establecimientos que reúnen a la población más vulnerable en términos de sus resultados educativos, y en términos de sus condiciones de educabilidad o vulnerabilidad.

Nuestra gran preocupación es cómo mejorar las oportunidades de aprendizaje de estos alumnos. La única alternativa de un programa que se procura en el ámbito de la equidad es que ofrezca mayores oportunidades de aprendizaje a esos alumnos, que les otorgue mayor igualdad de oportunidades. También, pensamos que aprender más es la mejor opción para la retención escolar, que no sólo se asegura por la vía de lo asistencial frente a poblaciones o situaciones de pobreza, sino fundamentalmente otorgándoles a los alumnos mayores y mejores oportunidades para aprender.

¿Cómo hemos visto el tema aprendizaje-servicio?

El aprendizaje-servicio lo hemos visto en el ámbito de lo que nosotros denominamos estrategias de desarrollo pedagógico.

Estamos absolutamente convencidos de que frente a estudiantes no tradicionales y frente a escuelas o establecimientos de enseñanza secundaria que atienden a la población más vulnerable del país, lo que se requiere es fundamentalmente transformar la enseñanza de modo que sea pertinente a la realidad de esos alumnos. Y en ese marco es que estamos trabajando como parte de esta estrategia en la línea de aprendizaje-servicio.

¿Por qué nos importa tanto el aprendizaje-servicio?

Nos importa, en primer lugar, porque permite una actividad de aprendizaje comunitario planificada desde el liceo. Es decir, desde la actividad principal que es la enseñanza y con la participación de la comunidad educativa, generando un servicio de aprendizaje en su comunidad, donde ese servicio es una nueva aula, una nueva forma de poder aprender. Por lo tanto, es una experiencia que permite a los alumnos aplicar

sus saberes, indagar en nuevos conocimientos, generarse preguntas novedosas, desplegar su creatividad, pensar desde lo local hacia lo global.

¿Qué es lo que logramos con el aprendizaje-servicio?

En primer lugar, que lo que se aprende en el Liceo responda a lo que los alumnos están viendo cotidianamente en su comunidad.

En segundo lugar que lo comunitario, lo local (la plaza, el campo, los techos de la comunidad, los distintos espacios sociales y productivos), sea un laboratorio de experiencia, de aprendizaje auténtico y significativo para ellos.

En tercer lugar, que estas actividades permitan articular y hacer síntesis de las distintas perspectivas que hoy fragmentariamente ofrecemos en nuestros distintos sistemas curriculares. Que esa famosa disgregación de tantas materias, cada una colgando en un momento en el día, tenga sentido por la vía de esta acción solidaria y de transformación de las comunidades. Por lo tanto, se va descubriendo, aplicando, proyectando, lo que está tradicionalmente instalado en los sistemas de estudio del país.

Debido a esto, el aprendizaje-servicio tiene que ser una experiencia que permita a los estudiantes participar, ser actores de su propio aprendizaje, tomar decisiones, experimentar, resolver, aprender a trabajar en equipo. Cualquier currículum moderno en la sociedad de la información y del conocimiento, intenta desarrollar estas competencias. Así vemos que en estas acciones solidarias, a veces tan simples, tan concretas, todos estos elementos se ponen positivamente en juego.

¿Qué tipo de aprendizaje supone esto?

Nosotros observamos que el aprendizaje-servicio es pionero en la innovación pedagógica, ya que supone:

- actividades auténticas
- actividades interactivas
- actividades inclusivas
- actividades centradas en el estudiante
- actividades contiguas

Veamos algunos ejemplos de lo que está pasando en distintos Liceos del país con respecto a estos tipos de actividades.

Actividades auténticas

Son aquellas que tienen sentido en la vida de las personas y donde los problemas de las comunidades son laboratorios de aprendizaje.

Al respecto, podemos señalar la experiencia de un Liceo en el norte del país, en una zona de extrema pobreza, en una localidad que se llama Alto Hospicio situada en el altiplano, subiendo de Iquique por el desierto. Allí las comunidades ocupan terrenos, tienen serios problemas de electricidad y de instalaciones eléctricas, y los chicos han trabajado con sus propias comunidades, enseñando y reparando los sistemas eléctricos en ellas.

De esta manera, la comunidad ve al Liceo y a los chicos como una institución y ciudadanos útiles frente a sus problemas. Así, se ha ido generando progresivamente una mayor cercanía entre el mundo de la comunidad, que es extremadamente pobre, y el mundo del aprendizaje en el aula. Es decir, lo que se

aprende en la sala de clase es auténtico, en la medida en que cobra sentido para la vida de los estudiantes y para la vida de sus propias comunidades.

Actividades interactivas

Se dan cuando, como en toda interacción social, los distintos actores participamos en la resolución de los problemas y se van conformando equipos para hacerlo.

Aquí me quería referir a otro ejemplo de una comunidad en el sur de Chile, en un pueblo cerca de Osorno. En esta pequeña comunidad no hay actividad recreativa por las tardes, el teatro no existe, no se ve más que televisión, etc.

El Liceo ha ido conformando grupos de teatro que, como los antiguos saltimbanquis, van recorriendo el lugar, generando actividades recreativas para los niños. Todos sabemos que el teatro implica poner en escena, jugar distintos roles, compartir tareas y por lo tanto obliga a un trabajo en colaboración, a un trabajo en equipo. Es, por lo tanto, un tipo de actividad de orden interactivo.

Actividades inclusivas

El gran problema cuando hablamos de estudiantes en condiciones de pobreza, es la dificultad para que todos y todas logren los aprendizajes esperados.

Sabemos que existen ritmos de aprendizajes distintos, formas diferentes de aproximarse al conocimiento, intereses que son diversos y por lo tanto lidiamos con esa gran diversidad. Expondré con relación a este problema el caso de un Liceo en Lonquimay, en tierras mapuches, cerca de San Martín de los Andes.

Ese Liceo tiene un gran internado, semejante a los programas de alternancia que se desarrollan en Argentina, pero nosotros hemos sido más autoritarios y formales que ustedes quizás. Aquí los chicos están todo el tiempo en el sistema escolar, no hay alternancia, y en este internado tradicional el Liceo ha generado un "Plan de tutorías entre pares", donde los chicos han elegido tutores de entre sus compañeros que tenían mejores competencias en determinadas asignaturas. Así, se organizan sistemas de trabajo, tutorías entre pares, de apoyo individual o grupal que han logrado evitar la repitencia y las bajas calificaciones. Es muy interesante porque los chicos dicen: "si no hubiese sido así y no hubiera aprobado el curso, si no hubiese tenido un tutor que se colocó al lado mío yo no hubiera podido aprender".

Tenemos otra forma de solidaridad, generando oportunidades para todos los estudiantes, desde la opción entre los mismos pares, que es la solidaridad hacia el que tenemos más cerca.

Toda la tecnología moderna indica que la actividad de aprendizaje tiene que estar centrada en el estudiante, que no basta que el o la profesora les muestre un ejercicio, un experimento, sino que tiene que ser el propio estudiante quien mira, explora, descubre y, como una cuestión propia de la sociedad moderna, colabora en proyectos tanto de aprendizaje como de acción. El estudiante tiene que ser el sujeto de la exploración y el descubrimiento.

Hoy día se aprende ciencia haciendo ciencia, literatura se aprende escribiendo. Todos los grandes escritores de América Latina seguramente aprendieron escribiendo. Siempre se comenta que Pablo Neruda dijo: "Yo nunca hubiera escrito un poema si, cuando iba con mi padre en el tren, éste no hubiera parado en una estación donde había una biblioteca y el bibliotecario me pasaba un libro". Él no aprendió literatura en un curso de postgrado, aprendió de chico en una locomotora, yendo con su padre y ahí un bibliotecario, es decir un maestro, le entregaba un libro.

Esto significa que las actividades deben estar centradas en el estudiante, que sea él o ella quien explora, quien descubra, quien se la juega en ese conocimiento.

A ese respecto, tenemos un proyecto sobre indagación de las enfermedades infecto-contagiosas en una comunidad en Molina, la zona central de Talca. En él, los alumnos han hecho una investigación sobre las enfermedades infecto-contagiosas de su comunidad, para lo cual aplican sus conocimientos de estadísticas, biología y comunicación. Posteriormente, hicieron un plan de capacitación con la comunidad respecto a cuestiones básicas de saneamiento y nutrición.

Actividades continuas

Aquí, nosotros tenemos siempre una dificultad que yo creo que compartimos en nuestros países: lo que nosotros llamamos: la “proyectitis”. Por ejemplo, hacemos un hermoso evento de innovación pedagógica, pero luego no queda más que ese acontecimiento. Después se acaba la energía, o el profesor está aislado, no tiene el apoyo de su respectiva institución y hay que esperar que otra vez se entusiasme y vuelva a armar un proyecto.

El tema es cómo mantener estos aspectos de la innovación de la enseñanza en forma continua, cómo transformarlos en una permanente acumulación de experiencias de aprendizaje para nuestros alumnos.

Aquí recordábamos un proyecto de un Liceo que está en el sector de Tongoy, cerca de La Serena. En este proyecto se ha logrado, fundamentalmente, interconectar distintos sectores de aprendizaje, creando diseños y artefactos pertinentes a la realidad de esa comunidad.

Se diagnosticó que esta pequeña localidad de Tongoy no tenía ninguna calle señalizada. Debido a ello, al llegar los turistas de veraneo, no podían ubicarse. A partir de esto, los alumnos se propusieron señalar todo el pueblo, para lo cual tuvieron que investigar y entender por qué cada calle tenía su nombre, de dónde venía la historia y como se había ido construyendo y reconstruyendo la historia de la localidad frente al mar.

De esa manera, no solamente aprendieron los aspectos propios de las leyes de tránsito y los nombres de las calles, sino también la historia de Tongoy y cómo se había ido conformando esta localidad. Eso fue involucrando a las distintas asignaturas, lo que le dio una continuidad y un sentido al aprendizaje de las diferentes materias.

Por lo tanto, nosotros vemos **dos formas de aprendizaje:**

Las hemos llamado, y parte de esa definición lo recogimos también de una discusión con ustedes, **aprendizaje tradicional** y **aprendizaje-servicio**.

El **aprendizaje tradicional** se desarrolla en períodos lectivos, instructivos y fijos. Es decir lo que caracteriza cotidianamente al mundo de la escuela.

En cambio en la aplicación del **aprendizaje-servicio**, tenemos una experiencia interdisciplinaria, intensiva, a veces muy desordenada en el tiempo (cosa que les molesta a muchos directores). Hay que salir, entrar, llevar cosas, coordinar chicos con los pies en el barro, tomar riesgos, porque ir a la comunidad para muchos es un riesgo. La escuela se ha constituido muchas veces como un espacio de protección frente a la comunidad, sin darnos cuenta de que la vida está más afuera que adentro.

En el aprendizaje tradicional, el docente es siempre un experto que trasmite sus conocimientos; en el aprendizaje-servicio los estudiantes aprenden en escenarios locales y el docente es el que guía este proceso y que se orienta no sólo a transmitir conocimientos, sino sobre todo a desarrollar competencias, habilidades y valores respecto a cómo transformar cada realidad.

En el aprendizaje tradicional el docente controla el currículum y el ámbito de aprendizaje está en el aula. El aprendizaje se desarrolla a partir de materiales, evaluaciones escritas, y por lo tanto estandarizadas, generalmente la forma más rígida y fácil de corregir posible.

En el aprendizaje-servicio, el aprendizaje se da desde una experiencia real y compleja, y por lo tanto la evaluación es una de las cuestiones en las que es el profesor el primero que entra en crisis: se pregunta qué evaluó, cómo evaluó, qué aprendieron. Esta nueva experiencia implica transformar la visión de nuestra evaluación y, por lo tanto, hacer de ella un sistema de retroalimentación del alumno que lo ayude en este proceso de aprendizaje, más que establecerlo en determinadas calificaciones.

Esto es lo que hemos ido aprendiendo aunque todavía tenemos muchos desafíos por delante.

Es decir, uno pega un salto, consolida un aprendizaje y se da cuenta de todo lo que falta, de todo lo que nos falta. Yo diría que todavía tenemos que trabajar más en nuestro país respecto a cómo hacer que la comunidad esté presente en estos proyectos, que no sea sólo el laboratorio, o el lugar de llegada o de entrega. Que la comunidad sea un actor más que participa con sus ideas, sus sugerencias, sus desafíos, e interpele de alguna manera al sistema escolar en torno a lo que puede ser un proyecto de aprendizaje-servicio.

Los estudiantes como actores

El sistema escolar es muy "tutelador", cuida mucho al estudiante, tiene temor de que se convierta en un actor real, con su cultura, sus expresiones. Siempre existe esa tensión entre controlar al alumno o favorecer el despliegue de su libertad y su autonomía de estudiante.

Para los profesores, el aprendizaje-servicio es un gran desafío: cómo conducir este proceso, cómo equilibrar el momento de entregar contenidos disciplinarios que el docente tiene que enseñar formalmente, versus a cómo generar los espacios para que ese conocimiento sea más de orden inductivo y aflore de la experiencia. Es mucho más difícil decir que en un contexto determinado está apareciendo una discusión acerca de la Física, a decir "esta es la ley de la física y opera así". Todo esto nos cuesta mucho, sobre todo cuando desde la disciplina estamos formados en la Universidad para ser deductivos; y, por el contrario, lo cotidiano exige ser inductivos. De ahí a enseñar, hay una cuestión que todavía, para nuestros docentes y para todos nosotros, es bastante compleja.

Otro desafío, es el que compete a la institución involucrada. No hay aprendizaje-servicio cuando la experiencia educativa solidaria es el proyecto aislado de un profesor, aunque muchas veces esto tiene que partir de una iniciativa aislada y propia de una persona que tiene el sueño de hacerlo. Lo más importante, es que se avance hacia la reflexión que implica el compromiso de los distintos actores y, por lo tanto, que sea una institución escolar la que se sumerge en el aprendizaje-servicio.

Por último, un proyecto de aprendizaje-servicio tiene que ser también un aporte al desarrollo local. La caridad no aporta al desarrollo local, aporta en un momento de dolor; lo más importante es que las acciones de servicio sean acciones de desarrollo. Estas acciones son aquellas que permiten ir capitalizando, acumulando, haciendo sustentable la transformación que queremos llevar a cabo. Y eso es lo propio de la educación; el viejo proverbio chino que recomienda "no dar de comer sino enseñar a pescar", y la actitud que deriva de ello y promueve el desarrollo, es la que nosotros pensamos que tiene que regir en relación con la comunidad, para evitar acciones paliativas, asistenciales, que no duran más que lo que dura un caramelo en la boca de un niño.

Por lo tanto, venimos a este Seminario con estos desafíos, esperamos aprender cada vez más de ustedes y deseamos, en ese sentido, seguir en este diálogo que agradecemos.

El aprendizaje–servicio en el Uruguay

Lic. Eugenia Puglia¹

Centro de Voluntariado del Uruguay

Uruguay, al igual que otros países en la región, está sufriendo una importante pérdida del llamado “capital social” y evidencia una notable agudización, en los últimos años, de brechas y fisuras en el tejido social, que llevan a un proceso de fragmentación de la sociedad.

Distintos factores que en un momento fueron fuente de integración social, hoy representan elementos de inestabilidad e inseguridad. Así, el acceso al trabajo, cada vez más precario, no genera los vínculos que otorga un sistema de estabilidad laboral. La educación refleja importantes índices de deserción y abandono temprano por lo que su rol integrador está también fuertemente cuestionado.

En este marco, el papel de las organizaciones sociales y solidarias ha sido trascendental en las dos últimas décadas. La dedicación de miles de organizaciones de la sociedad civil a objetivos que traspasan la frontera de lo privado para insertarse en la definición de políticas públicas, se ha manifestado no solamente en beneficios para las comunidades en las que trabajan, sino también en importantes desafíos para las propias organizaciones.

El efecto multiplicador de la actividad de las organizaciones sociales y solidarias, el trabajo voluntario que en ellas vuelcan miles de personas y la participación ciudadana inherente a este proceso son, sin lugar a dudas, fuentes de integración que fortalecen la democracia y la construcción de una sociedad comprometida. Una mayor relación entre las instituciones y la comunidad, entre la institucionalidad pública y privada con las acciones comunitarias y los agentes sociales, son condición *sine qua non* para la creación de un mayor capital social.

El trabajo voluntario y la participación ciudadana pueden constituir eslabones de fuertes cadenas de sostén en casos de crisis y un punto de partida para la construcción de ciudadanía y solidaridad.

El voluntario puede convertirse en un real agente de transformación social si se asegura que esta participación no signifique mero asistencialismo, sino que se realice de forma metódica y permanente, atendiendo a los problemas centrales de la comunidad, y con la inclusión de valores éticos y prácticas democráticas.

Para generar prácticas sustentables, la relación con la comunidad y el servicio a la misma debe inculcarse desde etapas tempranas, con ejemplos y acciones dirigidas a diferentes niveles del sistema educativo.

En ese contexto, la relación entre las instituciones educativas (centros de educación primaria, secundaria, técnico profesional y universitaria) y sus componentes y recursos (educadores, docentes y alumnos) con la comunidad, no debe ser solamente formal o esporádica.

El Centro de Voluntariado del Uruguay

En el Año Internacional de los Voluntarios (AIV 2001) nace el Centro de Voluntariado del Uruguay (CVU), organización sin fines de lucro que no responde a credos políticos ni religiosos y que es la responsable del proyecto “*Aprendiendo Juntos, una experiencia de aprendizaje-servicio*”.

Su objetivo es contribuir al desarrollo del voluntariado social como una actividad transformadora y generadora de nuevas realidades comunitarias que fortalezcan la formación de capital social.

¹ La experiencia fue presentada en el VI Seminario Internacional por la Lic. Puglia, y fue redactada junto al Ins.Técnico ANEP Miguel Ferreira y los maestros Juan Pablo Balbi, Nahir Chamorro y Sergio Márquez.

El ejercicio de la actividad voluntaria permite la formación de ciudadanía responsable y solidaria a la vez que favorece la participación.

Su apuesta de inserción es:

- a) en la educación formal y pública
- b) la creación de demanda de trabajo voluntario

En Uruguay la educación es laica, gratuita y obligatoria. Más del 80% de la matrícula de educación primaria y secundaria está concentrada en la educación pública, que funciona a través de un sistema nacional dependiente de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y bajo la órbita del Consejo Directivo Central (CODICEN).

Aproximadamente 2.500 escuelas públicas congregan a cientos de miles de alumnos y alumnas, a los que se suman los institutos de educación secundaria y técnico profesional. Más de 700.000 alumnos concurren diariamente a un centro educativo de alguna de las tres ramas mencionadas. Se trata de un capital humano y social invaluable, que merecía un trabajo de intervención sistemático desde el ámbito mismo del sistema educativo, en procura de mejorar las condiciones y calidad de la enseñanza, al mismo tiempo que atender problemas de la comunidad.

¿Por qué la escuela primaria?

Actividades de cabildeo llevadas a cabo ante autoridades de la educación primaria, permitieron establecer el campo fértil para la presentación de un proyecto que permitiera introducir la metodología del aprendizaje-servicio y obtuviera respuesta positiva.

El Centro de Voluntariado del Uruguay apostó a la escuela primaria por considerar que los verdaderos cambios son a largo plazo, que las experiencias llevadas a cabo los primeros años marcan una impronta que se destacará en acciones futuras de ejercicio de la ciudadanía en forma activa y solidaria.

Para entender el grado de sensibilidad y trayectoria de la escuela pública uruguaya y la decisión de comenzar por ella, es importante recoger la opinión de las propias autoridades en las palabras del Insp. Técnico Mtro. Miguel Ferreira:

“La escuela pública uruguaya tiene una larga tradición de trabajo solidario y de servicio a la comunidad. En algunos casos, encarado en forma organizada o, en la mayoría de ellos, surgido en forma espontánea en respuesta a una demanda concreta.

Así surgen por ejemplo, acciones de defensa del medio ambiente vinculadas a la promoción de la salud y la alimentación sana; o campañas de recolección de ropa y alimentos para paliar situaciones climáticas adversas; de apoyo al adulto mayor o a la infancia en fechas especiales como el “día del abuelo” o el “día del niño” en los que se organizan actividades recreativas para los niños internados en hospitales o INAME, o campañas de recolección en apoyo de escuelas rurales o de zonas de contexto socio-cultural crítico.

Muchas de estas actividades de hondo sentido solidario finalizan una vez alcanzado el objetivo de satisfacer una necesidad puntual. En otros casos, estos proyectos se han ido elaborando con un enfoque más sistemático y con un sentido pedagógico, utilizándolo como “laboratorio” de aprendizaje. Tal es el caso, por citar algún ejemplo, de las huertas orgánicas con invernáculos.

Basados en esa tradición no es extraño que haya sido la escuela pública la primera en responder al llamado del Centro de Voluntariado del Uruguay con la firma de un acuerdo entre el Consejo de Educación Primaria y el CVU para promover el “aprendizaje-servicio” en nuestro país.”

Esto determinó que el Uruguay fuera el primer país que comienza la experiencia por la escuela primaria y en el que la metodología es propuesta por una ONG que efectúa una alianza con el Estado.

¿Por qué el Centro de Voluntariado elige aprendizaje-servicio?

- Porque en Uruguay, hasta el momento, no existían experiencias que vincularan en forma metódica e integral al sistema educativo con la comunidad, y este proyecto se propone colaborar en la disminución de esta importante brecha.
- Porque la metodología de aprendizaje-servicio constituye un factor de transformación de la realidad social, a la vez que una práctica que subraya el valor de las actividades educativas solidarias al servicio de la comunidad y desarrolla su potencial transformador, conectándolas con el aprendizaje formal.
- Porque representa la expresión pedagógica y sistemática de los principios y objetivos que se propone el CVU en la construcción de ciudadanía; propone una educación solidaria, y cree que el cambio es posible pero que depende de todos.

La experiencia uruguaya: “Aprendiendo Juntos, una experiencia de aprendizaje-servicio”

Con el apoyo de la Fundación W. K. Kellogg, el Centro de Voluntariado del Uruguay (CVU) comenzó en el año 2002 la implementación del proyecto “*Aprendiendo Juntos, una experiencia de aprendizaje-servicio*”.

El mismo se propone:

- a) una fase piloto en 5 centros educativos de Educación Primaria 2002-2003
- b) la ampliación a 25 centros educativos de Educación Primaria 2003-2004
- c) una experiencia piloto en 5 centros de la Educación Técnico Profesional (UTU) 2004-2005

Para la ejecución del proyecto el CVU ha solicitado la participación del Instituto de Comunicación y Desarrollo (ICD), una institución no gubernamental con 16 años de actuación nacional, regional e internacional, que ha realizado importantes aportes a la generación de conocimiento y a la promoción del voluntariado en el Uruguay y en la región. En el año 2000, el ICD fue designado por el Programa de Voluntarios de Naciones Unidas como punto focal en Uruguay para la celebración del AIV 2001. En ese carácter, implementó la conformación del Comité Nacional, con participación de entidades de gobierno y organizaciones voluntarias y no gubernamentales.

Con las intervenciones se intenta contribuir a la integración social y a la participación ciudadana en Uruguay, al tiempo que incrementar la relación del sistema educativo con la comunidad.

La promoción de la inserción curricular de experiencias de servicio comunitario y el estudio de la posible replicabilidad de este programa hacia otros ámbitos educativos en Uruguay y la región, son también objetivos del proyecto.

Los siete objetivos de “Aprendiendo Juntos”

1. Programa piloto de aprendizaje-servicio en centros educativos seleccionados por el Consejo de Educación Primaria (años 2002 y 2003) y por el Consejo de Educación Técnico Profesional (2004), de Montevideo y el interior.
2. Capacitación de los docentes de los centros educativos en la metodología de aprendizaje-servicio.
3. Investigación participativa para la producción de conocimientos sobre los problemas y recursos del entorno comunitario de cada centro educativo.
4. Diseño e implementación de proyectos de servicio a la comunidad por parte de los alumnos de los centros seleccionados.
5. Validación de los conocimientos, acciones, herramientas metodológicas y dispositivos para una aplicación de mayor escala.
6. Sistematización y evaluación de las experiencias y sus impactos pedagógicos y sociales a fin de mejorar la metodología aplicada.
7. Elaboración de instrumentos y materiales aptos para la documentación, comunicación, difusión y replicabilidad de las experiencias realizadas

Las cinco escuelas seleccionadas

- Escuela Nro. 2 “José Pedro Varela”, Colonia.
- Escuela Nro. 28 “Panamá”, Montevideo.
- Escuela Nro. 76 “Totoral del Sauce”, Pando.
- Escuela Nro. 130 “Andrés Bello”, Montevideo.
- Escuela Nro. 189 “Benito Juárez”, Montevideo.

La evaluación de lo realizado

La evaluación es, por sobre todas las cosas, un proceso dinámico, una actividad vital y continua que, no solamente proporciona información correctiva del proyecto, sino que también ha significado una comprensión entendimiento de los problemas más general y una posibilidad de redireccionar las estrategias.

En este sentido, las enseñanzas que la ejecución de la fase piloto del proyecto “*Aprendiendo Juntos*” ha aportado son muy valiosas. Es importante entonces, mencionar algunos aspectos centrales.

Las intervenciones realizadas durante los primeros ocho meses de ejecución del proyecto (fase piloto), han contribuido al logro de los objetivos generales. Las acciones desarrolladas contribuyen de distinta forma a la integración social, a la participación ciudadana y al fortalecimiento de los valores democráticos y solidarios.

La promoción de proyectos de aprendizaje-servicio en las cinco escuelas de distintas condiciones socioeconómicas en Uruguay, refleja una historia de vocación y compromiso por parte de muchos centros educativos, al tiempo que ha habido receptividad hacia las orientaciones brindadas por los equipos técnicos del proyecto.

Las temáticas de los proyectos de aprendizaje-servicio elegidas por las escuelas seleccionadas para la fase piloto, van desde el cuidado del medio ambiente a la incorporación del problema de la discapacidad como tema de interacción comunitaria.

También se ha incrementado notoria y positivamente la relación del sistema educativo (autoridades, inspectores, docentes y alumnos) con la comunidad y sus recursos, con sus potencialidades y con sus problemas. La relación entre los distintos actores en este proyecto es, sin duda, una importante lección aprendida.

Situación de las cinco escuelas en los cuadrantes de aprendizaje-servicio al comienzo de la fase piloto



Resultados específicos

Las **autoridades** de la educación pública en Uruguay (Consejo Directivo Central de la Enseñanza-CODICEN), han tomado conocimiento del proyecto; y el Consejo de Educación Primaria (CEP) lo ha hecho suyo, incorporando los siete objetivos del proyecto en la resolución de ampliación del mismo a 25 centros educativos del interior y Montevideo, a partir del 2003.

Nuevamente citamos las opiniones vertidas por el Insp. Técnico Miguel Ferreira con respecto a la metodología aprendizaje-servicio:

“El enfoque del servicio solidario integrado al proyecto de centro no sólo encuadra con las pautas y estrategias de trabajo promovidas por la inspección técnica, sino además, con las metas de política educativa del ente, por cuanto permite el tratamiento de contenidos curriculares concretos y promueve el ejercicio de valores de solidaridad, participación y compromiso social, la forma más eficaz de formar ciudadanos capaces de convivir en un clima de tolerancia, respeto y solidaridad que caracteriza a una sociedad democrática.

Estamos ante un recurso pedagógico de excepción: el aprendizaje-servicio permite realizar un servicio solidario con resultados concretos ante una necesidad sentida de la sociedad, a través de la acción de los niños enfocada institucionalmente desde el proyecto de centro que promueve estrategias de aprendizaje para el tratamiento de contenidos curriculares con un fuerte componente motivacional. Esto hace que el proyecto no finalice una vez satisfecha la demanda social, sino que trascienda lo circunstancial para transformarse en campo fértil de ejercicio de valores y promoción de nuevos conocimientos. No tenemos dudas de que la Escuela Pública hará camino para que otras instituciones se plieguen a este esfuerzo compartido”.

En la actualidad:

- **Cinco escuelas públicas** del Uruguay (Montevideo e Interior) están ejecutando proyectos de aprendizaje-servicio y **veinticinco** se encuentran en fase de diagnóstico y diseño.
- **82 educadores** (docentes, directores e inspectores) de la fase piloto **y más de 200** de la segunda fase se han capacitado en los conceptos y metodología del aprendizaje-servicio, visualizando cuan innovadores son, en relación con la cultura institucional escolar.
- Aproximadamente **300 niños** de la primera fase y **1700** de la segunda vinculados a los 30 centros educativos han participado de manera comprometida, estando en contacto con tareas que implican relación de la escuela con la comunidad (como impacto indirecto, las familias de esos niños se han beneficiado por las acciones del proyecto).
- **Las comunidades** del entorno de los cinco centros de la primera fase más las 25 de la segunda fase, han comenzado a recibir los beneficios de las acciones de las escuelas y sus proyectos.
- El efecto en las comunidades se extiende a la sociedad en su conjunto, por el **considerable impacto logrado en la prensa y los medios de comunicación.**
- Se ha generado una masa crítica de **conocimientos** sobre los problemas y recursos del entorno comunitario de cada centro educativo (mapeos que contribuirán a un mejor conocimiento y materiales de capacitación que apuntan en esa dirección).
- Los maestros / as, directores / as e inspectores / as son protagonistas y beneficiarios del núcleo de las acciones de este proyecto, por lo que sus opiniones y valoraciones resultan cruciales para confrontarlas con los objetivos iniciales y realizar eventuales ajustes. En función de ello se realizó una encuesta auto-suministrada con preguntas cerradas y abiertas. De la misma se extrajeron los siguientes resultados:

| Porcentaje | Opinión sobre la metodología de aprendizaje-servicio |
|------------|--|
| 15,8% | Opinión positiva (buena, la mejor, correcta, interesante, excelente) |
| 13,2% | La metodología mejora la propuesta del aprendizaje |
| 13,2% | Permite formar en ciudadanía responsable |
| 10,5% | Una nueva forma de abordaje de los contenidos curriculares |
| 10,5% | Ayuda a encontrar soluciones |
| 10,5% | Fomenta valores éticos como la solidaridad |
| 10,5% | Es oportuna para el momento histórico |
| 7,9% | Genera prácticas pro-sociales |
| 2,6% | Promueve el desarrollo de la autoestima |
| 2,6% | No opina |

- **Instituciones participantes**, empresas privadas como el Hotel Barceló de Colonia se han incorporado al proyecto. Luego de la experiencia de una playa recuperada por los alumnos de una de las escuelas, la empresa inició una línea de responsabilidad social empresarial, para apoyar proyectos escolares. Intendencias Municipales también se han sumado al trabajo en red y han incorporado proyectos apoyándolos con decretos y reglamentaciones viales solicitadas.

Una de las fortalezas más importante del proyecto es contar con un equipo docente que tiene dos aspectos importantes a destacar:

- a) asisten técnicamente a las escuelas en todas las fases de los proyectos escolares: diagnóstico, diseño, implementación y monitoreo.
- b) son ex integrantes del sistema, con reconocimiento y apoyo tanto institucional como del personal docente.

El equipo tuvo en cuenta los desafíos y obstáculos a los que se enfrentaba para implementar la metodología aprendizaje-servicio dentro de la escuela primaria del Uruguay. Señalaron los siguientes obstáculos:

1. Referente a los antecedentes en la implementación de proyectos comunitarios:

- *Los problemas básicos de la comunidad son definidos desde el cuerpo docente, sin corroborar si son sentidos por la comunidad.*
- *Los proyectos comunitarios son llevados a cabo por los adultos de la comunidad educativa.*
- *No se desarrollan actitudes pro-sociales en forma intencionada.*

2. Referente a la impronta de la escuela pública uruguaya:

- *Una fuerte impronta asistencialista.*
- *Una concepción tutelar del docente en el aula.*

También tuvo en cuenta las fortalezas:

- *Vocación de servicio del magisterio.*
- *Afán de superación técnica.*
- *Grado de sensibilidad social y pedagógica.*

Sobre la base de todos esos aspectos señalados el equipo docente focalizó su trabajo en los siguientes aspectos:

a) Conceptuales

- ◆ *determinación del problema a atender en la comunidad, a partir de la investigación de necesidades sentidas, pertinentes y posibles de abordar por los niños desde la escuela.*
- ◆ *precisión del servicio concreto que brindarán los alumnos.*
- ◆ *pesarrollo de actitudes pro sociales como factor determinante en la formación de ciudadanía.*
- ◆ *promoción del protagonismo efectivo de los niños en todas las fases del desarrollo del servicio.*
- ◆ *vigilancia del necesario equilibrio entre el desarrollo de las actividades de servicio y el abordaje de los contenidos programáticos.*
- ◆ *creación de espacios imprescindibles de reflexión.*
- ◆ *conceptualización de la evaluación como herramienta para el mejoramiento continuo del proyecto, y no solamente de valoración de impacto.*

b) Procedimentales

- ◆ *Uso de diversas técnicas de investigación social para interrogar a la comunidad (elaboración de encuestas, entrevistas, asambleas de vecinos, análisis de documentación escolar, vinculación con instituciones públicas y privadas de la zona, árbol de problemas, buzón de ideas).*
- ◆ *Diseño del proyecto:*
 - *redacción de objetivos generales y específicos del servicio y su necesario correlato con los pedagógicos.*

- definición de las actividades de servicio para el cumplimiento de sus objetivos.
- precisión de los destinatarios y responsables del servicio.
- resignificación del perfil docente en su intervención para sustentar y profundizar la participación de los niños.
- presentación y ejemplificación de diferentes estrategias para la participación efectiva de los niños.

Situación de las cinco escuelas, cuadro al final de la primera fase



Articulación estado-ONG's-escuelas

El hecho inédito de que en Uruguay los proyectos de aprendizaje-servicio estuvieran avalados por un acuerdo entre una organización no gubernamental (Centro de Voluntariado del Uruguay) y el Consejo de Educación Primaria, permitió una recepción positiva en la escuela y una vinculación natural con los docentes.

Si no existe articulación basada en la comunicación y en la confianza, no se generarán los apoyos institucionales necesarios para que los docentes tengan el respaldo suficiente para llevar a cabo un proyecto propuesto por una organización extraña al sistema.

La articulación estado-ONG-escuela se sitúa en cuatro niveles de intervención: nivel político institucional, nivel técnico docente, nivel inspecciones departamentales zonales, nivel directores y maestros.

Esta articulación resulta uno de los capítulos más importantes del proyecto, dado que de ella depende el desarrollo y el éxito del mismo.

El aprendizaje-servicio en las experiencias educativas con jóvenes en la Educación No Formal

Prof. Alberto César Croce
Director de la Fundación SES

La oportunidad de estar realizando este VI Seminario habla de un proceso con continuidad que ha permitido, entre otras cosas, ir desarrollando un importante conjunto de conocimientos, prácticas, metodologías y técnicas para desarrollar el aprendizaje-servicio.

Es un honor para mí ocupar un lugar en este panel que intenta mostrar los vínculos existentes entre las escuelas y las organizaciones de la sociedad civil que realizan experiencias de aprendizaje-servicio. Y no sólo experiencias del ámbito nacional sino también de los queridos países de América Latina que hoy están representados en este panel.

Quisiera aportar a la construcción de conocimiento sobre aprendizaje-servicio, abordando un aspecto que quizás no ha sido tan estudiado hasta el momento y es, de alguna manera, una asignatura pendiente.

Está claro que el centro de estos Seminarios ha estado en cómo impulsar el aprendizaje-servicio dentro del Sistema Educativo. Tanto en la EGB como en el Polimodal aunque, afortunadamente, también contamos con maravillosas experiencias en el nivel preescolar y en el universitario.

Sin embargo, no solemos hablar suficientemente de lo que sucede en el campo de la Educación No Formal. Permítanme entonces, presentar algunas reflexiones que intentan comenzar a sistematizar un tanto estas cuestiones pendientes, apoyándome en experiencias diversas a las que hemos podido acceder a lo largo de muchos años de trabajo.

El Sistema Educativo Formal busca desencadenar procesos de aprendizaje. Enseñar y aprender son como las dos caras de una moneda pero a las que se debe atender con especial cuidado.

Las experiencias de Educación No Formal también se proponen desencadenar procesos de este tipo. En América Latina, a menudo inspiradas por los criterios y principios de la Educación Popular. Ya Paulo Freire, el maestro a quien muchos de los que aquí estamos reconocemos como nuestro referente intelectual, afirmaba:

“La educación que, no pudiendo jamás ser neutra, tanto puede estar al servicio de la decisión de la transformación del mundo, de la inserción crítica en él, o en la inmovilidad, la permanencia de las estructuras injustas, la acomodación de los seres humanos a una realidad tildada de intocable. Por eso hablo de formación y de educación. Nunca de puro “entrenamiento”. Por eso, no sólo hablo y defiendo, sino además vivo una práctica educativa radical, estimuladora de la curiosidad crítica, en la búsqueda continua de las razones de ser de las cosas.”

Por ello, quisiera recorrer con ustedes cuatro preguntas que nos pueden permitir profundizar en esta dirección.

- ¿De qué manera se proponen el aprendizaje-servicio las experiencias de Educación No Formal?
- ¿Cómo lo llevan a la práctica?
- ¿Cuáles son los desafíos propios de estas propuestas?
- ¿Cómo se vinculan con el Sistema Educativo Formal?

a. ¿De qué manera se proponen el aprendizaje-servicio las experiencias de Educación No Formal?

En primer lugar, quisiera detenerme un momento para identificar algunas de estas experiencias. La Educación No Formal en nuestro país ha tenido y tiene distintos tipos de manifestaciones. Desde aquellas que han sido "tomadas" por las instituciones públicas hasta las de tipo más autónomo y de base popular.

No es el momento de hacer un detalle exhaustivo de estas experiencias, pero quisiera que tuviésemos en cuenta que, por ejemplo, la Ciudad de Buenos Aires cuenta con una Dirección de Educación No Formal. O que recordáramos que, a escala nacional, la Dirección Nacional de Educación de Adultos (que conocíamos como la DINEA), también fue durante mucho tiempo un lugar desde donde se impulsaron muchas modalidades de Educación No Formal.

Las experiencias educativas No Formales se extienden, por mucho, fuera de estos ámbitos mencionados. Organizaciones de la Sociedad Civil de apoyo al desarrollo, han elaborado y ejecutado numerosos programas de capacitación en variadísimas áreas, impulsando procesos educativos muy importantes. INCUPO en el NEA, los Padres Claretianos en el NOA, las organizaciones que conforman la Red Confluencia, y tantas otras han desarrollado programas importantísimos que buscaron promover la organización social, el cuidado de la salud, la promoción de tecnologías apropiadas, el desarrollo de experiencias en economía social.

Las Iglesias (en sus distintas confesiones), también han desarrollado y desarrollan importantes programas de Educación No Formal. Cáritas, entre otras instituciones, lo viene haciendo en todo el territorio nacional.

Los Sindicatos han sido otro ámbito importante de la Educación No Formal. Todavía hoy, en medio de la crisis de descrédito social por la que atraviesan, constituyen espacios de formación y capacitación para sus afiliados en temáticas específicas o generales.

En nuestro actual contexto, también debemos mencionar a algunas organizaciones de piqueteros que están desarrollando programas de formación de sus integrantes en distintas cuestiones relacionadas con la capacitación para el trabajo y la producción.

Quise realizar esta recorrida muy rápidamente para concentrarme ahora (teniendo en cuenta la temática de este Seminario), en los programas de Educación No Formal destinados a jóvenes, adolescentes y niños.

A riesgo de una excesiva simplificación, encontramos algunas experiencias que pueden ser agrupadas en las siguientes categorías:

- **Jardines Maternales Comunitarios**
- **Centros de Apoyo Escolar**
- **Centros de Atención a la Infancia**
- **Centros Culturales Comunitarios**
- **Grupos Juveniles**
- **Casas de la Juventud**

Para contestar la pregunta que dio inicio a este punto, debíamos identificar dos grandes agrupamientos en estas experiencias: las que se proponen "apoyar los procesos escolares" y las que buscan objetivos propios sin hacer referencia a la escuela.

En el primer caso, no siempre es posible encontrar experiencias de aprendizaje-servicio. A menudo, con una estrategia más bien reactiva, las acciones que se desarrollan tienen que ver con estrategias que

permitan mejorar las calificaciones escolares y promover a los niños o adolescentes para que aprueben sus materias.

Con todo, ésta no es necesariamente la regla. En nuestro caso, desde la Fundación SES, por ejemplo, en la experiencia de Grupos Comunitarios de Estudio o de Grupos de Formación Laboral, definimos el servicio comunitario como una práctica esencial para la posibilidad de aprender. Lo mismo sucede en otras experiencias educativas No Formales que proponen prácticas de aprendizaje-servicio a sus integrantes. Como estos centros están insertos claramente en sus comunidades y les "pertenecen" muy concretamente, estos servicios se hacen al interior de las mismas y responden a necesidades muy concretas.

Lamentablemente no podemos afirmar que ésta sea la realidad de la mayoría de este tipo de experiencias.

En el segundo caso, cuando las organizaciones no tienen a la escuela como "referencia directa", las situaciones cambian. Organizaciones Juveniles, Grupos Scouts, Casas de la Juventud, Centros Culturales Comunitarios, desarrollan una intensísima actividad de servicio que tiene, intencionalmente, objetivos de aprendizaje directo y concreto. Se trata de una práctica natural y corriente.

Experiencias como la de los Ecoclubes, o las de los Scouts, dan cuenta de una actividad de servicio a sus comunidades que, a su vez, está profundamente motivada por intenciones pedagógicas. En los Centros Culturales, el aprendizaje de danzas, instrumentos, dibujo, está marcado por actitudes de servicio y en la misma enseñanza se aprende. Estos elementos nos introducen de lleno en la segunda pregunta.

b. ¿Cómo se lleva a la práctica el aprendizaje-servicio en las experiencias de Educación No Formal?

En el Sistema Educativo la pregunta es cómo se puede aprender o enseñar algún contenido curricular a través de una experiencia de servicio. En la Educación No Formal, no siempre las currículas son tan estrictas o, simplemente, no existen como tales. Por lo tanto, es necesario encarar esta pregunta desde otra perspectiva.

Quizás, una metodología sencilla sea mirar las prácticas corrientes y aprender de ellas. Podríamos proponernos muchas, pero vamos a seleccionar dos: una desarrollada por nuestra Fundación, y la segunda, por otras instituciones.

En primer lugar, haré mención a la práctica que llamamos "Tarea comunitaria" o Servicio Comunitario en el marco de nuestra metodología de "Grupos de Formación Laboral". Estos GFL están compuestos como máximo por 10 adolescentes que se forman en algún tipo de capacitación para el trabajo. Además de la propuesta de aprendizaje de alguna técnica específica (por ejemplo el manejo de computadoras), y de formación en actitudes para el trabajo o el empleo, deben realizar durante algunas horas por semana un tipo de tarea comunitaria en sus respectivas organizaciones. Dicha tarea está directamente vinculada con aquello que están aprendiendo y constituye un tipo de "servicio" que les permite aprender y practicar, al tiempo que ofrecen a su comunidad sus conocimientos como retribución por la oportunidad a la que dichas comunidades les están permitiendo acceder. Este tipo de tarea está supervisada por el equipo coordinador de esta formación.

En segundo lugar, mencionaré una experiencia menos estructurada: los servicios "misioneros" de algunos grupos de jóvenes a algunas poblaciones más empobrecidas de nuestro país. Muchas veces impulsadas por grupos parroquiales, pero también en el marco de escuelas o, incluso, de partidos políticos, grupos de chicas y chicos parten cada año, en sus vacaciones, a trabajar en distintos lugares del país con

altos índices de NBI. Estas experiencias no suelen ser momentos aislados. Dichos jóvenes se preparan durante todo el año para estos momentos. Se reúnen, discuten sobre las realidades que van a enfrentar, se capacitan, estudian, escriben, planifican, presupuestan. Se trata de una experiencia de aprendizaje de excepcional calidad. Y todo esto sucede de manera continuada, a veces a lo largo de años, y en el marco de una actividad de servicio muy concreta que tendrá que ver con trabajar en la capacitación de personas, en arreglo de infraestructura, en provisión de equipamiento, en recreación para los niños, en prevención de la salud. Conocimientos todos a los que difícilmente pudieran acceder estos jóvenes de no ser por estas extraordinarias experiencias.

La lista de experiencias podría seguir. Las anteriores son sólo dos ejemplos que nos permiten pasar a la tercera pregunta:

c. ¿Cuáles son los desafíos propios de estas propuestas?

Muchas de las cuestiones que hacen reflexionar y debatir a los docentes del sistema educativo en el marco de este Seminario, son pertinentes para la reflexión de los Educadores No Formales. ¿Cómo lograr cualificar los procesos de aprendizaje a través de experiencias de aprendizaje-servicio?

Sin embargo, desde la Educación No Formal, no se requiere quizás una justificación demasiado extensa. La misma práctica nos ha llevado a reconocer los valores de aprender haciendo y aprender sirviendo. La solidaridad es, en el marco de estas experiencias, un valor fundante que se busca contagiar y expandir. El compromiso de los Educadores No Formales suele ser, en promedio, más fuerte que el que se da en el ámbito de la Educación Formal. La disposición de los niños, adolescentes y jóvenes, también suele ser diferente.

Pero estas condiciones favorables pueden también hacer disminuir el nivel de búsqueda y capacitación para desarrollar estas cuestiones. Se las puede dejar libradas al azar y, por ello, perderse efectividad y derrapar en la mediocridad de las prácticas.

d. ¿Cómo se vinculan con el Sistema Educativo Formal?

Quizás sea uno de los principales desafíos que debemos enfrentar. La distancia que existe entre el Sistema Formal de Educación y las experiencias No Formales, aún es muy grande. En algunos casos, son abismos de distancia. Y no se trata sólo de un problema de la escuela. También es un tema para las organizaciones vincularse con las escuelas, por razones de tiempo pero también y sobre todo, por diferencias de cultura organizacional.

Se vuelve urgente para nuestra sociedad la construcción de las Comunidades de Aprendizaje, en donde los distintos actores asumamos nuestras responsabilidades diferentes pero concurrentes en función del proceso de educación de nuestro pueblo.

Seguir dejando a la escuela abandonada a su suerte para resolver las problemáticas educativas de nuestra sociedad es un acto irresponsable. Permitir que la escuela haga y deshaga a su antojo en lo referente a las cuestiones educativas de nuestros niños y jóvenes, es un acto temerario. Entender que juntos y sólo juntos podremos resolver la tensión existente, es un acto sabio. Y la sabiduría, que es una virtud escasa en nuestros tiempos, también se aprende sirviendo.

La experiencia de Cáritas en proyectos educativos solidarios

Dra. Alicia Savanti

Responsable del Área de Educación de Cáritas Argentina

Desde lo personal, quisiera acercarles algunas reflexiones que vienen dadas desde las comunidades o desde las asociaciones civiles que trabajan fundamentalmente para mejorar la calidad y la equidad educativa, tema tan complejo que daría ocasión a desarrollarlo durante una jornada.

Me voy a centrar en la tarea de Cáritas que, como ustedes saben, se extiende a todo el país, en centros de educación formal y no formal. También en algunos trabajos hechos con la Fundación Cimientos, becas para chicos de EGB2 y prácticas académicas que se realizan desde la misma universidad. Hay muchísima gente trabajando en este tema, no siempre en forma organizada o sistemática, lo que a veces quita efectividad.

Cáritas, además de ser una institución de la sociedad civil, es un brazo de la caridad transformadora de la Iglesia Católica, lo cual no es sólo una palabra. La Iglesia Católica realiza muchas acciones que tienen que ver con la asistencia pero, como vamos a ver, la reflexión sobre la asistencia lleva a la promoción y la promoción lleva a la necesidad de transformar la realidad sobre la que se comenzó la asistencia. El hecho de que estas instituciones pongan el foco de acción en los niños y jóvenes y su relación con la escuela, es la expresión de un diagnóstico implícito o explícito acerca de la crisis que vivimos en el país y de una decisión de hacer frente a la misma.

No pensamos que es la única. No es la mejor, no es la definitiva, pero es la elección de una prioridad ante una situación muy compleja, donde hay continuos circuitos reverberantes que van desde lo social, hasta lo político o lo económico. Creemos que la educación de extensas poblaciones de niños muy pobres, con las que nosotros trabajamos, es un lugar de intervención que tiene la posibilidad de proteger un área de máxima vulnerabilidad e introducir una variable muy sustancial para la reconstrucción de esta sociedad.

Cuando decimos "la salida está en la educación", no siempre nos ponemos de acuerdo acerca de qué quiere decir eso y a veces hablamos de distintas cosas. En realidad la posibilidad que se tenga de alfabetizar y acoger a niños y jóvenes en instituciones formales o informales es un marcador que revela los límites de riesgo y posibilidad entre los que se desenvuelve el país. Nosotros sabemos que contribuir a la equidad educativa sería, entre otras cosas, proveer a todos los alumnos de condiciones equivalentes para comenzar, para permanecer y para sostener su estadía en el ciclo escolar.

Sabemos que esa es una meta que depende de toda la sociedad. Nosotros tenemos que focalizar nuestra acción, y por eso hemos elegido la construcción de espacios desde donde se pueda dar una oportunidad al desarrollo de aquellos aspectos que se ven limitados por las condiciones en que transcurre la vida de muchos niños y jóvenes.

Por eso, si bien la acción, los proyectos o los programas pueden comenzar en un niño o en un joven, inmediatamente se extienden a la comunidad. Por ejemplo, algo que empieza como un apoyo escolar a una actividad curricular, termina transformándose en un centro cultural; el acompañamiento de un programa de becas termina planteándose acerca de qué es acompañar a un niño, a una familia, cómo se insertan en una comunidad. Experiencias en hogares de niños para padres que trabajan pueden convertirse, desde la universidad, en una discusión sobre la socialización primaria, la pluralidad de socializaciones que se dan en distintos lugares de nuestro país... nos llevan a replanteos en los que progresivamente todos crecemos más.

Entonces, qué puede tomar el aprendizaje-servicio de las experiencias que tenemos en este tipo de trabajo, que a veces empiezan siendo trabajos de campo y van evolucionando hasta que terminan siendo diagnósticos participativos.

En primer lugar, para trabajar en esto hay que estar dispuesto a una permanente reflexión y replanteo acerca del objetivo planteado. Las situaciones en las que se interviene son tan complejas que, si esto no está claro, se puede quedar paralizado o entrar en una especie de omnipotencia que puede malograr la acción.

En segundo término, consideramos muy valiosa la explicitación, en un debate franco y honesto alimentado constantemente por la interacción con la realidad, de las creencias acerca de la educación y de la educación formal, y de lo que pedimos o estamos dispuestos a darle a la educación formal. Porque cada uno de los que trabajamos en esto (padres, educadores, voluntarios, alumnos), tiene creencias acerca de la educación formal que tienen una raíz biográfica profunda y que revela toda nuestra historia con la escuela, además de lo que nos está pasando actualmente con la educación formal.

Cuando esto no se esclarece, surgen muchas ambivalencias a la hora de decidir acciones concretas y hace que a veces los ánimos y los sentires se desgasten en discusiones estériles porque no se pone en claro el objetivo de la desavenencia. Por otro lado hay una convicción, y es que los niños necesitan de la escuela, cualquiera sea la situación en la que ésta se encuentre; una escuela muy mala no va a ser neutra de ninguna manera y nos proponemos trabajar para ayudarla, es nuestro compromiso de este tipo de tareas.

Pensamos que un niño expulsado del sistema escolar entra en un estado de angustia profunda que muy excepcionalmente se resuelve en forma positiva para él; y creemos que la adquisición de los conocimientos que puede obtener desde lo formal, no sólo es una manera de poner a alguien en condiciones de conseguir un empleo y de competitividad, sino que es un modo de permitirle encontrar un mejor sentido a su vida, compartir la vida con otros, trasvasar experiencias y fortalecerse ante las situaciones adversas.

En tercer lugar, para hacer verdaderos proyectos es muy necesario el diagnóstico participativo, para lo cual hay que entrar en una profunda interacción con la comunidad que gesta y mantiene cada una de las situaciones a las que se propone solucionar. Por eso, cuando se trata de experiencias como las que estoy contando, hay una alianza de trabajo conjunto que se hace básicamente con las familias. Excepcionalmente, un niño muy solo puede pedir ayuda y afirmarse desde sus propios compromisos. En general, un niño está inserto en una familia, cualquiera sea la característica de esa familia, y la familia en una comunidad. Tratamos que el encuentro con las familias y las comunidades sea a través de un aprendizaje y un servicio, que no sólo dé sensación de protagonismo a los niños que lo realizan, sino que al trabajar en las comunidades alcancemos eso que, traducido del inglés, se denomina “empoderamiento”, que implica darle fuerza, valor, a los padres y a los adultos que forman parte de esa comunidad, para que ese trabajo sea más integrado.

Y, en cuarto lugar, es el acercamiento a la institución escolar lo que nos va a permitir formar las tres patas de este trípode, es decir, no sólo escuela y familia sino la asociación, la familia y la escuela, tratando de ver si podemos en este trabajo conjunto, achicar esta brecha de la que hablaba el Profesor Croce. Cuando podemos construir esa red de comunicación, se torna en la real y básica red de protección desde la que puede trabajarse en dificultades específicas.

Este tipo de trabajo tiene una serie de beneficios para sus actores:

- una inestimable ayuda en el proceso de construcción de la identidad,
- el desarrollo de un fuerte sentido de pertenencia (de tanta importancia para nuestros adolescentes),

- posibilidades de vincularse con adultos que confíen en ellos generando un aumento de la confianza en sí mismos,
- y valoración del aprendizaje a partir de otros adultos que lo viven diferente.

No se trata de crear escuelas paralelas ni de hacer los deberes, ni de dar actividades compensatorias. Aunque esto puede ser a veces un comienzo, la motivación para acercarse a una realidad percibida, es esa misma realidad la que muy pronto, hablando con su propio lenguaje, hace surgir el deseo de trascender la ayuda puntual y dejarse interpelar por un proceso de crecimiento interior en el que trabaja, lo que nos lleva a replanteos cada vez más profundos y radicales acerca de la necesidad que tenemos de modificar sustancialmente la trama social en que vivimos.

Así, la idea es que, desde esta tercera pata del trípode, se construyan espacios intermedios donde se puedan ensayar procesos de personalización y socialización nuevos. Esto significa reasumir el conocimiento desde un vínculo protector, asomarse a la inclusión desde el ser reconocido y significado por los otros (es decir, no sólo la exclusión socio-económica y la inclusión en un proyecto económico, sino la exclusión de no ser percibido y reconocido y de no ser significado por otros), a entrar en un proyecto donde yo gano pertenencia, gano identidad y soy tenido en cuenta por el otro.

Entonces es, no sólo salir de esa exclusión económica, sino salir del anonimato, del no ser, del "no soy importante para nadie", para comenzar a tener conciencia de uno mismo, ser capaz de pensar, aprender y proyectar con otros. Es como si nos propusiéramos ayudar a transformar desde el objeto transicional del que habla el lenguaje, la simbolización y la apertura a lo diferente. Y también de hacer una acción puente, pero no pensando el puente como un tronco que une las dos orillas de la brecha, sino más bien como las construcciones de las modernas autopistas que tienen varios niveles y unen muchas rutas desde donde se pueden tejer redes de comunicación y transmisión educativa, que reconozcan la complejidad y la necesidad de la interconexión mutua, que destruyan dualismos o falsas antinomias. Que vaya dejando de lado aquello de si es formal o no formal, de si el lenguaje que ellos hablan en la casa o el lenguaje escolar, si los saberes que traen o los que deberían adquirir, y todas estas discusiones estériles que muchas veces nos hacen inoperantes a nosotros mismos porque nos peleamos entre nosotros, olvidándonos de que la verdadera lucha es contra el sufrimiento humano y que éste es el enemigo en el que deberíamos estar centrados.

En estos últimos años, creo que los que somos mayores tenemos la alegría de protagonizar la superación de otra falsa antinomia, que es la posibilidad de poner el saber académico o la vida intelectual al servicio de una mayor operatividad. Durante años la universidad estuvo encerrada en muros de erudición, dando lugar a esa expresión que oímos tantas veces: "yo fui a la universidad, pero eso no tiene importancia, yo aprendí en la escuela de la vida", mostrando la desconexión que la universidad y su producto tenían en relación con la realidad que palpitaba en las calles. Hoy, gracias a Dios estos muros se derrumban porque el país está mostrando las consecuencias de tanta disociación y alienación.

Por último, les deseo a todos los que están trabajando en estos proyectos que los emprendimientos lleguen a buen término, siempre a través de una presencia que debe manifestarse físicamente y con continuidad. Que estos proyectos sean congruentes en sí mismos, coherentes en sus articulaciones con quienes comparten los significados y sentidos del trabajo y sometidos a evaluación y reflexión. De modo que la brecha no se ensanche y que esa brecha, que surge de pensar que los que tienen dan a los que no tienen, quede definitivamente desterrada, para que todos puedan sensibilizarse de modo tal que nadie sienta que su pobreza le impide encontrar un rayo de luz y dar también a otros.

El aprendizaje-servicio en Bolivia

Lic. Silvia Meruvia de Landers

Presidenta Ejecutiva del Centro Boliviano de Filantropía (CEBOFIL)

Bolivia tiene una combinación de paisajes y etnias que sorprende constantemente. Es un país de gran biodiversidad, altas cumbres nevadas, altiplano, valles interandinos, selva amazónica, con ciudades que son patrimonio cultural de la humanidad.

Santa Cruz de la Sierra es un departamento de exuberante vegetación, con enormes extensiones de selva y praderas, ubicado en la parte oriental del territorio boliviano, con una superficie de 320.000 Km.

Quiénes Somos

Centro Boliviano de Filantropía (CEBOFIL) también conocido como el Centro Nacional de Voluntariado en Bolivia, entidad privada de desarrollo social sin fines de lucro, con sede en Santa Cruz de la Sierra, fundada el 10 de mayo de 1997, con personería jurídica establecida en Bolivia y en Estados Unidos de Norteamérica.

Qué Hacemos

CEBOFIL promueve una cultura de filantropía y voluntariado para fortalecer la sociedad civil organizada, especialmente en el alivio de la pobreza en Bolivia. Articula programas que incluyen: Ley del Servicio Voluntario, Voluntariado Corporativo, Instituto CEBOFIL, Diseño de Capacitación para las Naciones Unidas, Intercambio de Voluntarios de Japón, Canadá, Estados Unidos y Escocia. Consultorías a Organizaciones en Fortalecimiento y Gerencia de Voluntarios y Casa de la Juventud.

Busca la formación de alianzas entre los sectores privado, público y el tercer sector; para generar procesos de voluntariado individual, institucional, corporativo y comunitario e impulsar el desarrollo para una mejor calidad de vida de las personas.

Nuestros aliados y colaboradores

Gubernamentales:

- **Ministerio de Educación, Cultura y Deporte**
- **Ministerio de Participación Popular**
- **Prefectura del Departamento**
- **Alcaldía Municipal de Santa Cruz**

Institucionales:

- **Fundación Kellogg**
- **Fundación Inter-Americana**
- **Fundación Points of Light**
- **Youth Service America**
- **Naciones Unidas (PNUD) y NUV**
- **Banco Interamericano de Desarrollo**

- **Fundación Presidencial Clinton**
- **Instituto Prudential**
- **Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario CLAYSS**
- **Centro de Investigación y Doc. Santa Cruz.**
- **Asociación de Servicios Voluntarios**
- **Boy Scouts**
- **Transredes Inc.**
- **British Gas-Bolivia**
- **Coca Cola**
- **Fagal-Bolivia**
- **Grupo de Ecología Activa**
- **Red de Jóvenes Voluntarios**

Nuestra experiencia en aprendizaje-servicio

Proyecto "Jóvenes Unidos por sus barrios"

Este Proyecto formó líderes a través de la práctica "aprendizaje-servicio", útil para que la juventud tenga oportunidad de participar y liderar acciones que buscaron mejorar su calidad de vida y la de su entorno social, mediante la aplicación de sus conocimientos y el servicio voluntario.

Los beneficiados directos fueron entre 800 y 1000 jóvenes de 20 colegios de la Villa 1º de Mayo (barrio suburbano de Santa Cruz), y de manera indirecta se beneficiaron las familias, los vecinos, compañeros de escuela y Juntas Vecinales que recibieron el resultado de los proyectos que implementaron los jóvenes en la comunidad.

Proyecto "La Comunidad como lugar de Aprendizaje"

Convoca a jóvenes de entre 12 a 24 años con el objetivo de que se conviertan en ciudadanos activos y saludables para contribuir al fortalecimiento de sus comunidades, mejorar el rendimiento escolar, motivar la asistencia a las instituciones educativas y desarrollar la responsabilidad social y personal.

El propósito de la iniciativa es resaltar la capacidad de grupos y escuelas para involucrar a la juventud en proyectos de aprendizaje-servicio relacionados con la salud, educación, medio ambiente y alivio a la pobreza, conectándolos con los recursos para desarrollar sus propias competencias y ciudadanía.

CEBOFIL trabaja con esta propuesta transformadora de la aplicación de aprendizaje-servicio, en un inicio, en cinco colegios, con un alcance de 500 estudiantes en un semestre y un impacto, hasta la fecha, en más de 5.000 personas. En la segunda etapa, son 30 las unidades educativas con un alcance de más de 2.000 estudiantes, y posteriormente, 90 unidades, concluyendo con la instalación de los Centros de Voluntariado Escolar (CVE) para lograr la sustentabilidad de la metodología y el ejercicio del servicio desde la escuela.

Convoca a los alumnos más destacados de cada colegio para proporcionarles formación de Líderes Comunitarios, capaces de dirigir acciones permanentes en la comunidad, tanto desde las aulas como en su vida personal, promoviendo de esta forma la ciudadanía plena de una juventud dotada de valores de servicio y voluntariado hacia la sociedad.

Colegios que participan del Proyecto:

1. Liceo de Señoritas Monseñor Santistevan

- Problemática que atiende: el colegio está ubicado en el centro de la ciudad, en una zona peligrosa por los actos de violencia y consumo de drogas y alcohol.
- Objetivo del Proyecto: guiar la prevención, en alianza con los niños trabajadores del parque El Arenal.

2. Colegio Particular Domingo Leigue

- Problemática que atiende: abandono del área verde de la comunidad.
- Objetivo del Proyecto: recuperar el área verde y promover la preservación del medio ambiente y el uso adecuado del tiempo libre.

3. Colegio Particular Soria Scholl

- Problemática que atiende: el manejo inadecuado de la basura en la comunidad escolar.
- Objetivo del Proyecto: Informar, capacitar y concientizar acerca del reciclaje de la basura.

4. Colegio Fiscal Ramón Darío Gutiérrez

- Problemática que atiende: rendimiento escolar insuficiente en los niños del Hogar Solidario.
- Objetivo del Proyecto: acompañar académicamente a los niños en las materias troncales.

5. Colegio Josefina Goytia

- Problemática que atiende: incidencia de la tuberculosis en la comunidad escolar.
- Objetivo del Proyecto: informar, enseñar y ser replicadores de la prevención de la tuberculosis en su comunidad.

Resultados del programa

Para los Estudiantes:

- Capacidad para la acción: marca diferencias y atiende necesidades reales.
- Autoestima: fortalece la identidad, el desarrollo moral y los valores humanos.
- Ciudadanía: conecta con acciones de liderazgo en la escuela y en la comunidad.
- Competencias académicas: aumenta la relevancia de pensar críticamente.

Para la Escuela:

- Estudiantes comprometidos: motivados, responsables de su propio aprendizaje.
- Comunidad Educativa: directivos, docentes, estudiantes y comunidad, todos asociados.
- Excelencia educativa: mejora el clima y enriquece la currícula.

Para la Comunidad:

- Servicio valioso: atienden necesidades imposibles de cubrir de otro modo.
- Ciudadanía: los estudiantes se vuelven participantes activos en el presente y el futuro.

Marco legal de nuestras acciones

CEBOFIL pretende de esta manera coadyuvar en el impulso a la educación de la juventud boliviana, en lo referente a los siguientes artículos de la Ley de la Reforma Educativa.

Bases y Fines de la Educación Boliviana

Capítulo Único.

Inciso 1

Formar integralmente al hombre y mujer bolivianos, estimulando el armonioso desarrollo de todas sus potencialidades, en función de los intereses de la colectividad.

Inciso 7

Valorar el trabajo como actividad productiva y dignificante, factor de formación y realización humana, cultivando la sensibilidad estética y artística, la creatividad y la búsqueda de la calidad y excelencia.

Objetivos y Políticas del Sistema Educativo Nacional

Inciso 2

Mejorar la calidad y la eficiencia de la Educación, haciéndola pertinente a las necesidades de la comunidad y ampliándola en su cobertura y en la permanencia de los educandos en el sistema educativo, garantizando la igualdad de los derechos de los hombres y mujeres.

Organizar el conjunto de las actividades educativas ofreciendo múltiples y complementarias opciones que permitan al educando aprender por sí mismo, en proceso de permanente auto superación.

Alcances del proyecto

- Coordinación para trabajar en 90 colegios, con un alcance de 7.200 alumnos, seleccionados preferentemente en las ciudades de Santa Cruz, Beni, Pando, La Paz, Potosí y Oruro en las gestiones 2004 a 2006, en consideración a que presentan alta incidencia de la pobreza, deserción escolar y/o problemas crecientes en la juventud.
- Apoyo para efectuar el enlace pedagógico de los proyectos educativos con la currícula escolar de secundaria.
- Inclusión del proyecto aprendizaje-servicio en la currícula escolar de secundaria.

Oportunidades del Proyecto

- Convenios con el Ministerio de Educación.
- Convenios con aliados estratégicos.
- Capacitación al equipo técnico del programa.

Desafíos del Proyecto

- Poco conocimiento de los profesores sobre elaboración de proyectos.
- Poco interés por parte de los directores y docentes en cuanto al cumplimiento de los objetivos en función del cronograma.

Desafíos y Amenazas del Proyecto

- Poco conocimiento de los alumnos y profesores sobre recaudación de fondos para el servicio comunitario.
- Comunidad desorganizada y desconfiada.
- Clima político y social inestable en el país.
- Burocracia en el área gubernamental.
- Desconfianza por la imagen de las ONG´s en Bolivia.

Fortalezas del Proyecto

- Experiencia pionera y líder en aprendizaje-servicio.
- Equipo de trabajo capacitado en la metodología.
- Base Legal Educativa.
- Docentes con interés de implementar el proyecto.
- Alumnos interesados y motivados.
- Financiamiento para el Proyecto.
- Cooperación Internacional.

Conclusiones

Los programas de aprendizaje-servicio de CEBOFIL incluyen un grupo enorme de practicantes de servicio solidario, jóvenes y adultos empoderados a través del liderazgo, el aprendizaje y el servicio, las habilidades de gerencia del voluntariado, y las prácticas de desarrollo efectivas que enriquecen la red de trabajo de sus pares.

El aprendizaje-servicio para CEBOFIL es un espejo para vernos a nosotros mismos, unos lentes para examinar nuestra sociedad y unos binoculares para ver hacia delante.

Construcción de una iniciativa de fomento del voluntariado juvenil en aprendizaje-servicio en la República Dominicana

Lic. Adyys Then Marte

Directora Ejecutiva de Alianza ONG de República Dominicana

Quiero compartir con ustedes el origen del nombre de Sirve Quisqueya. Quisqueya es el nombre que nuestros ancestros le daban a la isla, no solamente a la parte dominicana sino también a la parte haitiana y nosotros hemos querido rescatar el nombre histórico de nuestra isla. Sirve viene lógicamente de servicio, y este es el origen del nombre Sirve Quisqueya.

¿Qué es Sirve Quisqueya?

Es una alianza intersectorial de organizaciones que estamos trabajando para crear oportunidades de servicio voluntario. En Sirve Quisqueya tenemos como visión, que la acción voluntaria y el aprendizaje-servicio se conviertan en la experiencia común de la juventud dominicana.

En la estructura de Sirve Quisqueya están representados tres sectores:

- la sociedad civil
- el Estado
- las Agencias internacionales

Como parte de la sociedad civil, tenemos a las organizaciones sin fines de lucro, a las organizaciones juveniles y también a las organizaciones de carácter religioso.

También el estado se encuentra representado a través de la Secretaría de Estado y de las Oficinas Municipales.

En el ámbito internacional, tenemos agencias de cooperación y organismos internacionales. Son 10 las instituciones que están formando parte de Sirve Quisqueya.

El cuándo, el cómo, y el por qué de Sirve Quisqueya

Encontramos el origen de Sirve Quisqueya en el Año internacional de los Voluntarios, un espacio que sirvió para que técnicos de organizaciones sin fines de lucro y funcionarios de gobierno nos encontráramos con el propósito común de reconocer la tarea voluntaria, especialmente la labor de los jóvenes voluntarios. También, el Día Global del Servicio Voluntario Juvenil en el año 2002 fue un momento que nos permitió despertar algunas inquietudes e identificar propósitos comunes.

Para junio del año 2000 nace Sirve Quisqueya como espacio de articulación intersectorial para la promoción del voluntariado. ¿Cómo nace? Sencillamente como producto del seguimiento de las ideas, inquietudes y sueños; porque para algunos voluntarios era un sueño contar con espacios donde pudieran verse con otros voluntarios, donde pudieran coincidir con otros, sencillamente por su condición de ser voluntarios.

¿Cuál es la justificación o el por qué de Sirve Quisqueya? En República Dominicana tenemos una gran cantidad de población joven (el 20% de la población está conformada por jóvenes) con inquietudes para canalizar.

Nosotros queremos brindarle a esa juventud oportunidades para que encaucen sus fuerzas sanamente, con un impacto en otros, con un impacto positivo en la sociedad, porque si no les damos esas oportunidades, las van a buscar por otro lado y con otro tipo de acciones no tan sanas, tanto para ellos como personas, como para la sociedad misma. Otra cosa que nos motiva en Sirve Quisqueya es el hecho de reconocer la importancia de la acción voluntaria y el aprendizaje-servicio como estrategia para el desarrollo juvenil. Es claro que el desarrollo sustentable requiere que formemos temprano a nuestros jóvenes en cómo deben cuidar sus comunidades, cómo formamos jóvenes responsables. Finalmente, las organizaciones que están involucradas en Sirve Quisqueya tienen una larga experiencia tanto en el ámbito de la República Dominicana, como en el internacional trabajando en la promoción del voluntariado y en el aprendizaje-servicio.

Estructura de Sirve Quisqueya

- Un Comité Coordinador, integrado por 10 organizaciones.
- Alianza ONG, que tiene la coordinación del Comité
- AIES
- Clubes Rotara ¿Rotarios?
- El Grupo de Paz
- Defensa Civil de la República Dominicana
- La Oficina de Juventud del Ayuntamiento del Distrito Nacional
- La Pastoral Juvenil
- Jóvenes por la Paz de la República Dominicana
- La Secretaría de Estado de Educación
- Programa de Voluntarios de las Naciones Unidas

El trabajo de estas organizaciones es articulado y es posible gracias al apoyo de otras organizaciones que consideramos aliadas en la causa de la organización. Aquí destacamos las escuelas, empresas, otras organizaciones juveniles y organizaciones no gubernamentales que tienen amplio potencial para recibir jóvenes voluntarios.

La relación de Sirve Quisqueya y las escuelas

Si bien la Secretaría de Estado de Educación forma parte de esta iniciativa, la relación con ellos es para que nos ayuden a abrir puertas. La Secretaría es un facilitador para que nosotros podamos llegar a los orientadores, a los educadores, a las escuelas y los liceos.

Esta alianza con la Secretaría de Estado de Educación viene motivada por el hecho de que, en la República Dominicana contamos con una ordenanza que establece el servicio social estudiantil. Esta consiste en que los jóvenes de educación media deben realizar 70 horas de servicio para poder tener su título de bachiller. El propósito de la ordenanza es involucrar a los estudiantes con la solución de los problemas sociales. Si bien es cierto que el espíritu de la ordenanza no tiene la esencia del aprendizaje-servicio, porque las prácticas de las 70 horas no están vinculadas con las asignaturas, sí hemos encontrado escuelas que creativamente han tratado de hacer esta vinculación. Sin embargo tenemos claro que la ordenanza es una gran oportunidad para comenzar a introducir el aprendizaje-servicio en la República Dominicana y lo estamos haciendo en el ámbito de las escuelas.

Nosotros, las organizaciones de la sociedad civil, hemos tocado las puertas de las escuelas y algunas de ellas se están abriendo a nosotros y esto nos alegra, no importa si se abren desde adentro o desde afuera, pero lo están haciendo y la Secretaría de Estado de Educación de mi país nos ha permitido llegar a conocer esas experiencias y también llevar nuestro mensaje, para explicarles a otras escuelas, especialmente a los orientadores, qué es el aprendizaje-servicio.

También estamos trabajando con la Secretaría de Educación porque tenemos amplias oportunidades colaborativas ya que compartimos una población-meta: las poblaciones de las escuelas, especialmente del bachillerato de educación media es la población objetivo de Sirve Quisqueya, nosotros siempre trabajamos con jóvenes de 14 a 24 años. Otra gran oportunidad cooperativa que tenemos es el propósito común de la ordenanza y de Sirve Quisqueya de fomentar la solidaridad. Por último, también el hecho de que las prácticas del servicio estudiantil pueden coordinarse con las organizaciones sin fines de lucro, y eso nos da una gran oportunidad para que las escuelas nos abran las puertas con más confianza. Los directores se pueden empoderar de la ordenanza y ven que sus jóvenes pueden ir a las organizaciones sin fines de lucro de la comunidad para hacer sus prácticas estudiantiles.

El reto que nosotros tenemos con las escuelas es fomentar el aprendizaje- servicio en el contexto del servicio social estudiantil.

Líneas de trabajo de Sirve Quisqueya

Tenemos tres grandes líneas de trabajo:

- capacitación
- oportunidades
- reconocimiento

En cuanto a la capacitación, la primera línea de acción, estamos concentrando nuestros esfuerzos en capacitar maestros y orientadores en la metodología de aprendizaje- servicio. Hemos contado con la presencia de la Prof. Nieves Tapia para transmitir la experiencia de Argentina en cuanto a esta temática. También estamos trabajando con los jóvenes, les facilitamos ideas acerca de cómo realizar sus proyectos comunitarios y los asesoramos en los pasos para la formulación de este tipo de proyectos. En el ámbito de las organizaciones sin fines de lucro, estamos viendo cómo aprovechar el potencial de jóvenes que podrían trabajar en las mismas voluntariamente.

En cuanto a las oportunidades, estamos formando los clubes Sirve Quisqueya, que implican salir del distrito nacional para difundir conocimientos y experiencias en las provincias y también aprender de ellas. Muchas veces en nuestras provincias se siente más esa vocación solidaria que en las ciudades, en donde se pierde un poco.

De esto queremos nutrirnos. Estamos trabajando en una base de datos de oportunidades, donde los jóvenes puedan encontrar los espacios donde realizar servicios y quienes quieran hacer servicio puedan registrarse. Esto ya está disponible en el sitio www.comunicate.org.do

También, estamos trabajando con el sector universitario, ellos nos están ayudando a llevar el tema del aprendizaje-servicio a ese ámbito. Hemos encontrado muchos jóvenes universitarios dispuestos a trabajar en organizaciones sin fines de lucro, pero lo que nos está resultando más difícil es encontrar oportunidades donde puedan hacer el servicio. O sea, sí encontramos jóvenes dispuestos a hacerlo, pero no encontramos tan fácilmente las oportunidades.

En cuanto al reconocimiento, nosotros tenemos como sueño lo que para Argentina es una realidad: tener un premio a las escuelas solidarias. Yo me deslumbro y me quedo fascinada al ver que pueden recibir 5500 propuestas de las escuelas. Nosotros quisiéramos lograr esto y es uno de los planes que tenemos para el próximo año.

También tenemos el Día Global del Voluntariado Juvenil. Estamos trabajando para celebrar el Día Internacional de los Voluntarios, porque todos estos son espacios que nos permiten llevar masivamente el llamado a la acción voluntaria. Estamos trabajando en un marco legal y en una campaña de promoción.

Algo de lo realizado

Hemos realizado la Primera Feria de Acción Cívica y Servicio Voluntario, diversos seminarios sobre liderazgo juvenil y sobre formulación de proyectos comunitarios. Hemos sistematizado algunas experiencias de servicio voluntario de las escuelas. Hemos celebrado el Día Global del Servicio Voluntario Juvenil, tenemos la propuesta de ley, hemos capacitado maestros en aprendizaje-servicio y contamos con una campaña de promoción para promover el voluntariado.

Algo de lo aprendido

Algo de lo aprendido, es que la voluntad prima. Lo económico no es imprescindible. Cuando hacía referencia al cuándo, el cómo y el por qué de Sirve Quisqueya, no incorporé el cuánto porque no tenemos una cuenta propia, no tenemos recursos económicos propios. Pero sí nuestras organizaciones ponen algo de lo que tiene a favor de Sirve Quisqueya.

Queremos destacar como experiencia que las empresas socialmente responsables tienen más vocación de apoyarnos cuando nosotros tocamos sus puertas. Y hemos aprendido que los medios de comunicación tienen mucha sensibilidad ante este tema.

Impacto

Hemos difundido masivamente mensajes sobre lo que es voluntariado y lo que es aprendizaje-servicio a la sociedad dominicana a través de diferentes espacios. Hemos logrado incidir en maestros, padres y otros adultos aliados. Yo estoy feliz porque ya recibimos llamadas de maestros diciendo que han conocido, a través de otras escuelas, la propuesta de Sirve Quisqueya. Nos relatan sus actividades, que sin duda son de aprendizaje-servicio, sólo que no lo saben, y nosotros ayudamos un poco dándoles ideas para que fortalezcan sus propios proyectos.

El 5 de diciembre, que es el Día Internacional de los Voluntarios, vamos a lanzar un llamado a los jóvenes de la República Dominicana a que descubran su punto H. Este es nuestro slogan: “Descubrir el punto H, que es el punto humano”.

Me alegro muchísimo ver, desde las experiencias de Uruguay, Argentina y Bolivia que todos, de una forma u otra, ya sea desde los Ministerios de Educación, o desde las organizaciones sin fines lucro, estamos trabajando para fomentar la solidaridad en nuestros países. Y la maravilla de la solidaridad es algo que no tiene fronteras, de la cual todos nos beneficiamos.

Muchas gracias.

La experiencia solidaria de las escuelas de Santa Fe

Lic. Andrea Pacífico

Jefa del Departamento de Programación y Desarrollo Curricular del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe

En esta exposición voy a referirme a la solidaridad de las escuelas santafesinas en tiempos de la catástrofe hídrica.

Todo pareció comenzar a partir de abril de 2003. Sin embargo, la inundación en la ciudad de Santa Fe comenzó mucho antes. Podríamos decir que fue cuando copiosas lluvias cayeron en el río Salado, en el norte de nuestro país, y aumentaron su caudal.

Del mismo modo sucedió con la solidaridad desplegada por nuestras escuelas, que ya tenían un largo camino recorrido respecto de actitudes de apertura a la comunidad, de proyectos de servicio, de aprendizaje a partir de acciones solidarias. Todo esto nos permitió solucionar muchos problemas durante las primeras horas de la catástrofe.

Aquel 29 de abril, a eso de las cinco de la tarde, empezaron a llegar a las escuelas familias enteras en grupos de 50 personas, enmudecidas, aterradas, mojadas y angustiadas. Se acercaban en busca de refugio, de contención, de protección de la lluvia y de las adversidades. Algunas escuelas estaban abiertas, otras no; pero todas sintieron que tenían que permanecer abiertas, que su comunidad las necesitaba de un modo especial. Así fue como, poco a poco, los primeros 50 se fueron convirtiendo en cientos, en algunos casos hasta se llegó a albergar a 700 personas dentro de una misma escuela.

Las horas pasaban, Santa Fe estaba sin luz, la gente seguía en silencio, perdida en la ciudad, desesperada, algunas personas llevaban pequeñas bolsas donde habían guardado sus pertenencias. Los docentes comenzaron a organizarse: la natural gestión institucional de las escuelas, especialmente la de aquellas con estilos más participativos y democráticos, hizo posible que enseguida se dieran cuenta de la necesidad de darles algo caliente para comer y tomar, conseguirles ropa seca, atender a los enfermos, proporcionarles sillas, acomodarlos.

Recordando la frase "ante el espectáculo del derrumbe, las tres actitudes", nos complace mencionar que las actitudes fueron las de recuperarse, evaluar y ponerse de inmediato a construir aunque no se tuvieran todos los medios necesarios. Las escuelas, poco a poco y con la ayuda de la comunidad educativa (alumnos, padres y vecinos), lograron que en unas pocas horas, en medio de la angustia y del profundo silencio reinante, los afectados por la catástrofe tuvieran en sus manos una taza de mate cocido caliente, ropa, zapatillas secas, en algunos casos atención médica y, en todos los casos, una mano amiga, un encuentro solidario.

Cuando recuerdan esos primeros momentos, los directores de las escuelas, quienes naturalmente asumieron el rol de organizadores de su institución como centro de evacuados manifiestan, con cierta dosis de sorpresa, que no saben explicar bien cómo, en ese momento, pudieron gestionar lo necesario. Tengan en cuenta que hay escuelas que no tienen comedores, por lo tanto no tenían ni tazas ni los utensilios necesarios para acercarles algo caliente para comer o beber y, sin embargo, con la ayuda de toda la comunidad esa noche los evacuados comieron en todas las escuelas. A partir de allí, y aproximadamente durante treinta días, familias enteras con sus pocas pertenencias vivieron en las escuelas.

Esto fue posible gracias a una estupenda organización solidaria, que implicó el tiempo y el trabajo de alumnos, docentes y padres que desempeñaban distintos roles: en el ropero (seleccionando, ordenan-

do y distribuyendo ropas, calzados, abrigo); en el comedor (atendiendo a los proveedores, cocinando, sirviendo las mesas); en la enfermería (proporcionando elementos de higiene y de limpieza); y también en el sector de las mascotas. Precisamente, una de las primeras pertenencias que los afectados por la inundación se ocuparon de rescatar fueron las mascotas. Perros, gatos, palomas, loros, a los que también había que atender y organizar de algún modo para que pudieran convivir con 700 personas dentro de una escuela.

También se organizaron muchísimas actividades recreativas para los niños evacuados, en las que los alumnos de nuestras escuelas desempeñaron un rol protagónico. Juegos, títeres, obras de teatro, canciones, llenaban los patios escolares y colaboraban para mitigar tanto dolor y angustia.

Esto fue sólo el principio; en forma paulatina, los afectados por la catástrofe pudieron trasladarse a sus casas o fueron trasladados a otros centros de evacuados, posibilitando así la iniciación de las clases.

Pero la reanudación de las clases implicó un nuevo y gran desafío: transformar la situación vivida en una experiencia educativa. Fuertes lazos se habían anudado entre las comunidades educativas y las familias evacuadas. Las despedidas estuvieron acompañadas de cierta dosis de tristeza y de angustia respecto del futuro. Pero el futuro de estas personas ya tenía mucho que ver con la escuela, los días compartidos no habían sido en vano. Nacen así, como respuesta a las demandas de la situación, los proyectos de servicio. Las necesidades, que siempre estuvieron allí, formaban ahora parte de la escuela, se hacían presentes ante la comunidad educativa, que las asumió con un compromiso muy especial.

Surgen distintas ideas, distintos proyectos; algunas escuelas despliegan experiencias de aprendizaje-servicio que implican visitar semanalmente a estas familias y colaborar con ellos en la vuelta a casa, un tema nada fácil. Hay escuelas que trabajan en el equipamiento de los centros barriales u organizan cursos para capacitar a los padres de familia en la construcción de los muebles que perdieron. Otras escuelas consiguen la materia prima para construir esos muebles. Algunas capacitan a los padres para gestionar microemprendimientos tales como: elaboración de dulces, confección de alpargatas y trapos de piso, todo lo que pudiera resultar útil o necesario. Otras escuelas continúan con aquellas actividades recreativas que ya habían comenzado. La lista es larga, las necesidades muchas, y también las posibilidades de colaborar activamente.

Ahora bien, ¿Qué características debe reunir un proyecto para adecuarse a esta nueva situación? Mencionaremos algunas de ellas que, si bien no agotan las consideraciones deseables, pueden tomarse como punto de partida para una reflexión institucional que ayude a la adecuada implementación de los proyectos.

Una de las primeras condiciones es que el proyecto sea planificado desde la escuela, con la participación de la comunidad educativa en función del PEI y al servicio, no sólo de una demanda de la comunidad, sino del aprendizaje de los estudiantes participantes. En los casos de aprendizaje-servicio relacionados con la catástrofe hídrica que atendían demandas de comunidades alejadas de la escuela, pudo observarse que, después de haber compartido y convivido durante treinta días seguidos, las distancias parecían haber desaparecido. En cuanto al aprendizaje de los alumnos, resultaba evidente que, además del trabajo con los contenidos involucrados en cada proyecto, era necesario ayudarlos a que comprendieran y resignificaran –aunque sea parcialmente- la catástrofe vivida.

Otra de las cuestiones, fue pensar en actividades concretas para una comunidad determinada que necesitaba y valoraba ese servicio; además, fue necesario establecer una coordinación entre la institución escolar y la comunidad con la que se relaciona el proyecto. Los estrechos lazos establecidos durante las

primeras horas de angustia a partir de la llegada de los evacuados; durante los treinta días de convivencia; y después, con la ansiedad que ocasiona la vuelta a sus casas destruidas, así como la contención recibida por parte de la comunidad educativa posibilitó un real acercamiento, un conocimiento profundo por parte de la escuela de las necesidades de aquella comunidad a la que se hospedó y, lo que es más importante aún, promovió una relación cálida y estrecha entre ambas comunidades.

Una tercera cuestión: planificar de modo que los estudiantes pudieran aplicar y ampliar conceptos, procedimientos y actitudes provenientes de los aprendizajes formales de las diversas disciplinas, que contribuyeran a la responsabilidad ciudadana. Además de promover la integración de las diversas áreas curriculares, el proyecto promovió la responsabilidad ciudadana al colaborar activamente en la solución de los múltiples problemas surgidos a partir de la catástrofe hídrica, y al hecho de comprender que es mucho lo que puede hacerse para ayudar. Es decir, el proyecto de aprendizaje-servicio posibilitó el desarrollo de la sensibilidad social, del hacerse cargo de la suerte del otro, del tomar conciencia de todo lo vivido.

Una cuarta consideración fue cómo combinar la experiencia extraescolar con una reflexión sistemática sobre la misma dentro de la escuela. Había que proveer el tiempo necesario para que los estudiantes o participantes pudiesen reflexionar sobre las experiencias de servicio. La necesidad de reflexionar acerca de los sucesos acontecidos y de las drásticas consecuencias se posibilita a partir del desarrollo de estos proyectos. Los mismos permiten vislumbrar, entre otras cosas, que las ciudades modernas constituyen modelos de exclusión.

Esto es digno de destacarse; durante los primeros días de la inundación, la gente cuyas casas habían sido arrasadas por el agua estaba perdida, no conocían el centro de su ciudad; era como si hubieran salido de sus barrios y llegado a otra ciudad. Las partes céntricas de Santa Fe, la Casa de Gobierno, la peatonal, la costanera, les resultaban desconocidas. Esto lleva a reflexionar acerca de los modelos de exclusión que constituyen las ciudades modernas; los proyectos de servicio evidentemente colaboran para que esto no suceda, y creo que no es poca cosa. Nuestros alumnos, a través del desarrollo de estos proyectos, adquieren un rol protagónico en el gran desafío que la inundación ha planteado a los santafesinos: la reconstrucción de una ciudad para todos.

Es así como nuestros alumnos, niños y jóvenes, son objeto del decir del poeta, a partir de unos versos que, en un comienzo, eran anónimos. Luego se supo que eran de un poeta santafesino que vive en Santa Fe y que se llama Garibay. En un momento del poema él dice: ***“yo criticaba a los bulliciosos estudiantes hasta que de a cientos me extendieron sus manos solidarias”***.

III. Instituciones Educativas Solidarias

Escuelas Solidarias

Experiencias educativas solidarias galardonadas con el Premio Presidencial "Escuelas Solidarias" 2001

Primer Premio

Escuela de Nivel Secundario Nro. 40, "Explorador Ramón Lista" (Resistencia, Chaco)

"La incorporación del aprendizaje-servicio en el proyecto educativo institucional: propuesta de monitoreo y evaluación"

Marina Escobar – Francisca Molina

Alumnas

En nuestra escuela se iniciaron los proyectos en 1994. La institución inició una serie de acciones que originariamente correspondían a la realización de un diagnóstico eficaz de la realidad socio-económica de la población escolar. A partir de allí, se produjo una movilización de docentes y alumnos que dieron respuestas novedosas y exitosas a las demandas de la comunidad, surgidas del relevamiento.

Surgió del consenso general la necesidad de formar para la participación, en un contexto pedagógico integrado. Esta línea de trabajo se incorporó al PEI, Proyecto Educativo Institucional; intentando dar respuesta a la demanda social desde la pedagogía, y procurando fortalecer el aprendizaje de los estudiantes.

Las propuestas que se desarrollaron desde el año 1994 hasta el año 2001, fueron las siguientes: huerta orgánica (los alumnos donaban los productos de la huerta o los vendían para los que más lo necesitaban); promoción de la salud, capacitación en ripeado de calles; asistencia socio-comunitaria a centros del menor y hogar de ancianos; relevamiento de indocumentados, inserción y retención de alumnos aborígenes; programa de las Naciones Unidas "Tecnología en producción de animales"; producción de alimentos; Concejo deliberante de jóvenes; confección de indumentaria; administración escolar; administración de recursos multimediales e informáticos; guardería "Creciendo con mamá"; arte para todos; atención de horas libres; canotaje; promotores de medio ambiente; centro de alfabetización y voluntariado; acción tutorial; club para jóvenes; educación a distancia; atención de grupos vulnerables; lactancia; inundaciones; gestión de espacios y agrupamientos; Club del Trueque.

Estos talleres se trabajaron en transferencias con el resto de los alumnos.

En los proyectos de medio ambiente se trabajaba con toda la comunidad, se pedía a los vecinos que cuidaran el medio ambiente, no contaminando el suelo, cuidando los árboles, las plazas, etc. La municipalidad también participó del proyecto enviando plantas para poner en las plazas y plazoletas.

Otro proyecto fue "recursos multimediales". En él, se trabajaba con las computadoras, con las cámaras de video, con la música, se filmaba en la primaria, en la secundaria, en los jardines, también se filmaba para otras instituciones.

Otro proyecto fue el de canotaje, en el cual se aprende a remar y primeros auxilios. Nosotros estamos cerca del Río Negro y cuando llueve mucho nos inundamos, por eso tenemos que estar prevenidos y saber

para poder ayudar a la comunidad. En primeros auxilios nos enseñan los peligros del río, la fauna: víboras, cangrejos, etc.; la manera correcta de actuar en caso de que algún chico se accidente en el río, etc.

También hay promoción de la buena alimentación: aprendemos cómo se deben alimentar los adolescentes, prevención de la anorexia y la bulimia, nutrición infantil, etc.

Hay un proyecto de guardería que se llama "Creciendo con mamá". Es un lugar muy lindo que está enfrente del colegio, y permite a todas las mamás poder estudiar mientras dejan a sus hijos al cuidado de esta guardería. Esta es una gran ayuda para las alumnas madres.

Otros dos proyectos son: indumentaria textil y alfabetización.

En indumentaria lo que hacemos principalmente es, entre otras cosas, coser los uniformes. Tenemos 6 máquinas especiales y 2 comunes. Utilizamos las primeras para hacer los buzos que llevamos al colegio y los shorts que usamos en Educación Física.

Pasando al otro proyecto, sucedió que un día estábamos hablando de los analfabetos. Y nos empezamos a preguntar unos a otros: "¿Tu mamá sabe leer?, ¿Y tu papá?", algunas respuestas fueron: "Sabes que no, ella quisiera, pero no, no sabe leer ni escribir". Empezamos a hablarlo entre nosotras y con una profesora. De allí surgió un proyecto de alfabetización. Salimos a la calle, nos juntamos con otros chicos y empezamos a averiguar. Con una de nuestras profesoras tratamos de ver la mejor manera de preguntarle a una persona si necesitaba nuestra ayuda sin ofenderlo.

Voy a contar una historia: la mamá de un compañero, de 65 años, no sabía leer ni escribir, pero tenía ganas de aprender. Fuimos a la casa (ya habíamos aprendido cómo y qué teníamos que decir para no ofender, sino todo lo contrario). ¿Saben qué?, aprendió a leer y también aprendió a escribir, aprendió los pesos, los números; a nosotros esta historia, como tantas, otras nos conmueve profundamente y nos enseña mucho.

En Informática aprendimos a ayudar a otros alumnos. Uno enseña y a la vez aprende, con los de Jardín, con los de Primaria, los de Secundaria, igual que los docentes que enseñan y aprenden junto con los chicos. Enseñamos computación a los más chiquitos, a los chicos de Jardín les enseñamos nociones sobre la máquina, a sentarse frente a la computadora y saber qué hacer, qué botones apretar, como escribir sus nombres, etc. Es muy lindo enseñar, más a los alumnos más chicos, a los de preescolar, porque se aprende mucho con ellos. Es una gran ayuda para nosotros mismos porque nos enriquece, sobre todo, en el tema afectivo. También, en el aspecto académico se aprende mucho, porque hay que tener un determinado promedio de calificación para estar en los proyectos, hay que saber hacer bien las cosas.

Lo poquito que cada uno sabemos lo tenemos que enseñar a los demás para que ellos también aprendan y enseñen a otros a su vez.

Segundo Premio

Colegio Secundario "José Font" (Gobernador Gregores, Santa Cruz)

"Juntos por el aire de la FM 21"

Carolina Mansilla - Matías Mladineo

Alumnos

Nuestra provincia es una de las provincias de la Patagonia Sur que tiene mayor extensión, pero a la

vez es una de las que tiene más baja densidad poblacional. Es una zona muy árida, tiene un clima riguroso que marca nuestra forma de ser y de vivir.

Nuestro pueblo, Gobernador Gregores, es relativamente joven (59 años) y está ubicado en la meseta central de la provincia, a 440 km. de la capital, con 200 km. de camino de ripio, por el que se hace difícil llegar. Tiene una población de 2500 habitantes. En relación con el clima hay vientos fuertes, que a veces llegan a los 200 km/h., las temperaturas son muy bajas, en invierno la sensación térmica alcanzó los -40° C.

El colegio "José Font" es secundario, estatal y tiene una matrícula de 80 alumnos y un plantel de 20 docentes. Hay dos orientaciones, una Humanística y otra de Ciencias Naturales. El nombre de la institución fue votado por los alumnos: era el de uno de los participantes de la huelga en la que se reclamaba una mejora salarial y mejores condiciones de vida. Nosotros quisimos mostrar esa parte de la historia.

Los alumnos no contamos con muchos espacios fuera de la institución. Por esto, la escuela creó varios espacios a la tarde totalmente optativos como el laboratorio, la SUM (sala de usos múltiples) -donde podemos jugar al ping-pong, al metegol, al billar (que nos donó una parroquia)-; también tenemos una biblioteca, y la radio, que es el resultado del proyecto "*Juntos por el aire de la FM 21*".

Este proyecto, empezó porque un grupo de docentes quería crear espacios para los jóvenes, ya que parte de nosotros estábamos en lo que se llama "el mundo del retraining". Entre los espacios para los adolescentes había un teatro, una revista y una radio interna que se emitía durante los recreos y en la que participaban gran parte de los chicos. Fue uno de los espacios más populares.

Los docentes idearon el proyecto, después tuvieron la oportunidad de participar en concursos y, gracias a ellos, pudieron conseguir una gran cantidad de dinero para el equipamiento de la radio. Pronto dejó de ser interna y hoy abarcamos todo el pueblo y la zona rural, con una potencia de 300 watts.

La radio en sí, nació como un recurso pedagógico, pero luego se transformó en una experiencia de organización y servicio, y en un espacio de inserción e intervención comunitaria.

La radio es entre otras muchas cosas, un instrumento de evaluación, los docentes nos evalúan en la difusión misma de nuestros trabajos por radio. Por ejemplo hace aproximadamente un año hicimos un informe sobre un compositor de música, lo trabajamos en el aula y después la profesora nos dijo que tendríamos que difundirlo en la radio. Entonces, pedimos un espacio al directorio para presentar este trabajo y la docente nos evaluó. En caso de que el docente no estuviera, o no tuviera oportunidad de escuchar la radio, nosotros teníamos la responsabilidad de grabar el espacio y después llevarlo a la clase para escucharlo entre todos.

Otro ejemplo bien claro sería el de un compañero nuestro que egresó de 5to. año con Química previa. Los docentes le tomaron el examen escrito en el laboratorio, y el oral fue difundido por la radio. Participaron docentes de la materia y alumnos que formulaban preguntas para que nuestro compañero pudiera expresarse y ser de esta manera evaluado por los docentes.

Hay un espacio de comunicación y expresión dentro del cual podemos destacar la actividad de publicidad, que es una de las cosas que hacemos constantemente dentro del directorio. Este trabajo implica ir con una planilla por los comercios para conseguir publicidades. Una vez que la publicidad llega al colegio, pasa a una profesora de Lengua quien, junto a un taller de alumnos, trabaja en la redacción. Después lo pasa al directorio, más tarde se hace la producción en cuanto a sonido, se lo musicaliza, se trabaja en lo que es locución y operación y finalmente se trabaja en la difusión durante toda la semana de programación.

Una experiencia a destacar, que realizaron los chicos del turno mañana el año pasado, fue el noticiero. Para ello trabajaron con la profesora de Informática y la Red Telar. Una profesora de Lengua se ocupó especialmente de los chicos con poca facilidad en expresión. Un grupo de alumnos tenía la responsabilidad de seleccionar la información de los titulares de diario, otro se encargaba de clasificarlas y difundirlas. El noticiero duraba 15 minutos, aproximadamente. La experiencia sirvió para que todos aprendamos más, para que los chicos fueran evaluados a través del espacio de radio y para que la población estuviera más informada.

Vale aclarar que nosotros no tenemos Internet; la Provincia nos dio un subsidio para poder bajar la información y estar conectados. Sin esa ayuda no nos hubiera sido posible hacerlo, porque Internet significa para nosotros una llamada a larga distancia y eso es realmente algo muy caro.

En relación con el tema de la programación radial, hay programas formales y no formales. Los primeros son los que dependen de algún área especial del colegio como la biblioteca o el laboratorio o de algún área curricular. Por otro lado, está la radio como experiencia de organización. Como el proyecto creció mucho y rápido, y los docentes no pueden abarcar toda la franja horaria, nos invitaron a formar el directorio para lograr una mejor organización, y poder cumplir así, el horario completo que incluye sábados, domingos y feriados. El directorio, queremos recalcar, está constituido únicamente por alumnos, pero con supervisión docente. Es difícil llevar una radio adelante sin una ayuda docente.

Las primeras acciones del primer directorio fueron hacer el reglamento interno de la radio y definir las gerencias, para mejorar la organización y para que cada alumno pudiese elegir o probar distintas posibilidades.

En la gerencia técnica, por ejemplo, estamos encargados de la programación estable de la radio y del mantenimiento de los equipos, ya sea cuando los pide el municipio u otras instituciones, para hacer el sonido de los actos. También capacitamos a otros operadores, para que cuando nosotros egresemos no se pierda el proyecto de radio. Y ahora, gracias a Informática, tenemos una edición de sonido para mejorar las publicidades o los micros.

En la gerencia periodística, se hace la locución estable del directorio, las entrevistas, el móvil periodístico, etc. Hacemos entrevistas dentro y fuera de la institución. Cuando vienen al Colegio personas como el intendente o el gobernador, aprovechamos para preguntarles qué les pareció la radio. Para nosotros esto es muy importante y nos interesa mucho.

Somos 18 los integrantes del directorio; aún los alumnos que egresan y se van a estudiar a otros lados cada vez que vuelven no dejan de participar del directorio. Otra función muy importante que tuvo el directorio, fue elegir a los cinco alumnos que vendrían a exponer esta experiencia. El resultado de esta elección después pasó al consejo asesor de los docentes.

Cada programa tiene un contrato por el cual se hace responsable de su espacio. Es decir, que el programa que pide el espacio tiene responsabilidades y también derechos, como por ejemplo cambiar de horario si lo necesitan. En ese caso, nosotros nos encargamos de coordinarlo con los otros programas.

Hasta acá, explicamos lo que hacíamos antes. Las acciones actuales que tenemos, tienen que ver con la participación en las organizaciones de los eventos del pueblo y la supervisión del lenguaje y los contenidos de los programas. También capacitamos operadores y locutores. Los que estamos desde el principio, que ahora estamos en 5to., somos los que vamos casi siempre a los cursos y repartimos la información a nuestros compañeros más chicos de EGB 3, o de otras instituciones, como la Escuela Hogar, que viene también a operar y hacer locución.

Otro aspecto de la organización, en el tema de los programas, es la producción radial, que se divide en tres áreas: producción, operación y locución. Este año, tenemos un programa en el que participa todo el curso de 5to. año. Ellos mismos se reparten las responsabilidades, por ejemplo conseguir donaciones de los comercios, auspicios.

Tenemos también una relación con la comunidad. La radio es un espacio abierto para todas las instituciones, y alumnos con capacidades diferentes. Por ejemplo, un alumno con una discapacidad motriz quería participar de la radio; la mamá lo acercó y hoy está operando en un programa de la primaria. También, se ocupa en gran medida de la operación técnica; está profundamente contento, al igual que nosotros por poder compartir con él este espacio.

Es importante, para los jóvenes de la localidad que no tenemos ni un club ni un pub donde estar con nuestros amigos y/o compañeros, poder reunirnos por las tardes en la radio para estudiar o ayudar en lo que haya que hacer. El colegio es nuestra contención, ahí pasamos gran parte de nuestras vidas, de la adolescencia. Este proyecto nos ayudó mucho a expresarnos y esta fue una de las cosas esenciales que pudimos tener. El espacio de la radio nos hace sentir más queridos y a su vez, nos permite brindarnos a la comunidad.

En la radio interviene también, la participación de los oyentes. Por ejemplo, tenemos un programa de concursos que sale los sábados de 2 a 6 de la tarde. Es uno de los programas más populares y que sigue puntualmente la comunidad llamando y participando. Los alumnos que hacen el programa salen en la semana para conseguir donaciones de los comercios. Los comerciantes las ofrecen porque conocen a los chicos de la radio y saben que es para la comunidad.

Creamos micros, que surgen de las áreas escolares, ya sea de ecología, de defensa civil, de difusión de ordenanzas municipales, y se pasan todo el día, casi siempre entre los programas, cuando queda algún bache.

También hay en la radio un espacio para el trabajo y la comunicación entre instituciones. Es un espacio diario en el que otras instituciones como Defensa Civil, Bomberos, Policía u otras escuelas, nos acercan comunicados. Tenemos además, la repetición de Radio Provincia, gracias a la cual podemos contar con información de toda la provincia. Y lo más importante es que, Promoción Comunitaria de la localidad, nos pasa los servicios laborales para que nosotros los difundamos y todo el pueblo lo escuche.

Nosotros somos socios fundadores de AIRE, una asociación internacional de radios educativas para intercambiar experiencias radiales e información.

Usamos los recursos de la radio para acciones solidarias, por ejemplo, las maratones participativas (Día del niño, Día del padre), y las educativas, como por ejemplo, las olimpiadas en las que compiten diversas escuelas. Con respecto a las maratones solidarias, hubo una experiencia que nos impresionó especialmente.

El lema fue: "Todos juntos por la sonrisa de un niño". Hicimos una programación de 12 horas, durante la cual pasaron más de 20 instituciones que tenían para cada una, un espacio de 30 minutos. A cambio de ese espacio que la radio les daba, ellos donaban tres juguetes. Se recaudaron más de 500 juguetes, lo que fue muy impresionante, porque es una localidad de apenas 2500 habitantes. Quedamos maravillados.

Esos juguetes los enviamos a Promoción Social, y ellos se encargaron de repartirlos a los niños de la localidad para la Navidad de 2000 y para el Día de Reyes de 2001. Para nosotros fue una experiencia inolvidable; nunca nos imaginamos que íbamos a hacer tanto.

Tercer Premio

Escuela Especial Nro. 9 "Ruca Antú" (Junín de los Andes, Neuquén)

"Ecoleños"

Miriam Susana Bucciarelli

Vicedirectora

María Rosa Teti

Docente

Daniel Rojas y Rubén Nirilef

Alumnos

Somos de la escuela Nro. 9 "Ruca Antú", que quiere decir "Casa del sol" en mapuche. Nuestra escuela está situada en Junín de los Andes, provincia de Neuquén, a 400 km. de la ciudad capital, dentro del Parque Nacional Lanín. Junín tiene alrededor de 15 mil habitantes. Nuestra población escolar varía entre 130-135 chicos, que concurren desde que nacen (porque se hace estimulación temprana), hasta que cumplen 18 o 19 años; tenemos alumnos de hasta 33 años, con necesidades especiales.

En nuestra institución hay alumnos que vienen de escuelas primarias en las que están integrados y a quienes les brindamos apoyo escolar a contraturno; además, tratamos de incentivarlos porque son chicos que llegan con un grado bastante grande de frustraciones y tropiezos vividos en la escuela primaria, y hay que recuperarlos.

Este proyecto, que llevamos a cabo desde 1999, nació de una necesidad sentida por la comunidad y del trabajo con un grupo en riesgo pedagógico. Las temperaturas en Junín de los Andes en invierno varían de 0° a 18°, alcanzando los 25° bajo cero; los inviernos son muy crudos. Si bien en la mayoría de las casas tenemos calefacción a gas, hay un número importante de personas que vive en condiciones precarias, usando leña.

Un día de abril, llega un grupo de diez alumnos (cinco integrados a escuelas comunes y cinco integrados a los talleres que tenemos en la misma escuela) con mucho frío. Había caído una helada tremenda y los chicos se quejaban de que en las casas todavía no había leña, ya que el Plan Calor de la Municipalidad recién comenzaba en mayo.

Empezamos a trabajar entre todos pensando qué se podía hacer, y surgieron varias ideas: ir a buscar cajones a algún supermercado, juntar ramitas, cartones, cosas que pudieran quemar a la mañana para que cuando se levantaran los chicos no sufrieran tanto frío. Sabíamos que durante una guerra en Italia, la gente compactaba papel con agua, pudiendo así, usar el horno para hacer pan.

Sobre esto, comenzamos a investigar por medio de un trabajo de campo que atravesaba todos los contenidos, tanto de Matemáticas como de Lengua, de Estudios Sociales, de Ciencias Naturales, etc. Cuando tuvimos suficientes bollos hechos con agua y papel de diario que habíamos puesto a secar, colocamos una estufa en nuestra escuela. Los alumnos comprobaron que realmente calentaba, incluso logramos hervir agua.

La conclusión de ese año fue que, con dos kilos de bollos, en tres horas, la temperatura en la habitación de 24 m³ aumentaba de 17° a 21°. Había un chico de 4to. grado que estaba por pasar a 6to. pero, como

era en escuela primaria y estaba tan desfasado, tuvo que volver a 4to. A él, la experiencia que acabo de contar, le ayudó a que, a fin de año, supiera explicar perfectamente por ejemplo qué era volumen. Lo había vivido y aprendido en la práctica.

La experiencia también permitía conocer más y mejor acerca del ciclo del agua y las medidas de peso. Los alumnos sumaban, restaban, medían, programaban, hipotetizaban y también registraban; además redactaban instructivos de todo lo que iban haciendo. Tenemos un grupo de estudiantes muy variado en nuestra escuela, hay algunos que no pueden escribir, entonces dibujan o dictan y otro va escribiendo en el pizarrón, o se manifiestan a través del lenguaje de señas, se expresan de una manera u otra para ir contando la experiencia día a día.

En el segundo año, recibimos un gran apoyo de la comunidad, mucha gente había venido a preguntar cómo se hacían los bollos, decían "Yo quiero hacer los bollos en casa, ¿Cómo se hacen?, ¿Dónde consigo diarios?, etc.". Todo esto nos fue motivando a ver de qué otra manera podíamos aumentar el rendimiento calórico. Entonces, nos propusimos incorporar a la mezcla materiales de la naturaleza: hojas secas, aserrín, hojuelas de pino y otros que se nos iban ocurriendo. Empezamos a picar papel. Ingeniándonos para ver de qué manera podíamos compactar el papel hicimos la primera prensa y después otra.

Como algunos de los bollos se desgranaban, un día se nos ocurrió mezclar cáscara de papa (que tiene gran contenido de almidón), con papel y vimos que así quedaba mejor prensado. Seguimos haciendo bollos más grandes, seguimos investigando, probando, encendiéndolos, acercándoles información a las familias, haciendo difusión en las escuelas, en talleres comunitarios, en postas sanitarias, incluso nos llamaron de lugares vecinos. Todos querían saber de qué manera se podían hacer bollos, ya que no se necesitaba gran tecnología, bastaba con agua tibia, papel, sol y fuerza en las manos.

El proyecto fue presentado en ferias de ciencias, lo que les sirvió mucho a los chicos, porque eran ellos quienes iban a contar el proyecto. Los alumnos tenían la autoestima muy baja, por lo que ir a relatar a los demás algo que nació de ellos fue sumamente importante. Muy gratificante también para nosotros, los docentes, porque veíamos como nuestros alumnos se lograban expresar y superar; ya que en las ferias de ciencias estaban solos con el evaluador, sin los maestros.

En el año 2001, fuimos invitados a numerosos lugares (como Cutral Có, Plaza Huinul, el Chocón), donde expusimos cómo se hacen los bollos y los leños. Por ejemplo, en Plaza Huinul un grupo de jóvenes de la Municipalidad tenía interés en conocer este método para hacer los bollos y los leños y llevarlos a las familias que no tenían como calentarse. Tanto en Neuquén, como en el sur en general, la falta de leña es un problema muy grave (sobretudo en el Parque Nacional, dentro del cual no se puede sacar ni una sola rama). La gente quema cualquier cosa con tal de paliar el frío.

Cuando empezamos el proyecto, a través de las consultas que hicimos nos enteramos que 250 familias se calefaccionaban con leña, hoy son 400; o sea que va en aumento la cantidad. También surgió, en la Municipalidad del Chocón, la inquietud de hacer los bollos con los chicos, con las escuelas, e inclusive dárselos a los turistas para que no deforesten la zona.

Hemos recibido muchísimas adhesiones, y el proyecto ha tenido un fuerte impacto en nuestra comunidad, y mucha aceptación en los beneficiarios. Nuestra ambición, nuestra esperanza (ahora con este premio la vamos a poder concretar), además de ayudar a las familias es crear una fuente de trabajo para nuestros alumnos que no tienen inserción laboral. Algunos de nuestros alumnos trabajan: en el hospital, en nuestra propia escuela, en la municipalidad; pero son muy escasos los lugares de trabajo, sobre todo para quienes tienen alguna discapacidad, o necesitan un tutor que esté permanentemente con ellos. Te-

nemos chicos muy grandes que no están trabajando, por lo que esto ayudaría a que tengan un trabajo, que puedan brindar un servicio a la comunidad; que podamos incluir también a las madres (hay varias discapacitadas) y otras personas de la comunidad desocupadas.

Como ya habíamos señalado, empezamos haciendo una primera prensa, luego pensamos otra prensa de madera que diseñaron nuestros chicos en el taller de carpintería. Frente a nuestra escuela tenemos la EPET, así que cruzamos y les pedimos ayuda para mejorar y construir la prensa que nuestros alumnos habían diseñado. Así fue que los chicos de la EPET hicieron un trabajo de investigación, con dibujos y proyectos que nos iban mostrando. Elegimos uno y este año, en el mes de julio, recibimos una prensa hermosa, sumamente útil, gracias a la cual podemos hacer los leños con más facilidad. Los primeros leños los hacíamos con caños de PVC que estaban sin uso en la escuela. Probamos muchas cosas, como los leños que no requieren ser mojados y son fáciles de utilizar, porque se enroscan, se van pegando con agua de arroz y se van trabajando hasta que adoptan la forma de leño.

Los alumnos enseñaron a sus familias como hacer bollos y ecoleños, inclusive a chicos de otras escuelas, como por ejemplo a los más pequeños del Jardín Nro. 30 de Junín de los Andes. Experiencia esta última, más que feliz.

El proyecto sirve para paliar una gran necesidad de la comunidad como es la falta de leña y sirve, pedagógicamente, para trabajar los más diversos contenidos curriculares de una manera más entusiasta y novedosa, que nació de nosotros.

Aprendizaje-servicio en la Escuela Media

Instituto San Francisco de Asís (Moreno, Buenos Aires)

“Experiencias de inserción y participación en las instituciones sociales de la comunidad”

Prof. Patricia Mendoza

Docente

La nuestra es una escuela parroquial que tiene el 100% de subvención del Estado. Tenemos dos modalidades: Arte, Diseño y Comunicación, y Humanidades y Ciencias Sociales. Desde su nacimiento nuestra escuela busca su inserción en la comunidad.

La propuesta educativa institucional es construir una escuela solidaria, no desde una solidaridad ingenua sino desde una solidaridad crítica donde, más allá de ayudar y estar al servicio, también nos preguntamos: ¿Cuáles son las causas históricas y estructurales de la pobreza, la marginación y la injusticia?, ¿Quiénes son los responsables?, ¿Cuáles son los intereses que hay detrás de estas situaciones? Creemos que conocerlas y comprender sus causas, nos orienta a saber hacer, a poder intervenir y poder transformar esta realidad.

A partir de esta premisa de la solidaridad crítica, nos hicimos una serie de preguntas: ¿Qué tenemos que enseñar?, ¿Qué es lo que nuestros chicos necesitan aprender?, ¿Qué es lo que necesita la comunidad y cuáles son los proyectos que podemos llevar a cabo? Para eso el equipo de docentes y directivos hizo un diagnóstico comunitario. El resultado fue quizás muy similar al de muchos barrios del conurbano bonaerense.

Desde lo sociocultural, aparecen en estos últimos años asentamientos, barrios nuevos con grupos de gente del interior del país y de países limítrofes. Por otro lado, hay políticas sociales que no llegan a los barrios o que son solamente asistenciales, y nos empezamos a preguntar: ¿Cómo hacer para fortalecer las organizaciones comunitarias que ya existen en Francisco Álvarez?

Por otro lado, los jóvenes tienen una gran incertidumbre en relación con el trabajo, los alumnos de tercer año se cuestionan cómo será la vida universitaria y que posibilidades tienen de llegar a ella.

Desde lo pedagógico, buscábamos el protagonismo de nuestros jóvenes, de las organizaciones de nuestra comunidad y poder hacer una vinculación entre la teoría y la práctica. Nosotros sabíamos que podíamos acercar a los estudiantes al saber científico, pero queríamos conectarlos con el saber cotidiano de nuestra comunidad.

En este proyecto, el eje lo toma el espacio curricular institucional que se desarrolla a lo largo de los tres años del Polimodal, y articula con otros espacios curriculares y con otros proyectos transversales como el de Memoria y Sueño, de los actos escolares, o el Mes de la Caridad.

Tenemos ejes orientadores en cada uno de los años. En primer año es el “**ver**”, poder tener una mirada crítica. Para ello, los alumnos hacen observaciones en distintas instituciones. Buscamos instituciones que operen en diversas áreas: ancianidad, discapacidad, minoridad. Luego de sus observaciones, los alumnos escriben informes institucionales.

En segundo año, el eje es el “**juzgar**”, poder hacer un diagnóstico y un análisis de las distintas instituciones. Para esto los estudiantes eligen dos instituciones de las que visitaron en el primer año para estar, acompañar y fortalecer alguna tarea que se esté haciendo, durante un mes y medio en cada una.

En tercer año, el eje es el **"actuar"**, es decir que, a partir del diagnóstico que hicieron en la institución, acompañado en lo conceptual y en el análisis desde el espacio curricular institucional y con la ayuda de quienes están en la institución, los alumnos generan un proyecto que dé respuesta a alguna de las tantas necesidades que estuvieron compartiendo en el trabajo del año anterior.

En este tercer año surgió en los chicos la necesidad de tener como herramienta la alfabetización. Hicimos un convenio con la Universidad de Filosofía y Letras de la UBA, y hoy nuestros alumnos están cursando los últimos encuentros y van a tener el certificado de alfabetizadores. Esto les aporta elementos importantes para los proyectos que estamos emprendiendo.

Las instituciones con las que trabajamos son: la granja Anmar, que es un centro laboral de día para jóvenes con otras capacidades; el Hogar Esperanza, que es un lugar de vivienda temporaria para familias con chicos que padecen violencia familiar; la guardería parroquial a la que van niños de tres meses a seis años con mamás que trabajan; la capilla San Cayetano, donde se da la copa de leche y apoyo escolar; la parroquia, el comedor de los abuelos. En nuestra escuela hacen apoyo escolar en los otros niveles de EGB.

Con respecto a los contenidos que trabajamos en el espacio curricular institucional es importante señalar:

- 1.- En primer año la idea es que los contenidos permitan un salto cualitativo desde la mirada ingenua a la mirada crítica de la realidad; por eso las herramientas tienen que ver con la observación y con las técnicas de investigación. Nos proponemos hacer un análisis de las diferentes posturas frente a la acción social, estudiando los distintos programas que se están llevando a cabo en el barrio y estableciendo si son asistencialistas o de promoción. Para nosotros es muy importante que puedan diferenciar esto porque queremos que los alumnos generen proyectos que tengan que ver con la promoción.
En primer año el espacio curricular es de dos horas semanales y tienen horas extra escolares, en las que visitan a las diversas instituciones. Desde el espacio curricular se hace la articulación con otras asignaturas, por ejemplo ir al comedor de los abuelos motiva a que los alumnos le hagan preguntas a la profesora de Psicología.
- 2.- En segundo año el eje es "juzgar" y apuntamos a que los estudiantes puedan hacer un diagnóstico participativo con miembros de la comunidad y de otras organizaciones. Hacer un análisis de la dinámica institucional, haciendo una observación participante y no solamente yendo de visita como lo habían hecho el año anterior. También hay horas curriculares y horas extra escolares, que se van acrecentando porque hay tareas concretas de los chicos en las instituciones.
- 3.- En el tercer año el eje es "actuar". En él trabajamos sobre los contenidos conceptuales para elaborar un proyecto social. Los estudiantes salen con todas las herramientas para diseñar, implementar y evaluar un proyecto social.

El impacto es altamente positivo y estamos muy contentos de los logros en nuestra institución. En los alumnos, el impacto es muy positivo con relación a varios aspectos como por ejemplo la autoestima. En estos tiempos de tanta desesperanza los chicos sienten que pueden intervenir en la realidad y modificarla utilizando sus saberes y capacidades. Por otro lado, los docentes estamos obligados a trabajar en equipo. También el servicio y el fortalecimiento de las organizaciones de la comunidad muestran un impacto positivo.

Nuestro desafío para el año próximo es poder hacer en la comunidad un trabajo en red con las distintas instituciones en las que estamos interviniendo. Toda la actividad es evaluada desde distintos lugares. En las instituciones buscamos que haya un referente válido y de acompañamiento para los chicos, que también interviene en la evaluación curricular de los alumnos, de la institución, y por supuesto en la evaluación y la autoevaluación de los chicos en su proceso.

Sabemos que en el aprendizaje-servicio los protagonistas son los jóvenes y los pobres. Creemos fervientemente que esto es así, y también que hay muchos obstáculos y que estamos remando contra la corriente, ya que hoy la realidad de los jóvenes y los pobres tiene que ver con la exclusión. Estamos remando contra la corriente pero creemos que esto es válido y que las capacidades de nuestros alumnos nos lo demuestran.

Escuela Técnica Nro. 33, “Fundación Maestranza del Plumerillo” (Ciudad de Buenos Aires)

“Calidad de agua; calidad de vida”

Prof. Irma Arcolano
Docente

Este proyecto se origina a raíz de un curso de Microbiología Analítica que impartimos en nuestra escuela. La currícula que corresponde al técnico químico no contempla la especialidad de Microbiología, pero nosotros consideramos que es una necesidad. Por ello organizamos un curso teórico-práctico con carácter extracurricular optativo, pero integrado al PEI. Este curso lo realizan los alumnos de 5to. y 6to. año de la especialidad en razón de que se requiere, para su comprensión, por lo menos un 4to. año de Escuela Técnica con especialidad Química.

El curso tiene un año de Introducción a la Microbiología y un segundo año de Microbiología de Aguas, que dura dos cuatrimestres. En el segundo cuatrimestre los alumnos se incorporan voluntariamente al proyecto “Calidad de agua; calidad de vida”, que comenzó a desarrollarse a partir del año 1998.

Por otro lado, también es un curso abierto a la comunidad y hemos recibido en el mismo a docentes de la especialidad de Química, a egresados de nuestra escuela y de otras escuelas.

Desde la Escuela Técnica, tratamos de interrelacionar y transferir nuestros conocimientos a una comunidad que necesite asistencia. Siempre interviene en este proceso la comunidad educativa de la escuela ubicada en la comunidad que vamos a asistir. Consideramos esta estrategia de trabajo porque nos facilita y permite que los alumnos se involucren en la problemática de la comunidad que queremos asistir, y que oficien tanto en su escuela como en sus familias como multiplicadores.

El proyecto, nos permitió trabajar con la comunidad de la Villa 20, un asentamiento de unas veintisiete manzanas, delimitadas por las avenidas Larrazábal, Francisco Fernández de la Cruz, Escalada y vías del F.F.C.C. Belgrano.

La problemática de este asentamiento es que linda con un vaciadero de autos, que está sobre-elevado con respecto al nivel de las casas. Los problemas surgen cuando el agua de lluvia, que lava la chatarra, arrastra uno de los metales pesados más peligrosos: el plomo, que tiene efecto sobre los centros nerviosos y contamina las napas freáticas.

Además, las familias no poseen agua de red, se abastecen de agua de pozo y, en algunos casos, de tomas de agua clandestina al nivel del suelo, que habitualmente se anega, convirtiéndose en una fuente de contaminación.

En razón de esa situación hicimos un diagnóstico de lo que sucedía con el agua que abastecía esa comunidad. Y es así que realizamos los primeros análisis en los que se detectaron índices de contaminación. Elegimos el análisis microbiológico por su capacidad de detección inmediata de aquellos elementos que ejercen una acción sobre el organismo. Consultamos también a la sala de primeros auxilios de la zona que nos informaron que las enfermedades recurrentes de la comunidad estaban relacionadas con el aparato digestivo y la piel. Esa situación se condecía con el diagnóstico que nosotros hicimos; entonces, desde la escuela se transfirió información a la comunidad alertando sobre los efectos adversos del agua contaminada y su mayor incidencia en lactantes, enfermos y ancianos, para que tomaran los recaudos necesarios.

Esta situación se vio facilitada por el trabajo previo que hicimos con la escuela. A la EMEM Nro. 4 asisten vecinos del lugar, por eso nuestra prioridad es trabajar con los alumnos de esta EMEM. Ellos, en la Escuela Técnica Plumerillo, toman seminarios teórico-prácticos dirigidos a la problemática que queremos estudiar. En ellos se tratan temas de biología y de microbiología analítica a fin de adquirir los conocimientos sobre las implicancias de la calidad de agua en la calidad de vida y facilitar el efecto multiplicador en sus casas.

También se incorporaron las estrategias necesarias para realizar el trabajo de campo: se tomaron muestras de agua en las veintisiete manzanas del barrio, y en este caso trabajaron en forma conjunta tanto alumnos que viven en el barrio como alumnos que no.

Finalmente, en razón de los resultados obtenidos se realizó un taller donde se integraron alumnos, docentes, comunidad y profesionales de la salud. En función de los resultados obtenidos se establecieron niveles de acción preventivos y correctivos. En el caso de las acciones correctivas, se informó sobre los pasos necesarios para potabilizar el agua de consumo.

Básicamente, hicimos especial hincapié en que el alumno participara en una capacitación y que luego esta sirviera para desarrollar una acción social.

Una característica de este proyecto fue la adhesión por parte de los alumnos que resultó ser de un 100%. Descubrimos así, la necesidad de protagonismo de los alumnos. El proyecto se desarrolló en un marco de horizontalidad en las relaciones, situación que favoreció el intercambio, el crecimiento y, además, la coparticipación de la familia, dado que en este proyecto estaban involucrados sus hijos.

Resaltamos que fue muy importante la aplicación del conocimiento a la vida real, el compromiso adoptado y, por sobre todas las cosas, la afirmación del conocimiento a través de esta experiencia.

Nosotros continuamos trabajando con este lineamiento. Lo vamos aplicando a otras comunidades que, dentro de la zona, tienen problemáticas similares. En realidad, estamos pensando en otro proyecto que aplique la misma estrategia de trabajo en otra comunidad, afectada muy fuertemente por el alto índice de contaminación del Riachuelo. De acuerdo a los resultados actuales que tenemos, existe contaminación en las napas freáticas. En este caso, empezamos a trabajar con las escuelas de Nivel Medio pero nuestra ambición es hacer participar, en alguna medida, a las escuelas primarias. De este modo tendremos un contexto de acción más amplio, un efecto multiplicador más rápido y más efectivo.

Escuela Nro. 4087 “Manuel Ignacio Molina” (San Rafael, Mendoza)

“Caminadores por la salud”

Prof. Alicia Beatriz García

Docente

Pertenezco a la Escuela Nro. 4087 “Manuel Ignacio Molina”, de la ciudad de San Rafael, provincia de Mendoza. El departamento está ubicado a 240 kilómetros de la capital. Nuestro colegio históricamente es conocido como “El Nacional”. Actualmente tiene EGB 3, 8vo. y 9no. año, 4to. y 5to. año del plan viejo, bachillerato con orientación en Microemprendimientos. Este año se inició el 1er. año del Polimodal, con dos modalidades: Economía y Gestión de las Organizaciones, con orientación en Microemprendimientos; y Comunicación, Arte y Diseño, con orientación en Comunicación y Salud.

Los alumnos de 1er. año tercera división, de la modalidad Comunicación, Arte y Diseño, llevan adelante el proyecto “Caminadores por la salud”.

La competencia general que anhelamos lograr en los alumnos es la capacidad para trabajar en equipos interdisciplinarios de salud y salud ambiental, desempeñando actividades de investigación y vigilancia epidemiológica de enfermedades, planificación básica, realización y gestión de productos comunicacionales, promoción de la salud a través de la educación sanitaria y ambiental, prevención y control de factores de riesgo para la salud asociados con el ambiente.

Las áreas de acción involucradas son: promoción de la salud a través de acciones de educación sanitaria y ambiental; planeamiento y ejecución de guiones; acopio y sistematización de datos; ejecución técnica y elaboración artística integrando textos, sonido e imagen, en distintos contextos y utilizando diversos medios gráficos, radiales y televisivos; prevención y control de los riesgos para la salud asociados con los alimentos, el agua, el suelo y el ambiente laboral; y vigilancia e investigación epidemiológica de enfermedades.

Para ser considerado competente en su práctica profesional, el joven debe desarrollar capacidades laborales que incluyen aspectos técnicos, normativos, actitudinales y de interacción social. Algunas de esas capacidades básicas son: actitud crítica y apertura al cambio; razonamiento lógico; aplicación de conocimientos; resolución de problemas; toma de decisiones; planificación, elaboración y ejecución de proyectos comunicacionales orientados a la promoción de la salud; diseño y producción de material educativo y didáctico simple, comprensible y práctico; organización, coordinación y ejecución de tareas de educación sanitaria y ambiental, con participación de la comunidad.

En síntesis, anhelamos responder a la demanda social y contribuir al mejoramiento de estas problemáticas a través del incremento de las acciones en el área de prevención, promoción y protección de la salud. Ponemos especial énfasis en la detección de las necesidades de la población y en el planteo de nuevas estrategias para la generación de condiciones apropiadas para una vida sana.

La formación de este nuevo recurso humano capacitado para trabajar en Comunicación y Salud se logrará a lo largo del Nivel Polimodal. Este año hemos implementado el 1er. año. Se incluyen en los espacios de la formación orientada: en 1er. año, Comunicación; en 2do. año, Lenguajes Comunicacionales, Imágenes y Contextos, Taller de Diseño, Marketing, publicidad y propaganda; en 3er. año, Proyecto Integrado, Producción, Gestión Comunicacional, Investigación Comunitaria y Acción Comunitaria.

En los espacios de definición institucional se incluyen las siguientes asignaturas: en 1er. año Salud I, referida a ambiente y salud; en 2do. año Salud II, relacionada con la persona y la salud; y en 3er. año Salud III, que estudia las enfermedades y la prevención de las mismas; y el Taller de Periodismo Gráfico. Dichas asignaturas tendrán como objetivos: ayudar a los alumnos a crear condiciones de vida más sanas para todos; contribuir a despertar un sentimiento de responsabilidad respecto de la propia salud y la de los demás; desarrollar una toma de conciencia crítica de la realidad, de las características de nuestra inserción en el mundo natural y humano donde vivimos, de nuestras relaciones con los seres y las cosas, de nuestros derechos y nuestros deberes en relación con aquellos que comparten con nosotros este momento y este espacio.

A modo de síntesis, podemos decir que Salud I, II, y III facilitan el conocimiento de los riesgos biopsico-sociales y ambientales de contraer enfermedades; la participación activa en el cuidado de la propia salud, la de los otros y del entorno; y el desarrollo de una actitud de solidaridad y de responsabilidad social en la búsqueda de mejores condiciones de vida.

La currícula comprende:

- 1.- Contenidos conceptuales como: el ambiente; el deterioro y degradación del entorno; el cuerpo, los afectos y las relaciones con los otros; hábitos alimentarios y de higiene; defensa del organismo en relación con la salud y la enfermedad; y fundamentalmente, promoción de la salud y prevención de enfermedades, para la que constituye un pilar fundamental el dominio de los elementos comunicacionales.
- 2.- Contenidos procedimentales como: exploración de los riesgos de contraer enfermedades; utilización de medidas de promoción y prevención; investigación de la influencia de la publicidad sobre los estilos de vida adquiridos, y elaboración de propuestas alternativas para promover estilos de vida saludables.
- 3.- Contenidos actitudinales como: valoración de la salud como bien individual y social que es preciso cuidar; actitudes críticas y autocríticas ante los estilos de vida perjudiciales para el propio cuerpo, el de los demás, y para el medio ambiente; actitudes participativas y solidarias para el cuidado y defensa de la salud individual y colectiva.

El proyecto que presentamos consta de tres etapas.

- I.- La primera incluye los antecedentes de la tarea escolar relacionada con la promoción de la salud, desde el año 1995 hasta el 2000; la investigación-acción concretada en el año 2000, trabajo que concluyó con la presentación del Proyecto Polimodal con orientación en Comunicación y Salud.
- II.- La segunda etapa se encuentra en ejecución. Se inició en marzo con la capacitación teórico-práctica de los alumnos. En esta intervienen docentes, el equipo profesional del Área Departamental Integrada de Salud, dependiente del Ministerio de Salud y Desarrollo Social de la provincia de Mendoza, y los alumnos, quienes conforman el equipo de los "Camioneros por la salud" y desarrollan actividades de promoción de la salud en terreno. En esta etapa, también se incluye la producción y difusión de mensajes de salud a la comunidad a través de distintos medios.
- III.- La tercera etapa se concretará durante los años 2002 y 2003, período en que los alumnos transitarán el 2do. y 3er. año del Polimodal.

La etapa actual (II Etapa) comprende la capacitación teórico-práctica. Comenzó en marzo y ha tenido cuatro jornadas de capacitación en las que se han abordado las problemáticas de salud y enfermedad en Argentina, los sistemas de salud efectivos como el que existe en Puerto Rico, el rol de los “caminadores”, la organización del sistema de salud en Mendoza y en San Rafael, el análisis de la situación ambiental y de las problemáticas y las tareas específicas de los promotores de salud. También comprende el trabajo en el aula, donde se profundizan y fortalecen los conocimientos y procedimientos involucrados en cada temática; el trabajo en terreno, que está a cargo de los alumnos que conforman equipos con los agentes sanitarios, lo cual está por implementarse.

Escuela Nro. 077 “Saturnino Sarassa” (Rawson, San Juan)

“Juntos, dulces y algo más”

Prof. María Susana Martínez de Escobar
Docente

Nosotros siempre comenzamos contando cómo se originó el proyecto. Fue cuando unos alumnos de 7mo. año vinieron y nos preguntaron “¿Dónde están en el invierno los insectos que tanto veíamos en el verano?, ¿Qué pasa con ellos?”. “¡Investiguen!”, les dijimos.

Se dividieron en grupos, buscaron información sobre distintos insectos y después expusieron delante de los compañeros. De todos los insectos que investigaron, el que más les interesó fue la mosca de los frutos y decidieron profundizar en el tema. Presentaron un proyecto de investigación en la Feria Provincial de Ciencias y Tecnología y, debido al puntaje obtenido, pasaron a la instancia nacional y fueron premiados por el Ministerio de Educación de la Nación.

Esto dio como resultado que los chicos contagiaran su entusiasmo al resto de la escuela y todos quisieron seguir investigando sobre esa temática.

Por otro lado, nosotros detectamos algunos problemas: la escuela se inserta en una comunidad de bajos recursos económicos, que es poco participativa y no valora la escolaridad de sus hijos. Los padres asisten mucho a la escuela cuando los chicos van a Nivel Inicial y después dejan de hacerlo. Por otro lado, hay una falta de motivación y desinterés de los alumnos por el estudio, una asistencia irregular a clases, incumplimiento de las tareas y bajo rendimiento.

En San Juan hay un Programa de control y erradicación de la mosca de los frutos. Al ser una provincia frutihortícola, el hecho de erradicar la mosca de los frutos significa un beneficio para toda la población, ya que abre puertas a la exportación. De este programa participan activamente el gobierno nacional, y organismos internacionales y provinciales. Ellos destacan siempre la importancia de la escuela en la difusión y promoción de cambios de conducta con relación a esta plaga.

Teniendo en cuenta que los alumnos estaban incentivados para seguir investigando el tema, decidimos armar el proyecto sobre la mosca de los frutos. En él están trabajando en forma interdisciplinaria los niños de Nivel Inicial, EGB 1, 2 y 3, y los padres elaboran dulces artesanales. El objetivo general es comprometer a la comunidad educativa a participar activamente en un programa donde se integran temáticas de la vida diaria, de la familia y contenidos curriculares.

Los contenidos específicos son: comprometer a la comunidad; mejorar la convivencia; la cooperación y el trabajo en equipo a partir de la industrialización de dulces artesanales; integrar las distintas áreas del

diseño curricular focalizando como eje el área de las Ciencias Naturales; comprender la importancia de la participación de la comunidad educativa en el control de la mosca de los frutos con el fin de consolidar su erradicación.

Algunas de las actividades que realizan los alumnos son: relato de cuentos; representaciones con distintas técnicas; elaboración de jugos y ensaladas de frutas. Con las recetas de cocina se trabajan textos, medidas de peso y de volumen. Se realizan entrevistas a los frutereros del barrio y se practica el sistema monetario. Se trabajan temas relacionados con las vitaminas, las dietas balanceadas, la importancia de los alimentos, y situaciones problemáticas.

Los chicos de EGB 2 y EGB 3 difunden información en el programa "El Diario en la Escuela" y "Radio Escolar"; hacen relevamientos en el vecindario; realizan gráficos estadísticos con los datos; trabajan con diálogos e historietas que ellos mismos realizan; construyen trampas caseras para las moscas, las colocan en toda la comunidad, y las revisan semanalmente. En Música hicieron canciones. También estudian la relación entre el ambiente natural, la población y las actividades económicas con problemáticas como la de la mosca de los frutos.

Algo interesante para destacar es el trabajo que realizaron los alumnos de EGB 3 con el profesor de Teatro; crearon una obra que se llama "La herencia de la mosca", en la cual con efectos especiales muestran todo el ciclo de la mosca. Los chicos hicieron la escenografía y escribieron la obra de teatro trabajando con la profesora de Lengua.

Hay que destacar que esos chicos eran muy subestimados, estaban caratulados como alumnos que molestan, golpean los bancos, y son agresivos. A partir de esa obra, con la que obtuvieron un premio de la Dirección de Teatro, se dieron cuenta de que podían canalizar sus energías haciendo cosas que realmente eran grandes. Esto aumentó su autoestima y además lograron concientizar a la población porque la obra era muy didáctica. También confeccionaron las etiquetas en las computadoras para los dulces artesanales que hacen las madres.

Los contenidos trabajados han sido varios: Matemática, Lengua, Tecnología, Ciencias Naturales, Estudios Sociales, Música, Computación, Teatro y Formación Ética y Ciudadana. Las actividades se realizaron durante y fuera del horario escolar, en el establecimiento y en otras escuelas.

En 1998, los chicos tenían unos minutos en un programa que se llamaba "Made in San Juan" en donde, todos los sábados, un grado exponía algo relacionado con la comunidad. Por ejemplo, enseñaron cómo hacer trampas; qué hacer con las frutas atacadas por la mosca; cómo hacer dulce con las frutas de la temporada. Así que cada grado tenía siempre algo para exponer y se preparaban durante la semana.

Como conclusión podemos decir que, gracias a la iniciativa de tomar como eje temático a la mosca de los frutos, aprendieron su biología, comprendieron la importancia de su erradicación, promovieron cambios de conducta en relación al control de esta plaga y al aprovechamiento de las frutas. Las madres tienen como lema: "Alimentemos a nuestros niños con nuestras frutas, no alimentemos a la mosca de los frutos".

Después se integraron distintas áreas del diseño curricular y se logró la participación activa de la comunidad, lo que se tradujo en mejoras en el rendimiento de los alumnos. Finalmente, para integrar a otras comunidades en el año 1999, a través del Ministerio de Educación se hicieron las "Primeras Jornadas de capacitación docente sobre control y erradicación de la mosca de los frutos". Participaron treinta escuelas de gestión estatal y privada en la primera instancia. En la segunda instancia, participaron cincuenta docentes agropecuarios.

Experiencias educativas solidarias galardonadas con el Premio Presidencial "Escuelas Solidarias" 2003

Escuela Media Nro. 10 (José C. Paz, Buenos Aires)

"Un encuentro con sentido"

María Marta Penjerek

Docente

Sabrina Mataus

Alumna

Desde el año 2000, esta escuela realiza visitas a centros comunitarios, jardines de infantes y hogares de ancianos. En un principio las visitas sólo eran asistencialistas, juntábamos alimentos y los llevábamos a los lugares que visitábamos. A partir de este año surgió el proyecto de una biblioteca ambulante, preocupados porque en la comunidad los jóvenes no leen, no prestan atención a la lectura, piensan que el estudio no es algo fundamental.

La biblioteca fue armada por alumnos de tercer año, con la ayuda de algunos padres que colaboraron con madera y herramientas. Los directores también participaron. Lo más difícil fue conseguir los libros. Los alumnos armaron campañas con afiches y carteles y empezamos a recibir donaciones.

Al principio teníamos pocos libros, pero igualmente salimos con la biblioteca a la comunidad. Antes de presentarla en las instituciones, hacíamos alguna actividad; por ejemplo, en los Jardines de Infantes hacíamos obras de títeres y algunos estudiantes se vistieron de libros para llamar la atención de los chicos; en el Hogar de Ancianos hicimos marionetas contando historias de algún libro. Todo esto lo llevamos a cabo para insertarnos y compartir una experiencia.

Esto ha sido un largo recorrido de aprendizaje, al principio apuntábamos a lo asistencialista. La gente se quedaba contenta porque obviamente les venía bien, pero no había un ida y vuelta. Empezamos a replantearnos qué estaba pasando, había algo que no estábamos haciendo bien. Surgió el tema de la lectura, del aprendizaje-servicio, de lo que podíamos aprender, y después apareció la idea del carrito-biblioteca y la articulación con distintas materias.

Aparecieron cuestiones de organización. Nunca fue la clase perfecta, la clase ordenada. Cuando salíamos con el carro, era toda una movilización porque participaban cinco cursos que trabajaban con distintas instituciones. Una vez por semana cada curso visitaba una institución distinta. Es importante decir que el Director confió en lo que hacíamos, aceptó el proyecto, se incluyó dentro del PEI y empezamos.

Los contenidos se trabajaban porque, de hecho, después reflexionábamos y evaluábamos cada salida. Estos espacios de evaluación se complementaron con las devoluciones que nos hacían las instituciones.

Que la institución nos haga una devolución para nosotros es importante, esto se empezó a incorporar este año como parte de la evaluación. Sin embargo, todavía nos quedan muchos interrogantes con respecto a la evaluación. Si es acreditable, si no, cómo se evalúa.

Por otro lado, hay tres cosas que recuperamos con este proyecto:

- **el placer por aprender:** Es importante que los alumnos aprendan con placer, que no sea algo obligatorio. Realmente que jueguen, que se diviertan, que el adulto y el adolescente no pierdan el lugar del juego.
- la idea de que **la educación tiene un sentido:** Uno escucha que la educación no tiene sentido para los jóvenes. A partir de este proyecto empezó a tener un sentido.
- la **capacidad de asombro:** Asombro de las cosas que los alumnos hacen y su propio asombro cuando empezaron a dimensionar la experiencia con el carro-biblioteca.

Voy a terminar con una frase de Silvia Dutchasky que sintetiza nuestro proyecto:

“Para los jóvenes de sectores populares, el valor simbólico de la asistencia a la escuela media es aún más significativo. Para ellos participar de la cultura escolar se convierte en una oportunidad de reconocimiento, tanto al interior de la propia comunidad como ante la sociedad global. La escuela no funciona como el umbral mínimo de reconocimiento social, sino también como el soporte afectivo que viene a suturar relaciones primarias profundamente quebradas “.

Jardín de Infantes Nro. 904 “Alfonsina Storni” (Líbano, Buenos Aires)

“La Biblioteca, lugar donde los libros invitan a soñar”

Marcela de la Cuadra

Directora

Sonia Gomez

Docente

Somos de una comunidad rural de apenas 300 habitantes. Los alumnos que viven en el pueblo concurren al Jardín. Los que vienen del campo tienen que recorrer 30 ó 40 kilómetros para llegar. Aparte de brindarles educación a los niños, el Jardín es el nexo con la comunidad. ¿Qué nos motivó a iniciar este proyecto? En nuestra comunidad la gente no tiene acceso a organizaciones o eventos culturales. Las únicas instituciones educativas existentes son el Jardín de Infantes y una EGB. Creemos que una forma de brindar cultura es a través de la creación de una biblioteca. Por lo tanto, el Jardín de Infantes con sus niños, comenzó a trabajar en la creación de una biblioteca popular para la comunidad de Líbano.

Lo primero que hicimos fue visitar la Biblioteca Popular de una localidad vecina y eso nos permitió darnos cuenta de que era posible organizar una semejante. La comunidad educativa, y todo el pueblo, se interesaron en el proyecto. También se acercaron organizaciones no gubernamentales y productores agrícola-ganaderos de la zona que nos apoyaron, no sólo con dinero, sino con su estímulo y entusiasmo. ¿Qué es lo que nosotros queremos que cambie en nuestra comunidad? Sobre todo, que la gente lea, y somos conscientes que los lectores no nacen, se hacen. Asimismo, estamos convencidos de que si empezamos a brindar esto en el Nivel Inicial, desde la sala de 3 años, nuestros niños van a ser adultos pensantes, capaces de cambiar esta realidad que hoy nos toca vivir.

¿Qué hicimos concretamente con nuestros alumnos? A pesar de que sólo tienen 3, 4 ó 5 años, ellos son los encargados de manejar la biblioteca. Son dos bibliotecarios por semana que, a su manera y de acuerdo con sus posibilidades, registran los préstamos en un libro: quién es la persona que lleva el libro en préstamo, el título del mismo, y el día que es devuelto. La biblioteca tiene su nombre propio, elegido

por votación de los pequeños, a partir de las propuestas de las familias. Este acto de participación democrática arrojó como resultado que la biblioteca se llame “Estrellita de Papel”.

Durante la visita a la Biblioteca Popular de Laprida, los niños pudieron observar que se utilizaba un sello para identificar a los textos como propios. Por consiguiente, había que hacer el sello. El diseño del mismo nos llevó muchísimo tiempo: tenía que tener cierta forma, había que disponer las letras, elegir el tamaño del texto, etc. Finalmente llegamos a un acuerdo y hoy nuestra biblioteca tiene su sello.

Hemos podido evidenciar algunos pequeños cambios en la comunidad y en las familias porque nuestro proyecto es muy reciente. Cuando fuimos por primera vez a la biblioteca de Laprida, veíamos que las mamás de nuestros alumnos estaban emocionadas porque era la primera vez que entraban en una biblioteca popular. Les parecía que una biblioteca era una librería o un video club. No podían creer que en una biblioteca los chicos, los alumnos de la EGB, podían hacer sus deberes. Nos decían: “Cuánto me cuesta a mí comprarle un manual o un libro de lectura a mi hijo que está en la escuela. Si apoyamos a la comunidad de Líbano para que pueda contar con una biblioteca, esto redundaría en beneficio de todos”. Es por eso que todos trabajaron, que pusieron su tiempo, sus ganas y su dedicación. Y hoy la biblioteca “Estrellita de papel” está funcionando para el beneficio de todos.

Los alumnos constituyen realmente una comunidad de lectores. Recurren cotidianamente a los textos para informarse, para entretenerse, para disfrutar de la lectura. A la hora del cuento, seleccionan qué autor prefieren que la maestra les lea. Son niños de 3, 4 y 5 años y ya tienen sus autores favoritos: Adela Bach, les encanta; pelean por Ricardo Mariño; María Granata es alguien por quien tienen devoción. Hemos leído diferentes géneros y estilos literarios, entre ellos novelas y obras de teatro.

Las novelas se leen un día a la semana, los viernes por ejemplo. Una semana leemos uno o más capítulos, y el viernes siguiente hacemos el relato de lo leído la semana anterior. Esto parece muy simple para los adultos, pero no saben cómo estos niños de 3, 4 y 5 años se acuerdan de lo sucedido en los capítulos leídos anteriormente, y cómo esperan a que llegue la lectura del nuevo capítulo para seguir disfrutando de la novela. Una vez terminada la novela, se siguió con una obra de teatro. Así, surgen luego las discusiones sobre las semejanzas y diferencias entre uno y otro género.

Este proyecto nos llena de orgullo. Nos hemos dado cuenta de que el aprendizaje- servicio les ha permitido a nuestros niños ser solidarios, brindarse a otras personas, avanzar en sus aprendizajes y, sobre todo, crecer como personas.

La Madre Teresa de Calcuta decía: “Fruto del amor es el servicio, fruto del servicio es la solidaridad”. Con estos conceptos pintamos y tratamos de pintar nuestro Jardín todos los días.

Escuela León XIII (Ciudad de Buenos Aires)

“Molino Didáctico y Molino Industrial”

Prof. Osvaldo Penini

Rector

Hace cuatro años que, como parte de la política institucional de mejoramiento del currículo, elegimos trabajar por proyectos. Dentro de esa opción, tomamos dos metodologías de trabajo: el “Programa de

aprendizaje-servicio", que promovía el Programa Nacional "Escuela y Comunidad", y el Programa "Aprender trabajando" de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

¿Por qué hicimos esto? En primer lugar, a partir de una convicción profunda de que los aprendizajes que reciben los alumnos de la escuela media y polimodal deben ser transformadores de una realidad para ellos tangible, en función de las situaciones que se viven en cada lugar; y también, porque creemos que la escuela media tiene una función propia, que no es solamente el paso obligado hacia la universidad.

En segundo lugar, porque necesitábamos imperiosamente cambiar nuestras prácticas docentes. Nuestros alumnos hacían trabajos, estudiaban, pero en realidad no vivían con pasión sus horas en la escuela. Necesitábamos que los aprendizajes fueran realmente significativos y, además, que los alumnos empezaran a hacer este camino junto con los docentes y directivos. Todo lo que nosotros íbamos haciendo en la escuela tenía que estar al servicio de los que más lo necesitaban.

Nuestra escuela está en Palermo, no es una zona carenciada desde el punto de vista social, pero es un lugar en donde se pone de manifiesto la distancia entre los que más y menos tienen. Para nosotros era esencial poner todo lo que teníamos: una escuela técnica montada como una pequeña o mediana empresa, al servicio de los que lo necesitaran.

Fue así como nuestra casa salesiana, conjuntamente con el Colegio "San Antonio" (que en diciembre inaugura una panadería a la que concurrirán jóvenes pacientes externos de psiquiatría del Hospital Alvear), consiguió donaciones de granos de trigo. Lógicamente, era imposible convertirlo en harina sin un costo. A raíz de este problema, decidimos montar un molino de harina industrial.

Cuando empezamos a diseñar ese trabajo nos dimos cuenta de que era mucho para nosotros, por lo cual tuvimos que comenzar por algo menos ambicioso y fue así que, en una etapa experimental, decidimos hacer un molino didáctico. El molino está realizado en parte en acrílico para que los alumnos del Nivel Inicial y EGB puedan aprender observando el proceso de molienda, y porque la automatización del mismo está programada por los alumnos de 5to. y 6to. año de la modalidad Técnica Electromecánica. Es un modelo en pequeña escala que permitirá obtener entre 3 y 4 kg. por molienda.

Habiendo desarrollado el modelo de molino didáctico, pasamos al desarrollo de un molino industrial con elementos constructivos que permitan obtener una molienda de entre 100 y 200 kg., el cual será instalado en la panadería de la Casa Salesiana San Antonio.

EGB 3 "Para el mundo del trabajo" MEVAL (Resistencia, Chaco)

"Multiproyecto"

Marta G. Casañas - Roxana L. Pensi - Mercedes Leguizamón

Docentes

Claudia Segovia

Alumna

Nuestra escuela está ubicada en una zona marginal de Resistencia, Chaco y tiene 13 proyectos solidarios. Concurren a ella 300 alumnos provenientes de hogares muy humildes, con padres desocupados, cartoneros, beneficiarios de planes sociales. La mayoría de estos chicos ha sido expulsada de otras escuelas

secundarias. Cuando los alumnos abandonan la escuela siempre los culpamos a ellos, nunca a sus maestros. Estoy convencida de que a estos chicos, las ofertas educativas de las otras escuelas no les gustan, y por eso vienen a la nuestra en busca de la capacitación laboral que les brindamos.

“Aceptemos la integración”

En este proyecto trabajamos con adolescentes con necesidades especiales, aprendiendo y capacitándolos en el uso de la computadora. Nuestra escuela ganó un premio por un proyecto en el año 1999, el cual nos permitió comprar 7 computadoras para el taller de informática.

Nos queda pendiente una segunda parte del proyecto, que consiste en llevar la capacitación informática a las casas de otros jóvenes que, por su discapacidad, no pueden acercarse a nuestra institución. Para ello los alumnos diseñaron carritos ortopédicos para trasladar a estos chicos discapacitados hasta nuestra escuela.

Nuestro sueño, compartido por los alumnos y por nuestra directora y docentes, es ampliar la capacitación a todos los jóvenes que no se puedan trasladar, pero por ahora es imposible porque no contamos con computadoras manuales.

“Accidentes en la escuela y en la comunidad”

Como pertenecemos a una escuela técnica, y trabajamos con máquinas, a veces nos lastimamos. Por esta razón concurrimos al Centro de Salud Santa Inés, donde nos capacitan en primeros auxilios. Cuando alguno de nuestros compañeros se lastima, el grupo capacitado intenta asistirlo. Cada quince días concurrimos al Club de los Abuelos que está en el barrio. Allí nos ocupamos de tomar la presión, controlar la diabetes, o actuar ante otra dolencia que los abuelos tengan.

Dentro de nuestro programa de aprendizaje-servicio tenemos varios proyectos con el club de los abuelos, tratamos de darles todos los servicios que podemos, casi viven en la escuela; la contención de los abuelos y de los chicos es espectacular.

“El alimento, una necesidad”

Como hemos señalado la comunidad a la que pertenecemos es muy pobre, a la escuela vienen chicos muy humildes. Como el alimento incide en el aprendizaje, se solicitaron bolsones de mercadería al Ministerio de Acción Social de la Provincia. Las vecinas y abuelos del club elaboran el almuerzo de los días viernes y un refrigerio diario; nosotros, los alumnos, colaboramos cortando, lavando y preparando la verdura de nuestra huerta escolar.

“Animación en la lectura, con mitos y leyendas chaqueñas”

A los adolescentes, en su mayoría, no nos gusta leer; por esta razón, en una biblioteca que está al lado de la escuela se realizan talleres de animación a la lectura. Nosotros, a la vez, transmitimos nuestra experiencia con los libros a los abuelos, somos sus maestros. Esto se realiza dos veces por semana.

“El barrio para mejorarlo”

Salimos con los profesores de Lengua a la comunidad, y les preguntamos a los vecinos qué necesidades hay en el barrio. Ellos nos cuentan, y luego nosotros los orientamos sobre instituciones donde pueden encontrar una solución a sus necesidades.

"De las prácticas escolares a las prácticas laborales"

Nosotros aplicamos la capacitación laboral que nos da la escuela en la comunidad. Los vecinos se acercan a la institución y nos piden lo que necesitan; nosotros les presentamos un presupuesto muy accesible, porque la comunidad es pobre. En algunos casos, si vemos que son muy pobres, sólo les pedimos los materiales y la mano de obra es gratuita.

"El pan nuestro de cada día"

Con los profesores de Dibujo Técnico y de Construcciones hicimos un horno de barro donde, junto con los abuelos, elaboramos el pan para el refrigerio diario y el almuerzo de los días viernes. La Asociación de Panaderos nos donó una bolsa de harina.

El proyecto se está ampliando ya que actualmente los abuelos y los alumnos están elaborando pan para la venta, constituyendo una pequeña cooperativa entre todos.

"Gimnasia es Salud"

Este proyecto surge a partir de que muchos alumnos soñaban con poder ir a un gimnasio. Desde la escuela les preguntamos: "¿Nosotros les compramos los hierros y ustedes hacen el gimnasio?", y ellos respondieron "Por supuesto que sí".

En los talleres de la escuela construimos las máquinas para el gimnasio, al que también concurren los abuelos del club. Para ello contamos con un profesor de Educación Física que los atiende.

"La unión hace la fuerza"

La escuela recibió un subsidio de 3000 pesos y actualmente los estamos utilizando para reparar los techos ya que, cuando llueve, entra mucha agua y es imposible trabajar. Entre todos nos pusimos de acuerdo para levantar dos aulas con el dinero que nos sobre. Nosotros hacemos todo junto con los docentes: los bloques que se utilizan, las columnas. Lo que aprendemos en los talleres lo llevamos a la construcción.

Los alumnos mismos diagramamos e hicimos la bloquera, fabricamos los bloques y los tirantes, construimos las paredes de los salones, diseñamos los planos en Dibujo Técnico. En este proyecto mandan más los alumnos que los maestros.

"Nuestras raíces para recordarlas"

A los jóvenes, en general, no nos gusta ir a los actos. Este año, sin embargo, se está logrando una mejor asistencia debido a que en ellos se realizan danzas folclóricas y concursos de preguntas y respuestas, algo que nos gusta mucho.

A los actos también concurren los abuelos y los vecinos. Se establecieron premios y se organizaron actividades que puedan interesarles.

"Sembrando esperanza en la escuela y los abuelos"

Este proyecto se realiza en coordinación con el Programa de Huertas Escolares del Ministerio de Educación de la Provincia, el INTA, el Club de los Abuelos "Tiempo de vivir", y la Biblioteca Popular "Juan D. Perón", que cede un terreno vecino al edificio escolar. En la huerta trabajamos con los abuelos, compartiendo el cuidado y el mantenimiento de la tierra. Fabricamos las herramientas que utilizamos en la huerta con materiales reciclables.

"Talleres para padres"

La mayoría de los padres de la comunidad son beneficiarios de algún plan social, desocupados, o personas con trabajo inestable. La escuela les brinda talleres donde se los capacita en informática, peluquería, corte y confección y dactilografía.

"Valores para tener presente"

Este proyecto lo realizamos junto con ex combatientes de las Islas Malvinas. Con ellos pintamos murales sobre lo acontecido en la guerra. Una vez por mes tenemos con los veteranos una charla sobre sus experiencias.

Nuestra escuela tiene una población proveniente, en su mayor parte, de hogares muy humildes. ¿Cuál es el objetivo de todos estos proyectos? : que los alumnos quieran a su escuela y que la sientan suya; que vengan a practicar deportes; que trabajen con sus vecinos; que vean que hay otros que tienen poco o nada, que están solos o que reciben poco afecto, como muchos de los abuelos. La acción solidaria hace que nuestros jóvenes de 14 años en adelante se sientan bien en su escuela.

Instituto Superior de Educación Física (Ciudad de Corrientes, Corrientes)

"Juntos crecemos todos"

Prof. Beatriz Zunilda Navarro

Docente

Graciela Andrea González Martínez

Alumna

El Instituto Superior de Formación Física tiene como responsabilidad primordial la formación de grado en la especialidad, la capacitación permanente y la investigación. Asimismo, cumple con un sinnúmero de actividades entre las que se encuentra la relación con otras instituciones con quienes se proyectan diferentes acciones, entre ellas la que hoy presentamos: "**Juntos crecemos todos**".

Este proyecto, que se realiza desde hace cuatro años, tiene la particularidad de ser un proyecto de extensión comunitaria, interdisciplinario e interinstitucional. Cuando hablamos de extensión comunitaria, queremos decir que a partir del proyecto de una cátedra (en este caso la cátedra Base Biológica), los alumnos intervienen en la comunidad elegida integrando y aplicando los contenidos de otras materias: gimnasia, recreación, juegos motores, y se interrelacionan con otras instituciones.

El proyecto involucra a varios actores que interactúan en pos de lograr su objetivo fundamental: procurar mejorar la calidad de vida de grupos vulnerables. Los estudiantes del profesorado participan elaborando actividades motrices relacionadas con la recreación, los juegos, las actividades al aire libre y otros espacios curriculares en forma interdisciplinaria, y las adecuan a cada nivel, previa información diagnóstica con acciones anteriores.

También, se relacionan con otros actores para ajustar el Proyecto. Por ejemplo, con el Centro de Salud, que evalúa el crecimiento y el desarrollo de los niños del lugar con un examen médico periódico, hacen charlas de prevención y promoción, atención de la mujer embarazada, parto y puerperio. Tam-

bién interactúan con los estudiantes de la UNE, que trabajan en terreno desde la Cátedra de Pediatría y hacen control de vacunas, peso y talla y asesoran a los estudiantes del profesorado para identificar las necesidades más sentidas de la población.

¿Por qué decidimos realizar esta experiencia? Para brindar al sector social marginado la posibilidad de acceder a instancias de recreación y esparcimiento, y acercarlos a los servicios de atención primaria de salud, favorecer la capacitación de los estudiantes y profesores de Educación Física en acciones diferentes del normal desempeño de sus responsabilidades, procurando que sean agentes multiplicadores y sepan integrarse a equipos de salud.

Los servicios brindados impactan en esta comunidad de forma tal que logran apreciar, disfrutar y comprender que, a través de las actividades lúdico-recreativas y las charlas de primeros auxilios, promoción y prevención de salud pueden acceder a una mejor calidad de vida.

Los estudiantes del Instituto Superior de Educación Física acceden a saberes que les permitirán desenvolverse en otros ámbitos sociales, asumen responsabilidades frente a situaciones de marginalidad y extrema pobreza, superan actitudes pasivas y consumistas ofreciendo servicios solidarios y eficaces; aprenden a trabajar interdisciplinariamente, mejorando la calidad de los aprendizajes académicos relacionándolos y aplicándolos en forma integrada, y comprenden la importancia de la eficacia del trabajo en equipo.

Para la evaluación del Proyecto, el indicador principal es la alegría de los destinatarios, y su permanente solicitud de repetición de la acción que provocó la institucionalización del mismo. Hace cuatro años que se realiza en forma totalmente anónima y sin ningún tipo de presupuesto, sólo con el espíritu de quienes comprendemos lo que significa la solidaridad.

Escuela Albergue Nro. 8-404 “San Miguel” (Lavalle, Mendoza)

“Agua, Vida y Memoria del pueblo Huarpe”

Levi Rubén Sosa

Director

Duilio Díaz

Alumno

Nuestra comunidad está constituida, desde el año 1998, como una comunidad aborigen de la etnia Huarpe. Al igual que otras 10 de los alrededores de la escuela, está ubicada en lo que se denomina desierto de Lavalle. Nosotros renegamos de la palabra desierto, porque en esa zona hay 3500 habitantes, y si decimos desierto estamos desconociendo esa vida; en este caso, la palabra desierto hace referencia sólo al espacio físico.

Nuestra escuela, al igual que las otras, es una escuela albergue. Los chicos viven allí durante 10 días y regresan a sus casas por 4 días. Los alumnos que viven a una distancia de 7 a 90 kilómetros de la escuela, llegan en un transporte escolar. En la escuela viven 90 alumnos, 9 docentes y 7 celadores en forma permanente, y a la mañana se integran 40 alumnos que viven en los alrededores.

Al constituirse la comunidad Huarpe, comienza a demandarse la reconstrucción de la identidad perdida, o al menos escondida. Los alumnos nos demandan reconstruir esa identidad, y era lo menos que podíamos hacer desde la escuela.

El nombre de nuestra comunidad es José Andrés Díaz, fallecido hace 47 años y bisabuelo de Duillo (uno de los alumnos), y es reconocido como el primer educador indígena. Fue autodidacta, el primero que se planteó que su comunidad necesitaba aprender a leer y a escribir para superar el aislamiento y poder participar de la vida urbana.

Nosotros pensamos que trabajar la identidad como algo abstracto, iba a ser una cuestión muy difícil de plasmar en el aula. Comenzamos a investigar y al conversar con los más antiguos habitantes y con los chicos, nos encontramos que el gran desafío era reeditar la historia de la comunidad y que ésta estaba afectada por algo que en ese momento ya no existía: el agua.

Nuestra comunidad está cerca del complejo lacunar Huanacache. Sus afluentes son el río Mendoza y el río San Juan. A principios del 1900, con la explosión del oasis mendocino, comenzó a talarse indiscriminadamente esta zona para obtener la madera de algarrobo, usada en la construcción de viñas y parrales. También se talaba para obtener carbón y se vendía a las empresas de ferrocarriles. Hoy tenemos una zona muy desértica, el agua al ser aprovechada río arriba provocó que las lagunas se secaran.

Cambió la idiosincrasia del pueblo. A principios de 1900, toda la producción de alimentos como trigo, algodón, tomate, maíz, maní, se hacía a orillas de las lagunas.

Hoy, analizando con los alumnos la dieta de las familias, comprobamos que se compone básicamente de carnes rojas, papa y cebolla, no se consume ningún vegetal de hoja. La única institución que ofrece una dieta medianamente equilibrada es la escuela, porque tiene recursos económicos para obtenerlos. La comunidad, al tener una economía de subsistencia, no puede adquirir verduras.

Nosotros, en el proyecto educativo, partimos de tres supuestos:

- La lengua es una macro habilidad. Es trabajada en todas las áreas del diseño curricular.
- La escuela es un espacio pedagógico, político y cultural; pedagógico, porque entendemos que los docentes, la comunidad y los alumnos enseñamos y aprendemos constantemente; político, porque en este intercambio de saberes establecemos relaciones que nos van a determinar cómo posicionarnos frente al mundo; y cultural, porque es función de la escuela el fortalecimiento cultural tan necesario en la construcción de la identidad.
- La identidad es mudable, dinámica y construida en la interacción. En la escuela, y en todo ámbito social, es importante sostener que la identidad no es de una vez y para siempre. Esto es para superar un concepto que muchas veces encontramos en personas que llegan a nuestra escuela con buenas intenciones, pero abordando a la cultura con una visión de museo.

En el PEI tenemos dos ejes: el eje epistemológico, que desarrolla el fortalecimiento como pueblo Huarpe; y el eje metodológico, con el que trabajamos la alimentación como hecho social, económico y cultural, algo distintivo y característico de cada grupo social, si lo analizamos desde el punto de vista antropológico.

Todas estas líneas de acción del proyecto educativo nos llevaron a abordar los distintos sub-proyectos o líneas de acción, como el proyecto de lectura y escritura. Sostenemos que la lectura no puede abordarse independientemente de la escritura.

Los docentes realizan visitas domiciliarias; es imposible dimensionar qué alumnos tenemos en las aulas si no conocemos dónde viven, quiénes constituyen sus familias, cuál es el camino que tienen que recorrer diariamente.

En los actos escolares hay un sentido social del aprendizaje, mostramos lo que se hace en la escuela, lo que estuvimos construyendo.

En las 11 escuelas-albergue constituimos una radio FM denominada Huanacche, recientemente premiada por la UNESCO. En los programas también trabajamos el sentido social de la lectura y de la escritura.

Otro sub-proyecto es el de aprendizaje-servicio, en el que está encuadrado de pleno el proyecto del acueducto.

En el aula, desde Nivel Inicial hasta 9no. año, estamos investigando y resignificando las tradiciones, porque es a través de la resignificación de la memoria genética como podemos fortalecer la identidad de nuestro pueblo. En el reconocimiento de la identidad cultural hay dos procesos; uno hacia adentro de la comunidad escolar: fortalecimiento de la identidad como pueblo originario; y otro hacia afuera: interacción con otros grupos sociales para que nos reconozcan como pueblo.

El hilo conductor de todas las líneas de acción es la alimentación, trabajada en distintas áreas: Ciencias Sociales, Lengua, Matemática, Tecnología, Formación Ética y Solidaria, siempre con la lengua como macro habilidad, y vinculando la problemática del agua.

Dentro de la comunidad surgieron necesidades a las que teníamos que buscarles una solución, por ejemplo, falta de agua para el consumo y servicios.

La calidad de vida en la comunidad era precaria. Había una pérdida permanente y creciente de las prácticas ancestrales del pueblo Huarpe, al haberse deteriorado el medio ambiente por la desertificación. ¿Qué hicimos? Un acueducto. Esto implicó proyectarlo, presupuestarlo, llevar este proyecto a la comunidad, conversarlo con ellos y ver qué opinaban; escuchar si para ellos seguía siendo una necesidad o había otras cosas más importantes. Luego, se realizaron las mediciones, el trazado y la marca de las distintas derivaciones del curso del acueducto. En el trazado del acueducto del monte trabajaron todos los chicos de la escuela, los padres, los maestros e incluso los ex alumnos. Fuimos con herramientas de trabajo para desmalezar el lugar, sacamos muchos yuyos para hacer la zanja y prolongar el acueducto.

La elección del lugar donde hacer la toma de agua es otra historia aparte. Vino un agrimensor, trazó la línea, determinó los niveles, y nos dijo donde hacer el trazo del acueducto. A la reunión vinieron los padres y dijeron que esa traza no servía. Explicaron que el lugar indicado por el agrimensor es el lugar que primero se seca cuando se corta el agua y que si nosotros lo trazábamos 200 metros más lejos tendríamos dos meses más de agua. Esta fue la enseñanza más fuerte que tuvimos como docentes: el escuchar. Otra tarea fue la prueba neumática hidráulica, el armado de las derivaciones y el sistema colector de llaves. Finalmente, se enterró la cañería y se trasladó un tanque depósito, para la distribución domiciliar del agua.

La obra tiene un impacto social: la organización comunitaria y la reconstrucción de los vínculos sociales; un impacto ambiental: la transformación del paisaje y el tratamiento de los contaminantes que tenemos en la zona; un impacto histórico-cultural: la resignificación de las prácticas ancestrales; un impacto económico: la diversificación de la producción y el fortalecimiento del presupuesto familiar por acciones que van a surgir a partir del acueducto, como las huertas familiares y comunitarias; un impacto sanitario: el equilibrio de la dieta alimentaria; y un impacto antropológico: la resignificación de la memoria genética de la comunidad.

¿Cuáles fueron las cosas que aprendimos?

Aprendimos a escucharnos y a reconocer los saberes del otro, por ejemplo, en lo relacionado con la traza determinada por el agrimensor, los padres dieron su opinión, acertadamente, sobre algo que solamente ellos sabían.

Ante un desafío aprendimos a sumar esfuerzos y voluntades entre los miembros de la comunidad. Concluimos que si nos unimos para hacer algo, como hicimos con el acueducto, podríamos realizar tareas de mayor envergadura.

Aprendimos a compartir tareas y también experiencias de vida.

Aprendimos mucho de los padres y de los vecinos, que nos contaron cosas sobre ellos que nosotros desconocíamos.

Aprendimos que es mucho más importante dar que acumular, porque cuando una persona acumula no le sirve de mucho, pero si una persona da siempre va a recibir.

También aprendimos que es posible construir un mundo más justo desde la solidaridad.

Jardín Integral Nro. 20 – Aluminé (Aluminé, Neuquén)

“Cuidemos el Medio”

Olga Elizabeth Guzmán

Directora

Myriam Marisa Villa y Antonia Medina

Docentes

María Vega

Alumna

Aluminé está en el interior de la Provincia de Neuquén. Para dar una idea de las distancias señalaremos que, cuando venimos a Buenos Aires, debemos viajar de 6 a 7 horas en una traffic para llegar al aeropuerto más cercano. Es un lugar realmente maravilloso, la naturaleza está en todo su esplendor. Como dicen los chicos “nuestro planeta todavía está sano”.

El proyecto **“Cuidemos el medio”** comienza entre los años 1996 y 1997.

En aquel entonces, teníamos dos casitas ubicadas a 100 metros de distancia una de la otra, donde reuníamos a los 150 alumnos. Nuestra zona es urbana pero muy cercana al campo. A nuestro Jardín vienen los chicos del pueblo, de las comunidades mapuches de la zona, y de las muchas familias provenientes de todos los puntos geográficos del país que, año tras año, se van asentando en la localidad.

En esas dos casitas, en realidad, lo único que podíamos hacer era dar clase como cuando nosotros estábamos en la escuela primaria: no teníamos un patio para trabajar con los chicos, ni un salón para compartir actividades con la familia. Un grupo de padres y de docentes comenzamos a buscar firmas para lograr apoyo. Finalmente tuvimos nuestro propio edificio, que hoy es modelo en lo que respecta a lo edilicio. Sin embargo, sabíamos que todavía teníamos una cuenta pendiente con nuestros niños y con sus familias.

Así fue como un día en que salíamos para una experiencia directa con las salitas de 5 años, descubrimos que alrededor de la zona del edificio había muchísima basura tirada, gente que cortaba los árboles sin tener en cuenta que era vida, nenes que colgaban de los árboles como hamacas. Aluminé había crecido y cambiado. Año tras año, se había instalado gente nueva debido a la paz que ofrecía el lugar, a la posibilidad de constituir bien una familia. Quienes habíamos nacido allí, nos pusimos a pensar qué le podíamos devolver al pueblo. Se nos ocurrió, entonces, empezar con un pequeño proyecto que se llamó “La noticia verde” propuesto por una docente de sala de 5. Consistía en trabajar con los niños a través de la expresión gráfica, de los dibujos, de los mensajes y, a través de ellos, llegar a la comunidad, con nuestras ideas sobre qué creíamos que había que hacer con nuestra casa, nuestro lugar, nuestra tierra.

Luego fuimos ampliando la idea. Hoy, "**Cuidemos el Medio**" es un gran proyecto que tiene muchísimas acciones. Uno de los subproyectos es "Sembrando vida", que tiene que ver con la cría de alevinos, de truchas, de especies salmónidas. Aluminé tiene un gran río que, por suerte, no está contaminado. Sin embargo, durante todo el año es recorrido por cantidad de turistas y gente de la zona que pescan indiscriminadamente, que no respetan la temporada legalmente establecida para ello, que sacan 5 ó 6 especies de truchas distintas que llevan a su casa sin respetar el tamaño de la pieza. Por todas estas razones, decidimos que "Sembrando Vida" apuntara fundamentalmente a conservar la vida en el río, a respetarla y a valorarla.

¿Qué hicimos entonces? Nos fuimos con una docente en una camioneta a Junín de los Andes, que queda a 105 kilómetros por un camino de tierra, en medio de la montaña. Allí, en el CEATN (Centro Aplicado de Tecnología del Neuquen) conseguimos nos donaran las primeras ovas, los "huevitos con ojos", como los chicos las llaman en la sala. Las criamos en laboratorio, en peceras con aireadores. Las alimentamos hasta que llegaron a tener un cierto tamaño. Invitamos a los padres, comprometimos a las autoridades municipales, a la gente del Parque Nacional Lanín, a la gente de producción de bosques, y allí fuimos todos al río a hacer nuestra primera siembra, para devolverle al río lo que este nos daba. Además, durante todo el año redactamos con los chicos mensajes ecológicos para transmitir por radio, y diseñamos folletería para entregar al turista. De este modo fue creciendo el proyecto.

Una de las docentes observó que en algunas salas había mucha agresividad entre los chicos, que a menudo ésa era la forma de relacionarse que ellos tenían. Un día nos comentó una idea que deseaba incorporar al proyecto. Surge de este modo "Dulces Bebés." La propuesta consistía en incubar huevos de gallina en una incubadora eléctrica ubicada en el laboratorio.

Todos los días –cinco veces al día- los nenes de jardín, junto a sus maestras, debían dar vuelta los huevitos como hace naturalmente la mamá gallina. A partir del día 21 comenzaron a nacer los pollitos y cada niño de la sala se llevó uno a su casa para cuidarlo con su familia. Así, bajó el índice de dificultades en la relación con sus compañeros de manera significativa. La maestra, por supuesto, estaba muy satisfecha, y nosotros incorporamos la propuesta al proyecto "Cuidemos el Medio".

Otro de los subproyectos es "Reciclando con creatividad". A menudo, veíamos en la orilla del río pañales descartables, plástico, vidrios. Los mismos chicos se daban cuenta de la basura acumulada, por lo que comenzamos una campaña de limpieza del río y de las montañas cercanas al pueblo. Debido a la cantidad de basura que iba apareciendo pedimos al municipio que nos facilitara los vehículos necesarios para transportar la basura a un lugar adecuado. De hecho, Aluminé tiene una dificultad muy grande, un basurero a cielo abierto, aguas arriba del río. Al día de hoy, las autoridades no tienen resuelto este problema comunitario.

A partir de los cartones, diarios y bolsas de nylon que íbamos recogiendo con los nenes, pudimos diseñar distintas acciones. Comenzó así "Corazón de Papel", que consistía en juntar todo lo que los grandes tiraban al suelo. Los niños lo recogían, lo colocaban en una caja y luego lo reciclaban: ponían el papel en agua y seguían luego con todos los pasos del proceso. Las familias colaboraban en las prensas. Con el papel reciclado se hicieron agendas.

Los conocimientos que los chicos adquirían los transmitían al hogar, y las mamás colaboraban enviándonos papeles al Jardín. Nos dimos cuenta también de la posibilidad de reciclar latas de gaseosas. Invitamos a toda la comunidad a participar enviándonos latitas. Llegamos a juntar, con la colaboración de los chicos, 11000 latas en todo el pueblo. Pudimos acceder a comprar una maquinita que es muy sencilla y econó-

mica. Con las familias, durante muchos días, aplastamos las latas. y luego las trasladamos, en un camión que nos prestaron, a Cipoletti. Allí las vendimos y con ese dinero compramos crayones y témperas que ahora usamos en las actividades cotidianas de las salas. Asimismo, trabajamos el arbolado urbano con los niños, las docentes y las familias. Cada vez que invitábamos a realizar esta actividad, se sumaba todo el pueblo. Afortunadamente, los padres y el resto de las organizaciones no gubernamentales participan con nosotros en esta propuesta.

Con la Dirección de Bosques realizamos una actividad en forma conjunta: cada vez que nacía un bebé, los nenes de Jardín le llevaban un arbolito de regalo, para que creciera con él y lo pudiera cuidar. En este momento, estamos trabajando en la elaboración de compost, para lo cual los chicos comienzan separando la basura buena de la mala. Ya tenemos nuestro invernadero, donde ellos plantaron las primeras semillas, y actualmente se están produciendo rabanitos, espinaca, habas, lechuga, acelga y zanahorias. Cuando les preguntamos qué querían hacer, además de comer una rica ensalada, nos dijeron que querían ir a la plaza a vender la producción “para poder comprar helados para fin de año”.

Fundamentalmente, estamos convencidas -como institución educativa y como docentes- de que, más allá de los contenidos de nuestro diseño curricular neuquino, es importante incluir este tipo de acciones y permitir que escuela y comunidad trabajen juntas. El respaldo que nos está dando toda la sociedad es, importantísimo. El próximo fin de año enviaremos 220 encuestas anónimas al hogar, donde las familias harán constar qué les pareció el proyecto, qué críticas tienen, qué sugerencias. Los padres, en todo momento y año tras año (desde 1996), nos piden que no abandonemos el proyecto. De hecho, éste ha causado un gran impacto en la sociedad. En 1997 fue declarado de interés provincial por la legislatura neuquina.

Para finalizar, todos los años tenemos el desafío de hacer el acto inaugural de la fiesta provincial del Pehuén, un árbol milenario también conocido como araucaria, que da piñones y sirve de sustento alimentario en muchas comunidades. El Jardín y sus niños son quienes convocan a la mayoría de las familias.

Escuela Especial Nro. 12 (Gral. Roca, Río Negro)

“Hagamos valer nuestros derechos”

Alicia Acuña

Directora

Silvia Di Tulio

Vicedirectora

Prof. Sandra Chávez

Docente

Rodrigo Maldonado

Alumno

Nuestra escuela atiende niños, desde los primeros meses de vida hasta los 16 años, con discapacidades visuales, auditivas y motrices. También trabaja con impedidos. Está ubicada dentro del tejido urbano de General Roca, provincia de Río Negro. El proyecto que implementamos, tiene el objetivo de favorecer la independencia y el autovalimiento de los discapacitados visuales dentro de nuestra ciudad.

El diagnóstico surgió a raíz de una salida propuesta como actividad del área de Orientación y Movilidad. En esa oportunidad, los chicos ciegos se dieron cuenta de que había carteles en las calles para videntes, pero no para ellos. Entonces reclamaron carteles y señalización en los edificios públicos apropiados para ellos.

Evaluamos institucionalmente este pedido con la colaboración del equipo técnico de nuestra escuela y la asistente social. Se hizo llegar la demanda al Municipio, que aprobó una ordenanza para señalar arterias centrales y organismos públicos; asimismo, se invitó a otros organismos a que hicieran la señalización en Braille.

Paralelamente se comenzaron gestiones en el CEN 31, una escuela técnica con la que veníamos trabajando en adaptaciones para discapacitados motrices, sillas de ruedas, etc. Juntos realizamos chapas identificatorias, utilizando al principio un punzón y un martillo, hasta que se llegó a diseñar una máquina para realizar esta tarea.

Lo importante fue conseguir la ordenanza y poder lograr la integración social de discapacitados visuales a través de recursos locales, humanos y materiales.

En este momento, los alumnos ciegos de nuestra institución están fabricando los carteles en Braille, no sólo para calles y edificios públicos sino también para otras escuelas a las que concurren niños ciegos integrados. Los niños realizan carteles para señalar baños, cocinas, aulas, etc. Todas las dependencias van a tener su cartel. Este es un proyecto a largo plazo que ha tenido distintas etapas: la elaboración de la máquina, la elaboración de los carteles, etc. La máquina ha sido titulada por nuestros chicos “Braille Chap”.

Deseamos que esto continúe, que nuestros alumnos puedan movilizarse con autonomía, igual que cualquier persona vidente de la comunidad.

Escuela de Educación Técnica “Justo Pastor Santa Cruz” (Coronel Juan Sola, Salta)

“Compartiendo nuestros aprendizajes”

Ing. Raúl Alberto Rodríguez

Director

Claudia Fabiana Farías – Mauro Fernando Freyre

Alumnos

La Escuela de Educación Técnica “Justo Pastor Santa Cruz”, que tiene la modalidad “Producción de Bienes y Servicios con orientación Agropecuaria”, es lo que llamamos una escuela agrotécnica.

El proyecto se desarrolla en el noroeste argentino, en la localidad de Coronel Juan Solá, en el extremo norte de la provincia de Salta.

Estamos a 500 kilómetros de la ciudad de Salta, en el departamento Rivadavia. Abarca una región fitogeográfica que corresponde al parque chaqueño, el chaco salteño semiárido, en el que se registran las más altas temperaturas del país. Tiene 24.000 kilómetros cuadrados de superficie, con una densidad de 0,9 habitantes por kilómetro cuadrado. No existe ningún tipo de asentamiento industrial. La ganadería y la explotación forestal (del quebracho colorado y palo santo) son las principales actividades económicas, más que nada, de supervivencia.

La población, en general, está comprendida por criollos y aborígenes wichi. Es una zona muy deprimida, caracterizada por sus altos niveles de necesidades básicas insatisfechas. Hay un dato lamentable:

el 70% de los jóvenes no ingresan al Tercer Ciclo de EGB y Polimodal, justamente por esas condiciones de pobreza. Además, la infraestructura existente es muy precaria; por ejemplo, la ruta, en gran parte de tierra, se torna intransitable en días de lluvia.

La escuela ocupa lo que era un antiguo campamento de Vialidad Nacional, que vamos adaptando a nuestras necesidades.

El proyecto se gesta en nuestro Proyecto Educativo Institucional (PEI), intentando dar cumplimiento a nuestro mandato social en un medio tan restringido. En nuestro PEI, decidimos convertir la escuela en uno de los ejes centrales del desarrollo sustentable del chaco salteño, con el fin de mejorar la calidad de vida de sus habitantes. Para ello, fue preciso inculcar valores y actitudes en nuestros jóvenes como solidaridad, respeto, tolerancia, compromiso, honestidad, responsabilidad, humildad, creatividad, reflexión, liderazgo, iniciativa, eficiencia, promoción, autoevaluación, pertenencia.

Se desarrollaron distintas acciones dentro de la institución en función de atender la diversidad; aumentar los índices de retención; relacionar la escuela con la realidad social, económica y cultural de su comunidad; autogestionar recursos; elaborar y ejecutar proyectos didácticos productivos; buscar permanentemente la equidad y calidad educativa; trabajar en forma cooperativa; propiciar el uso de tecnologías apropiadas estableciendo convenios interinstitucionales; convertir al alumno en el protagonista de su propio aprendizaje; investigar y explorar diferentes alternativas pedagógicas y productivas; contactar al alumno con el mundo laboral; alentar el permanente perfeccionamiento de todo su personal; propiciar la crítica constructiva y la autoevaluación constante.

A modo de ejemplo, en catorce años de escuela, nunca hemos colocado una amonestación; trabajamos permanentemente con el alumno para que asuma las responsabilidades de sus propios actos. Hemos realizado diecisiete proyectos nacionales de microemprendimientos productivos y más de cincuenta acciones de capacitación en diferentes asignaturas.

El objetivo de nuestro PEI es formar al alumno con una visión propedéutica que le permita realizar estudios superiores; producir bienes y servicios con una visión empresarial; que pueda ser productor y también empresario; capaz de transmitir conocimientos a su comunidad y de asociarse para el trabajo con una visión cooperativa, elaborar proyectos, gestionarlos, ejecutarlos y evaluarlos; manejar tecnologías blandas, y manifestar en todo momento una actitud comprometida y solidaria.

De esta manera, el aprendizaje-servicio está incorporado a nuestro proyecto curricular institucional, en el que hemos realizado cambios de contenido, metodología y criterios de evaluación. Intervinieron distintos factores tales como: la demanda de la comunidad, la práctica del aprender haciendo, los objetivos de nuestro PEI, el aliento a la capacitación y a la actualización constante de todo nuestro personal, la búsqueda de alternativas innovadoras para viejos problemas, el compromiso con nuestro mandato social como escuela agropecuaria, el perfil del alumno, el trabajo en equipo, el actuar con cierta audacia.

Todo esto, posibilitó la incorporación del aprendizaje-servicio en las prácticas de las áreas o asignaturas. De distintas maneras y desde distintos espacios curriculares, desde hace varios años hemos podido desarrollar proyectos como: la incorporación de semillas forrajeras y de herramientas en puestos y parajes de pequeños productores ganaderos de la zona; la instalación de huertas; el mejoramiento caprino y la capacitación en autoconsumo en comunidades aborígenes wichí; la capacitación en apicultura a criollos y aborígenes wichí; el mejoramiento de las razas porcina y vacuna a través del trueque de animales criollos con animales mejorados de la escuela; la vacunación antirrábica gratuita de animales domésticos; el suministro de verduras frescas al hospital local y comedores escolares; la entrega de pollitas ponedoras,

producidas en la escuela, a familias carenciadas del departamento; ferias del libro; y finalmente el proyecto "**Compartiendo nuestros aprendizajes**", que incluye capacitaciones en agroindustria y se desarrolla sistemáticamente desde 1999.

En este proyecto intervienen alumnos tanto de 8vo. y 9no. año, como de 1ero.; todavía tenemos parte del plan viejo para 4to., 5to. y 6to. año. Los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de la asignatura Industria de la Producción Agropecuaria se acreditan con un taller de capacitación comunitaria. Este taller se realiza a partir de una iniciativa de los alumnos o en respuesta a una solicitud de la comunidad. ¿Quiénes ejecutan los proyectos de capacitación en agroindustria? Hay distintos actores involucrados, desde el director y el equipo de conducción, que autorizan el proyecto por responder a los lineamientos del PEI, y realizan los trámites pertinentes al seguro escolar; el resto del cuerpo docente, cuyos espacios curriculares son a veces ocupados por las salidas al campo, y que también participa en la evaluación; y los alumnos.

Los profesores que llevan a cabo el proyecto reciben los pedidos, y analizan, con los alumnos de 6to. año, el taller solicitado; organizan la actividad con los alumnos; solicitan la autorización de los padres; observan; guían y evalúan los aprendizajes de los alumnos en acción y participan en la evaluación general.

Los padres de la asociación cooperadora aportan el vehículo con el que salimos, autorizan a sus hijos a hacer las salidas de campo, apoyan económicamente, casi siempre con los gastos de combustible, y participan de la evaluación.

Los alumnos asumen las tareas más importantes: planificar las actividades, preparar los materiales e insumos necesarios, elaboran las cartillas con las instrucciones de las actividades a realizar.

En el momento de la capacitación cada estudiante, de acuerdo con lo planificado, maneja a un grupo de alumnos de EGB, a quienes va dirigida la acción; los guían y les enseñan la actividad. Los alumnos elaboran una encuesta de evaluación para los participantes, elaboran un informe de los resultados de la encuesta en el que participan todos los involucrados. Generalmente, después de cada salida se hace un momento de reflexión y evaluación sobre qué hay que mejorar, de qué manera, qué es lo que hay que cambiar.

La evaluación de las capacitaciones se realiza de dos formas: la heteroevaluación y la coevaluación. La heteroevaluación consiste en las respuestas de los alumnos capacitados, por ejemplo: si les gustó la capacitación, que les gustaría aprender, si lo que aprendieron lo sabían pero de otra forma, en qué estuvieron o estuvimos mal, etc. La coevaluación es la evaluación dentro del grupo de capacitadores: analizamos las heteroevaluaciones y reflexionamos sobre las fallas del trabajo. Tenemos que ser críticos de nuestra tarea porque así crecemos y aprendemos.

Últimamente incorporamos varios proyectos: "Huerta Orgánica", "Feria del Libro", "Crianza casera de gallinas" en donde intervienen alumnos de distintos años.

"La Feria del Libro" es un proyecto muy valorado en nuestro pueblo porque no tenemos una librería a disposición, dada la distancia a la que estamos de la ciudad. Realizamos la Feria del Libro con libros usados de los alumnos del Instituto "Pedro Pobeda", que los donan al Instituto "Tepeyac" que trabaja con los hermanos wichis.

Nuestra escuela tiene un albergue estudiantil y vienen chicos de distintos lados que a veces no tienen posibilidades de seguir estudiando. A través de la venta de los libros, conseguimos dinero para que ellos puedan continuar con el estudio.

Creemos que el aprendizaje-servicio es una herramienta eficaz para que la brecha de la desigualdad social sea lo más angosta posible.

Escuela de Enseñanza Media Particular Incorporada Nro. 3023 “San José de Calasanz” (Ramona, Santa Fe)

“Multiproyecto”

Evangelina Martino – María Cecilia Rolandi
Alumnas

Nuestra escuela es la única oferta educativa de Nivel Polimodal de la localidad, un pueblito muy pequeño de casi 2000 habitantes, y es el referente cultural del pueblo. Esto le genera a la escuela el compromiso de percibir las necesidades de la comunidad, concientizar a la población y realizar todo tipo de actividades educativas.

Cuando se elaboró el PEI, los profesores propusieron el lema “Educar para servir a la Comunidad”. Es decir que, además de lograr conocimientos académicos, los alumnos logremos capacidad reflexiva, y seamos capaces de participar e interactuar con la comunidad y los problemas que la aquejan. El lema de nuestra escuela es: “Educación para todos, sostén de un mundo justo”, porque en ella nos formamos para ser sujetos sociales y para ser sujetos de la educación.

En la escuela aprendemos todo lo referido a materias como Lengua, Matemáticas, Geografía; cuando esos conocimientos se usan para conocernos entre nosotros, para hacer cosas distintas, para ser cada vez más responsables, participativos, y vivir juntos en comunidad, es cuando surgen los proyectos solidarios. Nuestros proyectos son: el periódico “El Cristal” y el Suplemento “Comodín (una carta bajo la manga)”, que son proyectos de comunicación, “Microconciencia y alimentación con eficiencia” (que contiene el proyecto de investigación “Comer por ley”) y “Sator, el agricultor sabio”. Los proyectos de investigación aportan información a los proyectos de comunicación que, a su vez, nos permiten traspasar las fronteras del aula.

Todos estos proyectos influyen sobre la comunidad y le sirven en diferentes aspectos. La comunidad es la que va a ir cambiando y va a hacer que la escuela evolucione. A la vez que la escuela va evolucionando, nosotros podemos adquirir conocimientos teóricos cada vez más avanzados.

El proyecto “Microconciencia y alimentación con eficiencia” incluye, como dijimos, la investigación “Comer por ley”. Esta surgió porque el Director del SAMCO (Servicio de Atención Médica de la Comunidad) es el médico del pueblo.

Él se acercó a la escuela y planteó que estaba aumentando la cantidad de niños desnutridos. Nos propuso que hiciéramos una investigación en la comunidad para ver si había conductas que influían en esta problemática. Hicimos 120 encuestas a todas las familias que tienen hijos en edad escolar, o sea niños de 0 a 12 años, y obtuvimos datos de 238 niños. En esa investigación trabajamos casi dos años. Nos llevó mucho tiempo tabular las encuestas porque eran bastante largas; pero nos sirvieron para identificar conductas y le sirvieron a SAMCO para su investigación. Paralelamente, SAMCO focalizó en el diagnóstico, algo que nosotros no podíamos determinar, ya que ellos son los profesionales de la salud y los encargados de esa tarea. Nosotros investigamos las conductas sociales, específicamente nos dedicamos a evaluar si había falta de interés o de información en las familias o si era una cuestión de comodidad, es decir, si las familias preferían comprar alimentos preparados, en lugar de elaborarlos en sus casas, y cómo influía en esto la situación económica.

A partir de la investigación pudimos determinar los alimentos que los niños consumen por semana. Se encontró que la mayoría de ellos no consumen verduras (acelga, espinaca, zanahoria, zapallo), hígado o pescado.

El personal de SAMCO, a través de su investigación pudo determinar que de 254 niños, un 48%, padecían trastornos nutricionales, es decir, riesgo de desnutrición, desnutrición crónica o aguda, o cualquier otro problema de malnutrición

En nuestra investigación determinamos que un 42% de los niños estaban mal nutridos y esto se debía a la falta de interés que demostraron las familias y a la falta de información. Las pocas familias que recibían información, la obtenían de medios que no eran demasiado confiables. Una de las preguntas fue: “si alguna vez habían consultado algún profesional de la salud para informarse acerca de la alimentación”, y más de la mitad de las familias contestaron que “No”.

En cuanto a las proyecciones de esta investigación conjunta entre la escuela y SAMCO, nos dedicamos en primer lugar a concientizar a la población. Se comunicaron los resultados de la investigación en presencia del médico para darle más confiabilidad y se difundió la información a través de charlas y del canal de cable local, de la radio y del periódico mensual que se publica en nuestra escuela.

También tenemos proyectados talleres para niños y adolescentes, y para adultos y padres, referidos a la problemática de la nutrición.

En lo que respecta a la escuela, vamos a establecer redes educativas con las demás escuelas de la zona para intercambiar información sobre los proyectos que se realicen y crear un foro de discusión para criticar constructivamente el proyecto del otro y enriquecer el propio. Por último, otra de las proyecciones que tenemos es un microemprendimiento, que es como una pequeña empresa, para elaborar los productos que faltan en la dieta de los niños.

Así surgió otro de los proyectos: el microemprendimiento **PRODAR**. Es una pequeña empresa que nace para cubrir la necesidad de los niños de incorporar, a su plan alimentario, vegetales que tienen fibras. Es una manera de elevar el nivel nutricional de los chicos. En esta empresa participan 27 jóvenes que pertenecen al curso de 3ro. Polimodal. Nosotros nos organizamos jurídicamente como cooperativa, con todos los aspectos legales y jurídicos inherentes a este tipo de organización. Es una manera de ponerse en la piel del empresario y aprender cómo se maneja una empresa, pero tratando de solucionar una problemática real. Todos ocupamos cargos distintos y vamos rotando.

En la creación de esta microempresa distinguimos tres pasos:

- En la primera fase, a partir de la necesidad de consumir alimentos con fibras surge el microemprendimiento alimenticio. Se hizo un estudio de factibilidad para determinar cuan factible y viable era este proyecto. Se determinó qué se iba a producir, para quién, dónde ubicar la empresa, cómo organizarla y con qué recursos se contaba para llevarla a cabo. Una vez que se determinó la viabilidad, es decir, se analizaron las fortalezas y debilidades, surgió la empresa e hicimos el logotipo de la misma, a modo de identificación.
- En la fase dos se hizo el diseño de la organización. Se diseñó todo lo que significa infraestructura, lo que hace a los aspectos jurídicos y legales, se determinó el segmento del mercado al cual iba destinado nuestro producto, se definieron las técnicas de producción y se realizó el organigrama.
- La fase tres comprendió la gestión empresarial, es decir, la distribución de las actividades en distintos departamentos.

La proyección de este microemprendimiento apunta a comercializar los productos entre las familias que puedan acceder a comprarlos y distribuirlos gratuitamente en el SAMCO a familias con menos recursos.

Otro de los proyectos es "El Cristal". Es un periódico que se elabora mensualmente en nuestra escuela desde hace cinco años. El trabajo ha sido bastante similar a través del tiempo pero tiene particularidades, de acuerdo con el estilo de cada grupo que se ha hecho cargo. Es importante destacar que el trabajo que se hace en el periódico es extra clase, ya que no se cuenta con espacios en los horarios escolares comunes; incluso se elabora en período de vacaciones. Se selecciona el material que se va a publicar; luego se asignan las actividades entre los alumnos que lo van a escribir, se redactan los textos y las notas y se procesan los textos en programa Word. También se participa en eventos para obtener más información y sacar fotos. Se diseñan las páginas en un programa de computación, se insertan publicidades de instituciones del pueblo. Por último se imprimen los borradores para que sean corregidos por las profesoras y la directora del colegio. El material final no se imprime en nuestra escuela porque no contamos con la maquinaria necesaria, por eso se lleva a una ciudad vecina.

Las fuentes de información de nuestro periódico son notas de otros diarios que luego son readaptadas por nosotros, pero también se elaboran notas propias. Para ello consultamos la Enciclopedia Encarta, páginas de Internet y revistas.

El segundo proyecto de comunicación es el suplemento "Comodín" que acompaña al diario "El Cristal", los dos únicos medios de comunicación escrita con que cuenta la población. El suplemento es mensual e informa sobre salud comunitaria a toda la población de la zona.

Los alumnos nos contactamos con profesionales, quienes nos brindan información y nosotros nos encargamos de editarla en el suplemento. El objetivo de este, como servicio a la comunidad, es tratar de informar sobre salud comunitaria y prevención de enfermedades, también motivar a las familias para que concurran al SAMCO para obtener asistencia médica y responder a las inquietudes de la población.

"Comodín" es un trabajo mancomunado entre los profesionales y los alumnos. Hubo temas en este suplemento que tuvieron gran influencia en la comunidad, como por ejemplo: "El arsénico en el agua de Ramona", "El ántrax" y también la campaña "Yo no sé, ¿Me responde doctor?", que es un espacio donde las personas nos transmiten sus inquietudes y los doctores las contestan.

"El agricultor sabio", es el segundo proyecto de investigación. Nuestra motivación partió de la observación de que en el paisaje agrario de nuestra área aumentaba el cultivo de soja, desplazando a los demás cultivos (como por ejemplo, la alfalfa), y por ende a la actividad del tambo. Entonces quisimos averiguar si esto afectaba o no a la conservación del suelo y a la calidad de vida de las personas.

El objetivo de la investigación era verificar si todo esto respondía a la presión del mercado y cómo afectaba a la población de Ramona. Averiguamos que, mientras que la agricultura genera un puesto de trabajo, si en la misma zona se realizara la actividad de tambo se generarían 40 puestos de trabajo. Este proyecto aún no está terminado. Hasta ahora realizamos charlas para tratar de concientizar a la población y publicamos historietas relacionadas con el tema en el suplemento "Comodín".

En la escuela aprendemos a resolver situaciones problemáticas, a llevar a la práctica contenidos temáticos que aprendemos en el aula. Somos protagonistas de una sociedad que cambia y que progresa continuamente, y somos sujetos activos que trabajamos mancomunadamente día a día en el trabajo solidario. En nuestra escuela se trabaja en red y se educa en red para mejorar la calidad de vida.

Universidades Solidarias

La necesidad de incorporar al aula universitaria nuevas herramientas pedagógicas para el tratamiento de problemas

Experiencia realizada en la Facultad de Ciencias Veterinarias– UBA

Ing. Agr. M. Alejandra Herrero

Profesora Adjunta a cargo del Área Agrícola - Fac. de Ciencias Veterinarias - UBA

El eje en el que se apoya la descripción de esta experiencia, es la actual crisis universitaria. Se cuestiona si la universidad está cumpliendo el rol que le da sentido: **responder a las necesidades de la sociedad**. Por un lado, se discute si es la universidad el "centro de saber"; por otro, cómo se articula y cuál es la verdadera relación con el resto del sistema educativo, con la sociedad, con el mercado y con el estado; finalmente sobre cuál es el tipo de formación de recursos humanos y de producción de conocimientos que se esperan de esta institución.

La pradera pampeana sufre varios problemas derivados de la intensificación agropecuaria: incremento del monocultivo de soja, aumento del uso de agroquímicos y fertilizantes e intensificación ganadera, con graves consecuencias de degradación del suelo y recursos naturales. Los productores no creen que prácticas potencialmente peligrosas para el medio ambiente puedan alterar la calidad del agua, ignorando también los efectos adversos sobre la salud, los riesgos de contaminación y las formas de mitigación.

La gestión del agua incluye diferentes aspectos. Entre otros se encuentran las necesidades y demandas de los habitantes, los aspectos legales de la gestión de cuencas hidrográficas, aspectos económicos, aspectos socioculturales, la calidad química y microbiológica, las formas de utilización, la cuantificación de recursos y reservas y su planificación, siendo también importante la preservación del agua por cuestiones de biodiversidad y equilibrio de los ecosistemas.

La dinámica y las características de todos los procesos involucrados en ellos, físicos, biológicos y sociales, son totalmente diferentes, interviniendo cuestiones de las ciencias naturales, ciencias sociales y tecnología, cada uno con sus demandas y ofertas. Para la gestión se requiere articularlos y esto demanda un esfuerzo permanente donde los agentes son los actores.

A partir del conocimiento de la problemática del uso no racional de los recursos naturales y sus consecuencias, la vinculación Universidad - Escuela_rural aparece como un camino viable para solucionarlos. La educación se constituye en un pilar fundamental para informar, motivar y lograr la toma de conciencia por parte de los adolescentes y de sus familias y comunidades. La vinculación de ambas instituciones es un camino para la creación y transferencia de conocimientos generados por las actividades de investigación. Ante esta situación surge la siguiente pregunta:

¿Cómo debería abordarse un proyecto que considere la educación – investigación y la participación comunitaria desde la universidad?

El aprendizaje–servicio es una herramienta pedagógica que puede dar solución a este tipo de interrogantes. Para encontrar un modelo que represente al proyecto, se consideró la categorización realizada para la educación superior por Kefferman (2001):

- a) aprendizaje–servicio “puro”: se lo considera como servicio comunitario de un grupo. No está centrado en alguna disciplina particular. Los principales problemas derivan de que el foco central es el voluntariado en sí, dificultando su aplicación pedagógica en las instituciones.
- b) aprendizaje–servicio basado en disciplinas: generalmente se realiza durante el curso de una materia utilizando contenidos disciplinares para su análisis y comprensión. La especificidad puede limitar la posibilidad de adquirir experiencias de la comunidad.
- c) aprendizaje–servicio basado en el análisis de un problema: los estudiantes se convierten en consultores para resolver un problema. Interactúan con la comunidad, utilizando el conocimiento de varias disciplinas. Las visitas son programadas, resultando poco el tiempo de contacto. Se corre el riesgo de perder la magnitud del problema. (Consultores vs. Clientes).
- d) aprendizaje–servicio en cursos de fin de carrera: el estudiante tiene acumulados conocimientos y esto le permite pasajes de la teoría a la práctica. Como se realizan al final de la carrera, se corre el riesgo de que abandonen la comunidad.
- e) aprendizaje–servicio en pasantías de fin de carrera: tiene como ventaja una mayor intensidad de dedicación y oportunidades de reflexión. Existe un beneficio compartido por todos los participantes. Los riesgos son similares a los de la anterior modalidad.
- f) aprendizaje–servicio en investigación a partir de la acción en la comunidad: este último modelo se está comenzando a utilizar en algunas universidades. Implica comprender el sentido del trabajo en la comunidad. Se trabaja con metodología científica que pueda atender al desarrollo de la comunidad. Tiene como ventajas y desventajas las del estudio independiente. Se valoriza el aprendizaje con la comunidad, pero poniendo demasiado peso en el éxito de cada estudiante; si falla, se perjudica la comunidad.

Como puede observarse, cada uno de los modelos tiene un gran potencial para ser aplicado en diferentes instancias del aprendizaje universitario. A su vez, todos presentan ventajas y desventajas claramente definidas, y que deben ser consideradas para lograr el objetivo de la institución en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Surge entonces, el proyecto “Agua y escuela rural” centrándose en promover la participación comunitaria para la gestión del agua, a partir del abordaje de procesos diferentes de investigación con la comunidad y de enseñanza-aprendizaje con alumnos de escuelas secundarias.

Este proyecto surgió como respuesta a diferentes situaciones evaluadas durante el desarrollo de actividades no sistemáticas. Las mismas fueron realizadas desde 1995 por el Área Agrícola del Departamento de Producción Animal, en conjunto con la Secretaria de Extensión Universitaria de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires. Las experiencias consistieron principalmente en la realización de relevamientos y muestreos para determinar la calidad de agua subterránea, las formas de utilización y los riesgos de contaminación existentes en zonas rurales de la provincia de Buenos Aires, Argentina. Durante el desarrollo de las mismas, se tomó contacto con diversas escuelas secundarias agrotécnicas en las cuales se realizaron jornadas de capacitación a docentes y alumnos, sobre diferentes aspectos asociados a la calidad y manejo del agua.

La vinculación Universidad, Escuela y Comunidad se presenta como un sistema que se retroalimenta en forma permanente



Figura 1

Los objetivos buscados a lo largo de todo el proyecto fueron:

1. conocer el estado actual de la calidad del agua, su grado de contaminación y su relación con el uso y manejo, en áreas rurales dedicadas a la producción agropecuaria;
2. vincular a la comunidad agropecuaria con la universidad a través de la escuela rural, en un proceso de interacción y toma de conciencia;
3. desarrollar conjuntamente pautas de protección y saneamiento que puedan ser utilizadas por los organismos de gestión para el uso sustentable del recurso.

Para alcanzar estos objetivos, se diseñó una experiencia que fue realizada por los docentes del Área Agrícola y la Secretaria de Extensión de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires y los docentes y alumnos de la Escuela Agropecuaria N° 1 de Arrecifes, Buenos Aires, Argentina. Contó con el apoyo de autoridades municipales y asociaciones de productores agropecuarios.

Todos los aspectos técnicos se trabajaron desde lo educativo, aplicando metodologías de aprendizaje que se relacionan con la transversalidad de los conocimientos, considerando al agua como eje central, abordándose desde las Ciencias Naturales y Sociales, Lengua, Idiomas, Matemática, etc.

El proyecto se realizó en diferentes etapas:

- **Etapa 1** - "Conociendo la calidad del agua del partido de Arrecifes" 1996 - 1998
- **Etapa 2** - "Los factores de riesgo de contaminación del agua como eje del problema detectado" 1999 – 2000
- **Etapa 3** - "Agua e integración socioproductiva regional" 2001 – 2003 y consolidación del proyecto "Agua y escuela rural"

A lo largo de estas etapas participaron del proyecto: 10 docentes investigadores y 20 estudiantes (ayudantes alumnos) de la Universidad de Buenos Aires, 300 alumnos de escuelas agrotécnicas y docentes, y 400 maestros y alumnos de escuelas primarias rurales, todos localizados en el partido de Arrecifes. Se sumaron además, 150 productores rurales nucleados en la Asociación de Productores locales.

Etapa 1: Desde 1996 se comenzó con la realización de mapas de calidad de agua en dos municipios. En esta tarea de muestreo de campo participaron alumnos de las escuelas. Los análisis químicos de las muestras se realizaron en dos instancias diferentes, una con los alumnos de la escuela, mediante la utilización de métodos de análisis semicuantitativos. La otra, efectuada en la universidad con metodologías de referencia. Una vez obtenidos los resultados se realizaron mapas para identificar áreas críticas según contaminación por nitratos y arsénico, salinidad, dureza, etc. En cada oportunidad los mapas fueron difundidos por los alumnos de las escuelas a sus comunidades.

Los alumnos universitarios participaron en las siguientes actividades:

- ◆ organización de un muestreo de todo el partido,
- ◆ diseño de planillas de toma de muestras y relevamiento de datos,
- ◆ realización de una jornada en la escuela donde se analizaron las muestras,
- ◆ confección de un mapa con los resultados obtenidos que fue entregado al municipio,
- ◆ análisis de los problemas detectados y
- ◆ realización de un video para toma de muestras en condiciones de campo.

Etapa 2: Motivado por el interés de los alumnos y docentes de las escuelas, y para conocer las causas de contaminación en cada región, se organizó con los docentes un relevamiento que incluía la realización de una encuesta, para lo cual se realizaron jornadas de capacitación sobre los diferentes aspectos a atender en los trabajos de campo. Participaron docentes y alumnos de la escuela y la universidad. La encuesta a aplicar cuantificaba los factores de contaminación existentes en cada explotación agropecuaria y en las perforaciones correspondientes. Simultáneamente se tomaban muestras de las perforaciones para determinar la concentración de nitratos. Posteriormente se realizó la evaluación estadística de los resultados y también jornadas de trabajo en la escuela para la discusión de sus resultados con los alumnos.

Los alumnos universitarios organizaron y ejecutaron las siguientes actividades:

- ◆ investigación sobre evaluación de riesgos de contaminación del agua subterránea,
- ◆ definición de áreas críticas a relevar,
- ◆ organización del muestreo y análisis de muestras,
- ◆ evaluación de las encuestas y
- ◆ transferencia a la comunidad de la escuela y de los productores afectados.

Etapa 3: A partir de estas experiencias, se implementó con la escuela y con la Fundación J.E. Roulet un proyecto denominado "Agua e integración socio-productiva regional", y en lo institucional (FCV-UBA) se consolidó el proyecto "Agua y escuela rural" para que pueda ser replicado en diferentes ámbitos. Para el diseño de ambos proyectos se consideró la metodología de investigación y acción participativa utilizándose la estrategia pedagógica del aprendizaje-servicio. De este modo, considerando la gestión del agua como eje central, los alumnos fortalecen sus conocimientos en aquellos aspectos relacionados con su entorno y con su cultura, vinculándose con los problemas más sentidos por la comunidad.

En esta etapa los objetivos fueron más específicos en relación con la problemática local determinada y se pueden resumir en:

- 1) capacitar recursos humanos para el manejo del agua en una zona rural con una visión consensuada común,
- 2) fomentar la comprensión de la gestión integral del recurso hídrico desde una escuela, a través de la participación de todos los actores involucrados,
- 3) promover la transformación de la comunidad educativa de la Escuela Agropecuaria Nro.1, para que actúe como agente multiplicador y ejecutor de acciones viables para el desarrollo sustentable del recurso hídrico, a través de la interacción con la Universidad e

- 4) iniciar a los estudiantes de la Facultad de Ciencias Veterinarias en la metodología de resolución de problemas mediante su participación en un proyecto de acción-investigación con la comunidad.

Para abordar estos objetivos, se trabajaron distintas actividades en las que se involucraron los estudiantes universitarios y diferentes aspectos técnicos:

- ◆ **Evaluación de la calidad de aguas superficiales:** se evaluó la calidad del agua superficial del río Arrecifes y del arroyo Cañete, mediante muestreos mensuales y análisis físico-químico y microbiológico (Standard Methods). Se cuantificó la incidencia de problemas de salud asociados con el uso del balneario y de las aguas subterráneas. Se investigó la calidad del agua superficial en la región a partir de la evaluación de la calidad de aguas del río Arrecifes mediante muestreos mensuales de los afluentes principales, detectando los problemas de calidad asociados con el uso de la tierra. Además, se monitoreó la calidad del balneario para usos recreativos. Estos resultados se difundieron entre los médicos de la región y el Municipio. Los alumnos de la escuela se involucraron activamente en la evaluación de indicadores biológicos de un arroyo cercano a la escuela, con el objetivo final de generar un proyecto para su preservación.
- ◆ **Aguas subterráneas:** Se realizaron actividades para evaluar la calidad, el uso y el manejo de las aguas subterráneas. Fueron investigadas las formas habituales de construcción de perforaciones y se evaluó el estado de estas en la microcuenca correspondiente al arroyo. Además de los muestreos y análisis de perforaciones para conocer la calidad del agua, se realizaron encuestas para evaluar el uso de la tierra y el manejo de los pozos. Los resultados hasta el momento indican un exceso de nitratos en la región, producidos por malas prácticas en la aplicación de fertilizantes nitrogenados y por mal manejo y construcción de pozos. Los resultados se informaron a los productores y se están organizando dos talleres sobre el manejo del agua subterránea, uno para personal rural y otro para los que construyen las perforaciones.
- ◆ **Laboratorios de análisis de aguas:** Dado que una de las limitantes de la región es la falta de laboratorios de análisis de aguas, se realizó la capacitación de docentes profesionales de la escuela en técnicas de análisis de calidad de aguas. Se equipó el laboratorio de la escuela y se está comenzando con las rondas de calibración para la realización de análisis básicos.
- ◆ **Los procesos agropecuarios:** A partir de la necesidad de incorporar aspectos de la gestión del agua en aquellos procesos agropecuarios que la demandan en gran proporción, se utilizó la unidad de producción lechera de la escuela (tambo) para que se constituya un lugar de capacitación para los productores de la zona. Se mejoraron las instalaciones en función del uso racional del agua en el proceso de ordeño, y se instaló un sistema de reutilización de los efluentes para ensayar el riego de pasturas y árboles.

A partir de las mejoras realizadas en el tambo, fueron surgiendo interrogantes que dieron origen a diferentes investigaciones en torno a la problemática de la relación

entre la calidad de agua y la producción de leche de calidad. Dichas investigaciones fueron realizadas en la escuela por docentes y estudiantes de la universidad, con la colaboración de los educadores de la escuela.

Los estudiantes universitarios participaron del desarrollo de tres innovaciones para optimizar la eficiencia del riego de pasturas con efluentes:

1. Equipo de costo reducido para reutilizar efluentes de tambo en riego de pasturas, que funciona en la escuela y sirve también para capacitar a los productores.
2. Equipo para moler fibras del efluente que obstruyen los picos de aspersión.
3. Sistema de recirculación de agua que permite disminuir el consumo de la misma, enfriar más rápido la leche, ahorrando energía y mejorando su calidad. Estos resultados fueron transferidos al sector lechero y hoy son aplicados por empresas fabricantes de máquinas de ordeño.

- ◆ **La difusión a la comunidad:** Para difundir a otras escuelas de la región los resultados logrados hasta el momento, se realizó una jornada denominada "Agua de todos y para Todo" (Noviembre del 2001), durante la cual hubo conferencias y talleres con diferentes grupos de la comunidad, se diseñaron folletos con los resultados. La jornada se organizó como un "recorrido" de todos los aspectos del agua que hacen a la vida y a la producción agropecuaria. Asistieron 500 alumnos de escuelas rurales primarias y secundarias de la región. Se están diseñando folletos educativos para diferentes niveles con los distintos aspectos que hacen al cuidado del agua.

Impacto de las acciones implementadas:

Impacto social:

- reportes en diarios locales sobre la contaminación industrial hallada,
- relocación del basurero municipal,
- conocimiento de la calidad físico-química y bacteriológica del agua a partir del muestreo y diagnóstico de 150 muestras,
- campañas de limpieza de pozos y tanques,
- instructivos y materiales didácticos para la construcción correcta de pozos y prácticas de uso y manejo de los mismos,
- concientización de los bañistas para el uso racional de las playas,
- control de enfermedades de origen hídrico,
- desarrollo de materiales educativos para escuelas primarias rurales y
- desarrollo de un taller para 500 alumnos de escuelas rurales, que creó un compromiso local para el cuidado del agua.

Impacto ambiental:

- detección de fuentes de contaminación por nitratos en aguas subterráneas, cuantificando factores de riesgo de contaminación relacionados con el uso de la tierra y
- prácticas para la prevención de la contaminación del agua y aplicación de BMP.

Impacto Económico:

- reducción de la cantidad de agua utilizada en el tambo, mejoramiento del uso energético y la calidad de leche, bonificación del 10% a los productores adoptantes,
- diferenciación de productos agropecuarios (dulce de leche ecológico),
- creación de puestos de trabajo para egresados, en el nuevo laboratorio de calidad de aguas de la escuela y
- mayor producción de pasturas regadas, eliminación del uso de fertilizantes.

Largo plazo: durante el desarrollo del proyecto, se creó el Comité de Cuenca del Río Arrecifes permitiendo la transferencia de los resultados a las otras comunidades de la región (7 partidos).

Impacto nacional:

- materiales educativos y difusión de la metodología aplicada,
- vinculación con escuelas de otras regiones, a través del "Programa Nacional Educación Solidaria" y
- reconocimientos nacionales e internacionales .

Sustentabilidad

La comunidad participó en el desarrollo de conocimientos científicos relacionados con el uso racional y sustentable del agua. Los estudiantes, continúan transfiriendo tecnología e intercambiando experiencias sobre el manejo integrado del agua y la producción de alimentos amigables con el ambiente, incorporando el uso del agua a proyectos socio-productivos.

Los obstáculos encontrados están relacionados con otras prioridades sociales de carácter urgente, como por ejemplo la falta de recursos económicos para implementar ciertas acciones propias del desarrollo de proyectos de largo plazo.

La facilidad para transferir esta experiencia se basa en los nexos construidos con otras escuelas y sus comunidades, dentro de la misma cuenca; y a través de la Red Nacional de Escuelas, pudiendo de este modo, extender los resultados a productores de otras regiones.

Innovación

La originalidad está basada en la inclusión de nuevas herramientas educativas, tales como la investigación-acción y el aprendizaje-servicio, promoviendo nexos entre universidad-escuela-comunidad y trabajando en conjunto para resolver problemas de impacto local. Un logro central fue involucrar adolescentes en el compromiso social, modificando su percepción individual en relación con temas comunitarios.

Otros logros: redes de escuelas, materiales didácticos, nexo escuela-universidad-comunidad-ONG's, y soluciones tecnológicas al problema del agua en tambos.

La combinación investigación-educación-participación (utilizando tecnologías simples y apropiadas para conocer los procesos de contaminación, la disminución del consumo de agua en el ordeño y reutilización de efluentes), presentó soluciones productivas.

En las siguientes actividades los estudiantes universitarios tuvieron el más alto grado de protagonismo:

- idearon y diseñaron el material didáctico utilizado en los 8 talleres con los alumnos de la escuela,
- diagramaron las encuestas que se realizaron en los distintos grupos de la comunidad. (ej. epidemiología, microbiología, etc.),
- participaron en el análisis de muestras de agua, en su diagnóstico y devolución de resultados a la comunidad,
- realizaron jornadas de capacitación en el tambo para los alumnos de la escuela. En su diseño utilizaron contenidos de varias disciplinas del departamento de Producción Animal,
- participaron en el diagnóstico y planificación en el tambo de todas las actividades productivas,
- se integraron en la etapa de los ensayos,
- redactaron los informes correspondientes a los ensayos,
- idearon y desarrollaron innovaciones tecnológicas y
- participaron en jornadas de reflexión en la escuela.

Para evaluar la participación de los estudiantes universitarios se realizaron entrevistas que consideraron las dimensiones establecidas en el sistema de evaluación general del proyecto. Fueron entrevistados ocho estudiantes, tres estudiantes que vienen trabajando desde las primeras etapas y cinco que se incorporaron en el año 2000.

El eje de las entrevistas fue:

- la motivación y las expectativas con respecto al proyecto,
- la vinculación de las actividades presentes y futuras desarrolladas en la facultad (como ayudantes alumnos del área de Bases Agrícolas y como alumnos de la carrera de Veterinaria) y el proyecto, y
- vinculación institucional del proyecto con la universidad.

Estos tres ejes, que dirigieron y ordenaron las entrevistas, surgieron de las expresiones vertidas por los entrevistados, con particular referencia a la situación personal de cada uno para justificar su inclusión en el proyecto. Estas expresiones varían en la relevancia otorgada a uno u otro de los ejes mencionados, lo que auspicia la complementación de los mismos optimizando el resultado de la tarea.

La sistematización de la información recogida permite detectar varios aspectos recurrentes:

- Motivaciones personales: la participación en el proyecto aparece como el descubrimiento de un nuevo rol. La inclusión en un proyecto de estas características es vivida como un "desafío", como un "ponerse a prueba" ante las exigencias del mismo. Exigencias que no se presentan como un examen en una fecha determinada, sino que van surgiendo ante las diferentes situaciones reales en las cuales hay que participar y tomar decisiones.

Lo personal se vincula a intereses específicos ligados a la actividad agropecuaria en general: trabajo en el campo, tambo, temas de contaminación ambiental y en particular al tema de calidad de aguas.

Las motivaciones personales expresan la necesidad individual de tomar contacto con una realidad diferente de la que les ofrecen las aulas de la universidad, considerando además esta experiencia como herramienta idónea para transferirla a otros aspectos de sus vidas.

- Motivaciones pedagógicas: Están evidenciadas por la necesidad de manejar las situaciones de aprendizaje previstas en el proyecto y por la importancia asignada a la relación con los alumnos de la escuela agrotécnica.

Plantean la necesidad de adecuar metodologías y contenidos para mejorar el aprendizaje de los alumnos y adaptar los temas a los distintos grupos y niveles.

Manifiestan gran responsabilidad en el manejo de los temas específicos, que en muchos casos ha generado la realización de cursos extracurriculares, como por ejemplo el curso de postgrado de Ambiente, Producción y Utilización de Alimentos, dictado por un equipo interdisciplinario de esta facultad.

Todos los entrevistados valorizan la posibilidad de investigar y profundizar en el tema de "Calidad de aguas", como también el poder hacer aportes valiosos.

- Aspectos sociales: Este aspecto es muy relevante, actuando como motivador y posibilitando la inclusión de alumnos–ayudantes en el proyecto, manifestándose la posibilidad de acercamiento solidario a los demás mediante el trabajo social directo y la tarea de concientización emprendida, que redundará en beneficio de los alumnos de la Escuela Agrotécnica y de la comunidad de pertenencia.

Varios de los entrevistados ya han tenido algún tipo de experiencia en iniciativas sociales, por lo que se vinculan al proyecto con expectativas renovadas. También opera como motivador el hecho de que algunos son ex-alumnos de escuelas agropecuarias del interior del país, por lo que se sienten fuertemente identificados con los alumnos de Arrecifes y sus necesidades, lo que aumentaría el compromiso con la experiencia.

Todos manifiestan interés por trabajar junto a otros, valorizando la importancia de las relaciones interpersonales tanto con sus pares, como con docentes y alumnos de ambas instituciones, y también con productores y otros miembros de la comunidad. Esperan que la participación en el proyecto redunde en su crecimiento personal mediante una tarea social que beneficiará también a la comunidad.

- Vinculación universidad – proyecto: Se destaca la importancia del proyecto como forma de abrirse a la comunidad ya que es considerado un instrumento propicio para devolverle a la comunidad lo que la universidad pública les brindó. Este aspecto está ligado principalmente a las motivaciones sociales, dadas las expresiones que relacionan la importancia de la tarea con el impacto esperado.

Evaluación de la dimensión institucional-social

Se refiere a las relaciones existentes entre la Fundación, la Universidad, la Escuela y la comunidad. La evaluación de esta dimensión focaliza lo relativo a la participación de los diferentes actores en torno a la resolución de las cuestiones pertinentes al proyecto y la concientización de los integrantes de las diferentes instituciones intervinientes. Implica también la capacidad de trabajar en equipo y de asumir responsablemente decisiones pertinentes y compartidas.

Logros alcanzados hasta el momento

- Vivencia de la importancia de la vinculación Fundación - Universidad - Escuela - Sociedad.
- Acrecentamiento del sentimiento de pertenencia institucional y valorización de las acciones comunitarias.

- Alto impacto comunitario de la experiencia realizada y reconocimiento público a través de los medios de comunicación locales.
- Valorización del consenso, como herramienta para la concreción de cambios sociales.
- Acercamiento solidario de los ayudantes-alumnos, mediante el trabajo social directo, voluntariamente desarrollado.
- Valorización de las relaciones con pares, docentes y alumnos de ambas instituciones y con productores y otros actores de la comunidad.

Dificultades detectadas (dimensiones académica e institucional-social)

- Escasez de tiempo, dada la complejidad del proyecto y todas las acciones subsidiarias vinculadas con el mismo.
- Dificultades de inserción de los contenidos y acciones del proyecto en el desarrollo de las asignaturas específicas, como también en la incorporación de metodologías de enseñanza innovadoras.
- Posibilidades limitadas de intercambio entre los actores (tiempo, distancias, costos, etc.).
- Con respecto a la jornada "Agua de todos y para todo", se señaló la necesidad de contemplar la posibilidad de:
 - ◆ Adaptar las actividades a las diferentes edades de los participantes.
 - ◆ Prever actividades introductorias a fin de aumentar la comprensión por parte de los visitantes y su participación en el tema.
 - ◆ Sincronizar las diferentes acciones previstas para el desarrollo del tema y la adaptación del recorrido para los alumnos de la EGB.

Evaluación de la dimensión técnico-científica

Lo relativo a esta dimensión, se incluyó en la descripción de las actividades y ensayos realizados durante la experiencia.

Conclusiones

Las experiencias realizadas beneficiaron tanto a los alumnos de las escuelas como a las comunidades involucradas, facilitando la divulgación y apropiación del conocimiento científico con relación a la explotación racional y al uso sustentable del agua. Los jóvenes fueron motivados a realizar acciones de difusión e intercambio con la comunidad para la gestión integral del agua. Se fortaleció el rol de la escuela como referente tecnológico, incorporando la gestión del agua para un desarrollo sustentable en proyectos socio-productivos. Uno de los logros más importantes fue la posibilidad de acercar a los estudiantes, de la escuela y de la universidad, al compromiso social a través de sus intereses y necesidades individuales, generando conciencia sobre los temas comunitarios y el cuidado de los recursos naturales.

La posibilidad de incorporar al aula aspectos relativos a la gestión del agua, posiciona a los alumnos como sujetos activos.

Los resultados obtenidos muestran que el desarrollo de un proyecto de aprendizaje-servicio que asegure la inclusión de actividades de investigación y fortalezca la vinculación de la universidad con escuelas,

permite el crecimiento permanente por la retroalimentación que se produce, potencializando y generando la realización de innovaciones replicables, con alto impacto local.

El proyecto contribuye a solucionar, desde la universidad, un problema vital. Su posibilidad de transferencia a otras regiones y/o problemas comunitarios es alta, contribuyendo además, a mejorar la calidad de la educación que se imparte, vinculándola con problemas reales.

Compromiso Joven: Un proyecto de aprendizaje servicio creado y liderado por alumnos – Universidad de San Andrés

Marcelo Ber - Juan Pablo Lucca

Compromiso Joven – Universidad de San Andrés

Compromiso Joven, es un proyecto de aprendizaje-servicio creado y liderado por estudiantes de la Universidad de San Andrés, que tiene como misión promover e implementar iniciativas de responsabilidad social en la Universidad y su zona.

Nace en septiembre de 2001, a partir de la necesidad detectada por un grupo de alumnos de la Universidad de comprometerse con la problemática social argentina, utilizando como herramienta el potencial de la Comunidad Educativa de la Universidad.

Cinco alumnos desarrollaron un proyecto social que se basó en la creación de una nueva comisión dentro del Centro de Estudiantes, la comisión de Desarrollo Comunitario. El proyecto se preparó y desarrolló en el seminario de Social Enterpreneurship dictado por Gabriel Berger. Actualmente, Compromiso Joven se independizó de la gestión del Centro de Estudiantes y es un proyecto que funciona desde la Universidad gracias al trabajo de veinticinco estudiantes de distintas carreras y años, y al apoyo de la Universidad misma, fundaciones donantes y particulares.

Desde 2003 cuenta con el aval del Programa Nacional Educación Solidaria del Ministerio de Educación de la Nación. También fue uno de los 10 ganadores (entre más de 500 participantes) del premio Youth Action Net Award al trabajo social Juvenil que entrega la Youth International Foundation.

Compromiso Joven promueve el aprendizaje recíproco entre las distintas partes involucradas en los proyectos sociales que realiza y busca fortalecer las técnicas y recursos humanos orientados a la gestión en centros comunitarios dentro de la zona de influencia de la Universidad.

Por otra parte, promueve el aprendizaje solidario de los alumnos de San Andrés. Para ello, Compromiso Joven lleva a cabo iniciativas de concientización y acción dentro de la Universidad que se traducen en pasantías grupales en ONGs, ciclos de conferencias, jornadas de voluntariado, pasantías en centros comunitarios y trabajo en conjunto con los profesores para promover el aprendizaje solidario en la enseñanza obligatoria.

Para cumplir con su misión dentro de la Universidad, Compromiso Joven diseñó tres proyectos de responsabilidad social universitaria que convocan a alumnos con perfiles muy distintos, y que promueven la responsabilidad social en los futuros profesionales desde todos los ámbitos posibles.

Las pasantías organizadas por Compromiso Joven contribuyen a aumentar la oferta laboral en San Andrés y equilibrarla entre los distintos sectores. Además, conforman un espacio en donde alumnos y profesores trabajan conjuntamente con fines solidarios. En este programa se constituyen equipos de caso que solucionan distintos problemas en organizaciones sin fines de lucro aplicando el conocimiento

adquirido en la universidad. No se organizan pasantías para brindar mano de obra a las ONGs, si no para ayudarlas a resolver problemas concretos.

En las vacaciones de invierno de 2002 y 2003 se realizaron pasantías en más de 30 ONGs. Algunos proyectos que se hicieron fueron: simulacro de auditoría en el Banco de Alimentos, Análisis Econométrico de la Colecta anual en Cáritas, Investigación sobre indicadores de alfabetización para Fundación Leer, Manual de Procedimientos para la Revista Tercer Sector, diversas investigaciones para Poder Ciudadano.

Además, realizamos trabajo conjunto con los profesores con el objetivo de introducir el aprendizaje solidario en las materias y de este modo motivar que todos los alumnos, no sólo los que vienen previamente motivados, se involucren en lo social y además reflexionen académicamente sobre ello. En la materia Marketing (la más importante de la carrera de Administración), se dictan dos clases sobre Marketing para ONGs y 15 alumnos realizarán su monografía final en una ONG, que consiste en el armado del plan integral de Marketing. También, se realizan trabajos finales de ayuda a la comunidad en otras materias como Introducción a la Administración (cursada por todos los alumnos de San Andrés), Microeconomía y, en el futuro, Derecho laboral y otras. El Rector promueve fuertemente este tipo de introducción de contenidos

La realización de Ciclos de Conferencias dentro de la Universidad también contribuye a la materialización de la misión. Hasta el momento, se realizaron quince conferencias a las que concurrieron más de mil personas.

El programa en Centros Comunitarios tiene como primer objetivo, transferir conocimientos y dejar capacidades instaladas para que los centros puedan mejorar su gestión y, de ese modo, mejorar las posibilidades de éxito y permanencia de los chicos en el sistema educativo.

Un alumno de la Universidad de San Andrés (Multiplicador) se incorpora al staff permanente de cada centro. En su dedicación de veinte horas semanales, el multiplicador se encarga de buscar soluciones sustentables a los problemas particulares de cada centro. Para ello, también cuenta con el apoyo de un graduado y de un equipo de voluntarios que son alumnos de la universidad.

Los siguientes resultados corresponden a proyectos diseñados e implementados en conjunto con los directivos de los centros comunitarios:

- 20 jóvenes formados como líderes comunitarios en una Escuela de Liderazgo,
- campaña de Fund Raising conjunta con las autoridades del "Tallercito de Francisco" para la construcción de un nuevo jardín de infantes para 200 niños,
- 20 docentes capacitadas en un programa conjunto con la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés,
- 17 directivos capacitados en Gestión en un curso dictado en San Andrés en la medida de sus capacidades y
- relevamiento de datos para el desarrollo de índices de gestión en el barrio Presidente Perón. Fue realizado por alumnos de San Andrés junto a jóvenes de los barrios.

La crisis actual de la Argentina que motivó la creación de Compromiso Joven afecta a muchas zonas. Sin embargo, ante la necesidad de focalizar su accionar, Compromiso Joven decide concentrar sus esfuerzos en la zona contigua a la Universidad, donde la cercanía geográfica permite una intervención más profunda y acertada. Habilita, además, el trabajo conjunto con otros actores con el fin de lograr una equiparación de oportunidades.

Durante el 2002, Compromiso Joven trabajó con dos centros comunitarios: San Ramón y El Tallercito.

Actualmente, se incorporaron dos centros más, ubicados también en la zona de influencia de la Universidad: Caacupé y Nuestra Señora del Valle.

Compromiso Joven, sustenta todos sus proyectos a través de donaciones en efectivo o en especies, y a través de trabajo voluntario. Actualmente, ingresan en Compromiso Joven donaciones de la Universidad de San Andrés, de Fundación Antorchas, de la Fundación Navarro Viola, la Secretaría de Deportes de la Nación y de la Embajada de Finlandia.

Para finalizar, quisiéramos afirmar cuan importante es para nosotros la inserción del aprendizaje solidario en la currícula formal. Compromiso Joven existe gracias a que más del 70% de sus miembros tuvieron en el colegio secundario un programa solidario que les hizo conocer los problemas sociales y quiere actuar sobre ellos. Seguramente, si no hubiéramos tenido esta materia en la secundaria, en la universidad no se nos hubiera ocurrido generar un programa integral para promover la solidaridad de nuestros compañeros que, al mismo tiempo, lleva recaudados más de \$500 mil para atender a más de 1200 chicos.

Agricultura urbana: Programa de Autoproducción de Alimentos para Sectores Carenciados

Unidad Integrada Balcarce (FCA, UNMdP-EEA INTA)

Ing. Agr. María Virginia González

Profesora Adjunta de Horticultura, Facultad de Ciencias Agrarias, UNMdP. Equipo de coordinación del Programa de Autoproducción de Alimentos (PAA)

J. Porta

Alumna de la Facultad de Ciencias Agrarias, pasante del PPA

I. - Antecedentes y características del Programa de Autoproducción de Alimentos

A partir de inicios del año 2000, en la Unidad Integrada Balcarce FCA-INTA, se constituyó un grupo interdisciplinario formado por investigadores en horticultura, suelos, manejo ecológico de plagas, microbiología de suelos y alimentos, enfermedades de las plantas, calidad y manejo post cosecha de los productos, comercialización, economía, sociología y extensión, pertenecientes a la Unidad Integrada Balcarce (FCA.-UNMdP/EEA INTA Balcarce). Este grupo está en plena actividad y ejecuta actualmente un proyecto de investigación financiado por el FONCYT titulado "Análisis de la sustentabilidad social, económica y productiva de la horticultura orgánica de la cuenca de mar y sierra".

Dentro del universo de sistemas productivos a ser considerados en el marco del proyecto de investigación, se incluían los sectores carenciados urbanos y periurbanos de los núcleos poblados de la región mar y sierra (Cittadini et al. 2002). En el marco de la profunda crisis de la sociedad argentina a fines del 2001, el grupo de investigadores conjuntamente, y a instancias de algunos alumnos avanzados de la Facultad de Ciencias Agrarias, se constituyeron en un grupo de reflexión activa con el objetivo de generar propuestas superadoras de la realidad emergente de los sectores carenciados urbanos (en primer lugar) de las ciudades de Mar del Plata y Balcarce. En la primera mitad del 2002 se elaboró el Programa de Autoproducción de Alimentos (PAA), que comenzó a ejecutarse en septiembre del 2002.

I.a- Finalidad

Atenuar la exclusión social, mediante una mejor integración de la sociedad, a través de más autonomía y capacidad negociadora de los sectores marginalizados.

Objetivo general:

Fomentar la autoproducción de alimentos y promover la participación y la organización comunitaria.

Objetivos específicos

- Apoyar y/o fomentar las huertas comunitarias.
- Apoyar la elaboración y transformación de la producción primaria.
- Colaborar en el montaje de un sistema de control de calidad de los alimentos producidos.
- Apoyar y/o fomentar la organización de espacios de canalización de excedentes.
- Estimular en las comunidades la fabricación de las herramientas necesarias para el trabajo de la huerta.
- Realizar un seguimiento interdisciplinario de las huertas demostrativas.
- Construir un Sistema de Información Geográfico (SIG) como soporte para el seguimiento y monitoreo de las acciones del proyecto.
- Incentivar el mantenimiento de la salud ambiental, por medio de la clasificación y reciclaje de los residuos domiciliarios.
- Fomentar en todos los sectores sociales la cultura de la huerta.
- Colaborar en el fomento de una cultura culinaria que permita el pleno aprovechamiento de los productos de la huerta.
- Valorizar la horticultura orgánica como paradigma alternativo de producción.
- Consolidar las capacidades para el desarrollo tecnológico del equipo interdisciplinario de la Unidad Integrada, dedicado a la Huerta Orgánica.
- Desarrollar un amplio plan de capacitación destinado a promotores, docentes, beneficiarios, etc.
- Desarrollar una estrategia activa de obtención de recursos para darle una sustentabilidad perdurable al programa.
- Lograr una plena articulación entre instituciones y organizaciones que trabajan con, o desde, los sectores carenciados.

I.b-Estrategia de trabajo

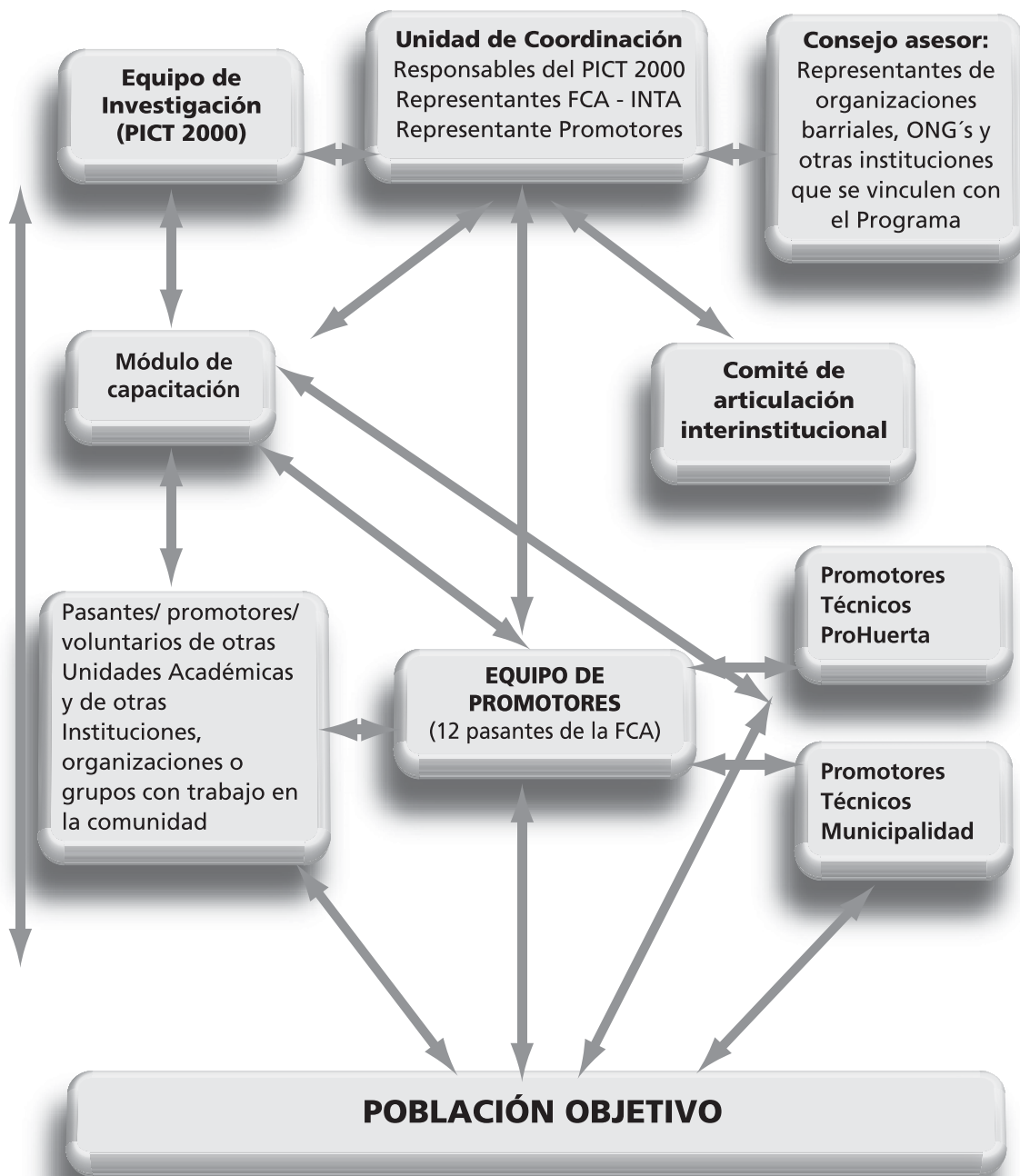
Hipótesis que sustentaron la Estrategia del Programa

- La Agricultura Urbana (AU) puede ser una herramienta que contribuya significativamente a luchar contra la pobreza.

- La AU puede ser una herramienta de organización comunitaria.
- La existencia de movimientos sociales facilita la emergencia de proyectos productivos sustentables en el ámbito comunitario.
- Las instituciones de investigación y desarrollo (La universidad y el INTA en este caso) pueden jugar un rol significativo en la superación de los procesos de exclusión social.
- El montaje de un sistema de "extensión" participativo y centrado en el fomento del trabajo grupal y comunitario, y con seguimiento, genera capacidad de acción en los sectores excluidos y los convierte en actores protagónicos de su propio desarrollo.
- La articulación del dispositivo de intervención y el programa de investigación brinda un ámbito muy propicio para desarrollo de tecnologías apropiadas.
- La producción con "tecnología orgánica" posibilitará la progresiva generación de una oferta diferenciada, que podrá ser identificada por su calidad y por ser producida con equidad, sin explotación de trabajo asalariado.
- La participación activa de alumnos de la Universidad en el programa de extensión permite superar muchas de las carencias de la formación universitaria, particularmente la falta de práctica y de contacto con la realidad.

La estrategia de trabajo se centró en el montaje de un dispositivo de promoción, capacitación y apoyo a la autoproducción de alimentos, que se comenzó a implementar en los diferentes barrios de las ciudades de Mar del Plata y Balcarce, provincia de Buenos Aires, Argentina. El núcleo central para el trabajo de terreno estuvo constituido por alumnos avanzados de la Facultad de Ciencias Agrarias, que fueron seleccionados y contratados como pasantes, con una dedicación de 20 horas semanales, y que actúan articulados con los otros componentes del dispositivo, tal como se puede visualizar en la FIGURA 1.

La capacitación es un componente esencial para superar las carencias de la formación agronómica para este tipo de tareas. Se realizó una capacitación intensiva inicial que cubrió tanto los aspectos de producción hortícola como los que hacen al trabajo comunitario. Esta capacitación es reforzada por una capacitación continua en terreno y con encuentros mensuales. Los pasantes tienen una reunión con la coordinación del programa, actualmente con una frecuencia semanal, en la que se intercambia sobre la marcha de las actividades, se evalúan las acciones y se planifica la tarea.



Son sus funciones estimular la participación comunitaria en la realización de huertas para la autoproducción de alimentos; esto incluye el reconocimiento del sitio, de los actores y de las organizaciones que participan en cada lugar. Deben diseñar la convocatoria y planificación de las acciones, articulando las estrategias de fomento con las propuestas por las organizaciones que tienen inserción en el barrio. Deben intercambiar conocimientos con los actores que llevan adelante la huerta y, llegado el caso, capacitar y asesorar en aspectos teóricos y prácticos, asistir en la planificación y gestión de los emprendimientos en marcha que así lo requieren, propiciando el protagonismo y la auto organización en la comunidad. Asimismo, deben recoger y transmitir al equipo de coordinación los problemas, inquietudes y necesidades que van surgiendo. Asisten en la vinculación de los actores ente sí y con las instituciones oficiales, para organizarse, gestionar, demandar soluciones, etc.

Funciones del equipo de investigación (PICT 2000)

Realizan un seguimiento intensivo de las huertas demostrativas, desde cada una de las disciplinas, en línea con las propuestas detalladas en el PICT 2000 y reorientadas a satisfacer los requerimientos del presente programa. Detectan y buscan soluciones a aspectos de desarrollo tecnológico vinculados con la agricultura urbana.

Población objetivo

El programa surge como una necesidad y una urgencia para contribuir a mejorar la situación de los sectores carenciados urbanos, y a ellos está destinado en primer lugar. Las formas en que estos sectores pueden estar vinculados con el programa son variadas.

El apoyo de los promotores se realiza fundamentalmente a través, o con la colaboración de las organizaciones comunitarias que ya están trabajando en los barrios, y que en muchos casos son parte de los nuevos movimientos sociales.

Se contemplan las siguientes situaciones:

- huertas comunitarias para el autoconsumo,
- huertas comunitarias ligadas a la provisión de un comedor barrial. y/u otras acciones comunitarias. En algunos casos estas huertas podrán estar organizadas a través de los programas de trabajo del Plan Jefas y Jefes de Hogar,
- huertas familiares que se constituyen en grupo para recibir el apoyo del programa y
- huertas escolares.

Las huertas comunitarias asistidas tienen diferentes orígenes: en algunos casos surgen de convocatorias amplias al vecindario desde alguna institución u organización comunitaria (sociedad de fomento, escuela, etc.), en muchos otros casos surgen de la inquietud del contacto directo con las organizaciones de la comunidad, particularmente con la organización que se crea alrededor de los comedores barriales, generalmente enmarcados a su vez en la actividad de algún movimiento político barrial.

Cada pasante es responsable de la asistencia a 10 huertas comunitarias aproximadamente (aunque algunas de ellas las atiendan en equipo). Cada huerta es visitada semanalmente o quincenalmente y se busca que la visita se realice en un momento de reunión grupal en el que se evalúen y se planifiquen las tareas a realizar. En algunos barrios la tarea es articulada con pasantes de la Facultad de Psicología.

La labor de los promotores se articula, además, alrededor de una red de 10 huertas en seguimiento ubicadas estratégicamente, en función de lo territorial y de las organizaciones que participan en cada barrio. Estas huertas son el centro de encuentro, el punto de referencia en la enseñanza de prácticas determinadas y de las actividades de investigación y experimentación.

2.-Algunos resultados obtenidos

2.a- Cuantitativos

- Cantidad de Huertas Comunitarias: 120.
- Superficie cultivada: 15 hectáreas.
- Cantidad de comedores a los que se les aporta producción: 65.
- Cantidad estimada de personas que asisten a los comedores: 7.300.
- Cantidad de personas que participan en las huertas: 550.
- Cantidad de familias que se autoabastecen de las huertas: 550.

2.b- Cualitativos

El primer año de trabajo sirvió para afianzar el programa. Más allá de las cifras presentadas, interesa destacar el grado de compromiso que fueron adquiriendo los diferentes actores del programa. Al comienzo de las actividades predominaba una situación en la que los huerteros participaban como contrapartida obligatoria del subsidio recibido por el plan Jefes y Jefas. Hoy predomina la motivación generada por el entusiasmo que se logró a partir de una práctica de producción y de trabajo grupal que les ha mostrado los primeros frutos. En este período, la mayoría de los productos obtenidos en las huertas se ha destinado a los comedores y al autoconsumo.

A partir del segundo año, un objetivo importante es mejorar la producción tanto en calidad como en cantidad de superficie sembrada. Se promueve que las huertas se agranden y se hagan más productivas, que además de abastecer al comedor y a la familia, se obtengan excedentes para vender o intercambiar, proveyendo así a los participantes de un ingreso y de verdura libre de agroquímicos a los consumidores que la compren.

Junto con alumnos y docentes de la Facultad de Ingeniería, se están evaluando proyectos de transformación de los excedentes de las huertas. Estos proyectos han sido elaborados por alumnos de la facultad antes mencionada, luego de visitas a las huertas acompañadas desde el PAA. La transformación de los productos permite que puedan ser consumidos durante las épocas de escasez o bien les agrega valor comercial; además del aumento del autoempleo y de capacitación en una tarea específica.

La buena imagen del programa posibilitó la recepción de un subsidio de \$100.000 (aportado, ofrecido, donado) por parte de una empresa privada, que se está destinando al equipamiento de los emprendimientos de gallinas ponedoras (aves y construcción de gallineros) y de algunas huertas: mediante el aporte de cercos, herramientas, etc. Para lo cual se trabaja, en huerta comunitaria y con las organizaciones barriales, en la elaboración de proyectos productivos a través de los cuales se canaliza la ayuda recibida. Como complemento de esta intensificación de la actividad productiva se está fomentando un circuito de comercialización alternativo de productos sanos y producidos con equidad.

2.c- Otros resultados alcanzados

- Desarrollo de un Sistema de Información Geográfico con base de datos: caracterización de las huertas, infraestructura institucional y de servicios.
- Monitoreo de calidad de agua y análisis parasitológicos asociados: fue base para una exitosa gestión comunitaria para la extensión de agua potable en los barrios más afectados1.
- Implementación de 20 talleres temáticos de capacitación técnica e intercambio de experiencias entre huerteros de las diferentes huertas en las áreas delimitadas para el trabajo de los pasantes2.
- Se está trabajando en cada huerta comunitaria y con las organizaciones barriales en la elaboración de proyectos. Entre los proyectos en los que han avanzado en las distintas huertas se destacan:
 - ◆ *producción de aves ponedoras (mencionado anteriormente)*
 - ◆ *instalación de superficies cubiertas para la producción de plantines de flores, aromáticas y/o hortícola (vivero)*
 - ◆ *aprovisionamiento de herramientas necesarias para el desarrollo de las actividades de la huerta*
- Como producto de este trabajo, hay en desarrollo emprendimientos comunitarios productivos de mediana envergadura: seis gallineros comunitarios de 100 ponedoras.
- Desarrollo de un subprograma de plantas medicinales en conjunto con la Asociación de Médicos Generalistas3.
- Desarrollo de huertas escolares (EGB y Polimodal), a partir de un convenio con el Consejo Escolar de la Ciudad de Balcarce, específico para escuelas rurales.
- Recetario orientado al mejor uso y mayor nutrición de los usuarios; tomando como base la simplicidad en la elaboración y gustos populares.

A su vez se está intensificando la articulación con otras Facultades de la UNMdP (por el momento Psicología, Ciencias de la Salud y Servicio Social) para poder dar una respuesta conjunta a estas problemáticas.

Además, los grupos de huerteros se van consolidando y van surgiendo niveles de organización inter huertas e inter movimientos barriales. La misma evaluación positiva se ha recogido en las reuniones del Consejo Asesor que reúne a responsables de diferentes organizaciones barriales. La evaluación de los propios pasantes testimonia el crecimiento de la capacidad de acción y del entusiasmo entre todos los participantes del programa.

2.d - Acerca de la ciencia y la tecnología

La concepción predominante en el Sistema Científico, Técnico y Educativo Argentino es el de la neutralidad de la ciencia y del conocimiento. Este paradigma es cuestionado en varios aspectos en el marco de este proyecto. En primer lugar, por la acción de aportar y desarrollar tecnología directamente orientada a sectores desfavorecidos de la sociedad. La investigación agronómica está guiada, prácticamente en su totalidad, por objetivos de óptimos de productividad que no contemplan su adaptabilidad a las condiciones de los sectores sociales desfavorecidos, los pequeños productores rurales y la agricultura urbana de los sectores carenciados. El programa que estamos presentando se articula con la acción del grupo

interdisciplinario de investigación que trabaja en desarrollo tecnológico, orientado por los seguimientos de huertas y por las demandas que van surgiendo del programa. Se trata de una innovación significativa en la manera de desarrollar tecnología en nuestras instituciones.

Otra dimensión del cuestionamiento a la neutralidad del conocimiento científico es que, tanto el proyecto de investigación como el proyecto de extensión, parten de una crítica al modelo de agricultura industrial y se inscriben claramente en una concepción orgánica y agroecológica de producción agropecuaria. Este enfoque es innovador en Argentina ya que existe un predominio absoluto, tanto en las prácticas como en las mentalidades, de la agricultura industrial de alto uso de insumos químicos.

2.e- Acerca de la enseñanza de la agronomía

Las características señaladas del proyecto lo hacen susceptible de producir repercusiones positivas para la discusión de las características de la formación de los alumnos de la Facultad de Ciencias Agrarias. De hecho, el proyecto ha despertado un gran interés entre los mismos y los pasantes seleccionados y, además, algunos de los investigadores formados han descubierto una realidad y un modo de trabajar que no les es aportado desde la universidad. Esta situación está siendo llevada a debate en el seno de nuestra facultad.

2.f- Acerca de las prácticas de extensión

El cuestionamiento de las prácticas de la agronomía también incluye a la extensión. Sigue predominando una concepción descendente del saber que es contraria al establecimiento de una comunidad de diálogo en la que se puede lograr una correcta articulación entre el conocimiento científico y el conocimiento práctico. Esto no significa minimizar el rol del promotor, todo lo contrario, dado que la ayuda externa sigue siendo importante.

El sector de "pobres estructurales", al igual que los asalariados desocupados, generalmente no está en condiciones de generarse sus propuestas de salida sin algún tipo de apoyo externo. Su ubicación en la estructura social, sus prácticas y sus *hábitus* los llevan "naturalmente" a reproducir sus condiciones de existencia. En este sector es muy clara la fuerte relación entre maneras de intervenir y capacidad de respuestas viables. Por lo tanto, es imprescindible la ayuda externa y la capacitación, pero ésta debe estar centrada en una metodología de trabajo que los acerque progresivamente a tomar el protagonismo en los proyectos que se generen, sobre la base del fortalecimiento de sus redes de pertenencia.

Cuando estos sectores sociales se nuclean en movimientos sociales, la capacidad de ser protagonistas, de ser actores sociales creativos, se amplía notablemente. La necesidad de trabajar con métodos participativos es resaltada unánimemente por los participantes de la conferencia electrónica sobre "Metodologías Adecuadas para la Investigación, Planificación, Políticas, Implementación y Evaluación en Agricultura Urbana" (RUAF-SIUPA, 2002)

Nuevamente los balances realizados con los diferentes actores implicados, parecen indicarnos que el dispositivo y la metodología de trabajo implementada van por el buen camino.

3.- Organizaciones que participan del PAA y su forma de vinculación

- Unidad Integrada: Facultad de Ciencias Agrarias (Universidad Nacional de Mar del Plata)-INTA Balcarce: los 12 pasantes promotores actuales de las huertas comunitarias son alumnos de

FCA. Por otra parte el grupo de investigadores que inició este proyecto pertenece a estas instituciones.

- Facultad de Psicología: colaboran en forma voluntaria alumnos y docentes en huertas asociadas a una organización barrial.
- Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, y Departamento de Geografía de la Facultad de Humanidades: alumnos y docentes de estas unidades desarrollan el SIG. Colaboran en algunas actividades con los pasantes y con el grupo de investigadores que coordina el proyecto.
- Facultad de Ingeniería: alumnos y docentes participan en la elaboración y evaluación de proyectos para la transformación de productos obtenidos en las huertas.
- ProHuerta: interviene en el grupo de investigadores que coordina el proyecto. Los promotores del ProHuerta colaboran con los pasantes en distintas actividades.
- Programa Huertas Bonaerenses: aporta una parte de las semillas destinadas a las huertas.
- Patronato de la Infancia Balcarce; Hospital Municipal de Balcarce; Hospital Interzonal de MdP: existen huertas en estas instituciones, en las que participan vecinos, pacientes, etc.
- Salas de Atención Primaria Salud: médicos generalistas y personal sanitario colaboran en la implementación de un programa con uso de plantas medicinales.
- Organizaciones Sociales (MTR, Polo Obrero, Atahualpa, CTA, FTV, Barrios de Pie, etc.): se trabaja en conjunto con estas organizaciones en el desarrollo de algunas actividades del programa.
- Cáritas: se trabaja en conjunto en algunas huertas del PAA.
- Sociedades de Fomento.
- Municipalidad del Partido de General Pueyrredón.
- Municipalidad del Partido de Balcarce.
- Consejo Escolar de Balcarce: red de huertas en escuelas rurales.

4.- Proyección del programa

Investigación: resultados, desarrollos tecnológicos apropiados, conocimiento básico de diversas problemáticas, abordaje interdisciplinario (exploración de áreas del conocimiento comunes -construcción de objetos teóricos-, estudiadas hasta el momento en forma compartimentada disciplinariamente, aseguradas a través de la SECyT).

Formación: desarrollar un dispositivo permanente que permita que los estudiantes de la UNMdP se capaciten en la elaboración, implementación y evaluación grupal e interdisciplinaria de estrategias destinadas a resolver problemas concretos de la población de su región, a través de la participación en programas integrales de investigación, formación y acción comunitaria.

Acción comunitaria: promover la formación y consolidación de espacios de intercambio y producción de saberes sobre la base del reconocimiento recíproco, para planificar y desarrollar emprendimientos productivos, espacios y formas de comercialización alternativos, redes de vinculación intra e inter organizacionales a nivel sectorial y territorial.

Programa de Desarrollo Profesional de la Facultad de Ciencias Económicas, UNICEN

Lic. Daniel E. Herrero
Director del Programa.

Mi nombre es Daniel Herrero y represento a la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad del Centro. Expondré a continuación una experiencia de gestión en la que se está construyendo un sistema de herramientas solidarias dentro de la Facultad de Ciencias Económicas. Nuestra universidad es muy conocida en el ámbito de las universidades nacionales, esta ubicada en Tandil (Provincia de Bs. As), con sedes regionales en Azul y Olavarria. En este momento cuenta con 2200 estudiantes, aproximadamente. La universidad tiene licenciaturas y varias carreras de grado, realiza capacitaciones externas (tanto institucionales como académicas), tiene además un área de investigación y un área de extensión.

Creamos el Programa de Desarrollo Profesional, que trata de articular una serie de actividades extra-áulicas con el "afuera" de la institución; esto es, en conexión con empresas, organizaciones sin fines de lucro y también con organizaciones internacionales.

Puntualmente, quería detenerme en el tema de prácticas solidarias que es uno de los componentes del programa. En los planes de estudio de la facultad los alumnos deben cumplir con una cantidad de créditos para poder graduarse. Las prácticas solidarias son una forma de obtener los créditos y están reconocidas formalmente dentro de la currícula.

El Programa de Prácticas Solidarias surge por la necesidad del estatuto de la Universidad de conformar personas íntegras. La institución forma contadores y licenciados en administración, profesionales que saben mucho de técnica, a lo que quisimos agregar una formación que promoviera el desarrollo de actitudes y valores ciudadanos, que favoreciera una conciencia ética y solidaria, crítica y reflexiva. En definitiva, profesionales capaces de mejorar la calidad de vida de su comunidad.

Nos pusimos en marcha con este objetivo y basándonos en la metodología de aprendizaje-servicio difundida por la Profesora Nieves Tapia. Así, implementamos un sistema de prácticas solidarias en las que nuestros alumnos desarrollan una serie de tareas en diferentes organizaciones de Tandil, vinculadas con sus estudios y sus distintas cátedras.

El funcionamiento es muy sencillo. El alumno tiene que inscribirse previamente y seleccionar qué actividades y/o destrezas desea superar. Pongamos por caso un alumno que, además de querer incrementar sus conocimientos de contabilidad, desea asimismo superar problemas de comunicación, dificultades para trabajo en equipo, etc. Habilidades y competencias que un estudiante tiene que adquirir para toda la sociedad al momento de encauzarse profesionalmente. El estudiante tiene que ser consciente de esta elección porque estos son los parámetros de búsqueda en la base de datos cuando se realiza un pedido de una Organización No Gubernamental. Por su parte, la organización hace una solicitud puntual para resolver una situación particular, que se dirige a una persona con determinado perfil. Por medio de la base, se cruzan los datos y se brinda información al respecto. En relación con la persona que finalmente resulta del cruce de datos, delineamos un perfil, se lo acercamos a la ONG y planificamos una reunión. Más adelante, detectamos la necesidad, planteamos un grupo de trabajo y el tema del mismo. Para esto último hay un jefe ejecutor, especialista en el tema, que acompaña al grupo de trabajo por unos dos meses. Esto se reproduce formalmente en un acuerdo individual de voluntariado donde se deja plasmada la actividad

que le corresponde al alumno, a la organización o a la universidad. El alumno hace su actividad solidaria y cuando la práctica termina, escribe informes en los cuales deja constancia sobre los aprendizajes que obtuvo después de haber realizado la práctica solidaria.

Buscamos que el alumno se dé cuenta de qué es lo que aprendió, más allá de haber utilizado algún elemento puntual de alguna materia. En concreto, para este sistema de prácticas solidarias, tenemos un cuerpo de 17 profesores capacitados especialmente.

A continuación voy a destacar algunos ejemplos. La ONG "Asociación de ayuda al no vidente" (APRONOVID) necesitaba analistas administrativos contables. Hoy nuestros alumnos realizan allí balances, organizan la contabilidad y al mismo tiempo aplican lo que han estudiado. La mayoría de las ONG's no están capacitadas, sin embargo colaboran en esto del acompañamiento de un profesor.

Otra actividad que hacen nuestros estudiantes en una gran cantidad de Hogares es el apoyo escolar. Inclusive tratamos de incursionar en el tipo de apoyo escolar que surge por pedido de las organizaciones.

En el proyecto "Banco de Alimentos Tandil" del Taller Protegido Tandil, cuyo objetivo es contribuir a la inserción de personas con capacidades especiales; nuestros alumnos colaboran en actividades tales como las de gestionar la habilitación del producto (miel), así como la de su planta fraccionadora, envasado y venta de miel, packaging, marketing, etc.

Lo que nuestros alumnos hicieron en la práctica, en un contexto social diferente, también lo trabajaron en el aula. Esto es sumamente enriquecedor para cada alumno y también para la universidad.

En la organización no gubernamental "Promover", nuestros estudiantes capacitan a emprendedores para promover proyectos de microcréditos de acuerdo con sus requerimientos, ejecutan planes de capacitación y evalúan los proyectos de microemprendimientos; organizan y participan de la ejecución del círculo administrativo interno. Hay lugares donde hay asistentes sociales o profesionales con formación humanística que enriquecen el trabajo, por la articulación interdisciplinaria que se logra.

Hay un incremento evidente en la inscripción desde el año 2001. Hoy tenemos 206 alumnos inscriptos voluntariamente. Hay 87 prácticas organizadas exitosamente, en realidad hubo solamente dos fracasos en total. Durante los últimos tres años nuestros alumnos tuvieron la posibilidad de poder realizar alguna práctica solidaria. En la actualidad contamos con más de 30 convenios firmados con diferentes organizaciones.

En un momento nos planteamos que nosotros podemos ofrecer algo para la sociedad, no solamente turnarnos para un proyecto social existente sino tener un proyecto solidario propio. Concluimos que tenemos una sociedad muy activa en lo que al voluntariado se refiere, un ejemplo de esto lo vemos en la alta participación de las ONG's.

Asimismo, todos sabemos que la pobreza no se erradica mágicamente, es necesario colaborar, ayudar al otro, ayudar en la organización. Así surgió la idea del "Banco de Tiempo Tandil". Mucha gente quiere ayudar y muchas ONG's lo necesitan, por lo tanto pensamos en armar una lista de profesionales o estudiantes que quieran ayudar. Armamos un registro con los datos personales de cada uno, qué es lo que quieren hacer y de cuánto tiempo disponen para hacerlo. Por otro lado las ONG's, de acuerdo con lo que necesitan, buscan personas con determinadas características y disponibilidad de tiempo. Así, el objetivo principal del "Banco de Tiempo" es juntar las partes. Otra finalidad es la de capacitar al voluntariado y, fundamentalmente, potenciar una vocación de compromiso social en la comunidad, potenciar más la solidaridad en la comunidad.

Toda la comunidad (incluidas empresas y medios de comunicación), con una población total de 130.000 personas, nos apoya y nos da fuerza. Nuestros alumnos se sienten realmente bien por la satisfacción de ver como están ayudando a la comunidad aplicando sus conocimientos.

IV. Apéndice

Apéndice A

El impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio en la calidad educativa

Reflexiones en torno a 8 experiencias¹

Licenciados Alba González y Pablo J. Elicegui

Aprendizaje-servicio es una metodología pedagógica que propone la realización de un servicio llevado a cabo por estudiantes, planificado en forma integrada con el currículo; destinado a la promoción comunitaria y al fortalecimiento de la calidad educativa.

La evaluación del impacto de las experiencias educativas de aprendizaje-servicio es una preocupación internacional creciente y un campo en construcción en cuanto a sus marcos teóricos y a la selección de herramientas adecuadas para evaluar las diferentes y complejas variables en juego.

El presente informe tiene como objetivo mostrar algunos logros concretos obtenidos por escuelas argentinas a partir de la implementación de proyectos de aprendizaje-servicio. No sólo nos referiremos al impacto de estas experiencias en el aprendizaje académico de los alumnos, sino también en lo que hace a su desarrollo personal y social, al impacto comunitario y a los resultados en la institución misma.

En función de lo anterior, nos pareció oportuno analizar brevemente ocho de las experiencias más significativas que dan cuenta de la realización de un proyecto de aprendizaje-servicio de calidad.

Cuando nos referimos a calidad en un proyecto de aprendizaje-servicio, damos por sentado que en el mismo se han desarrollado acciones que, al mismo tiempo, responden a demandas concretas y sentidas de la comunidad y que tienen una fuerte vinculación curricular. Son proyectos que generaron beneficios en los aprendizajes académicos de los estudiantes y en su formación ciudadana, que promovieron el desarrollo comunitario y mejoraron el perfil institucional.

En trabajos anteriores² se ha subrayado la existencia de razones pedagógicas y sociales para la puesta en marcha de un proyecto educativo solidario.

En lo que se refiere a las razones pedagógicas, consideramos que el aprendizaje-servicio es un instrumento apropiado para afrontar los desafíos planteados para la educación en el siglo XXI por la Comisión Internacional de Educación de la UNESCO presidida por Jacques Delors: aprender a aprender, a hacer, a ser, y a vivir juntos³.

- Aprender a aprender: porque los proyectos educativos solidarios aumentan la motivación, permiten reconocer nuevos sentidos al aprendizaje, aplicar conocimientos teóricos en contextos sociales, y generar nuevos aprendizajes.
- Aprender a hacer: porque permiten desarrollar competencias básicas para el mundo del trabajo como comunicarse eficazmente, tomar iniciativa ante situaciones difíciles o imprevistas,

¹ Este artículo fue realizado con documentos y entrevistas realizadas a principios del año 2002.

² Cf. TAPIA, María Nieves. *El valor pedagógico de las experiencias solidarias en la propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio. Actas del 3er y 4to. Seminario Internacional "Escuela y Comunidad"*, Ministerio de Educación de la Nación. Programa Nacional "Escuela y Comunidad", 2001.

³ Cf. Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. *La Educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana, 1996.

buscar soluciones creativas, asumir responsabilidades y trabajar en equipo.

- Aprender a ser: porque favorecen el desarrollo de actitudes y acciones en beneficio de los demás sin previsión de recompensa; y la posibilidad de enfrentar las dificultades junto con otros, y transformarse en ese proceso.
- Aprender a vivir juntos: porque generan oportunidades para interactuar mancomunadamente en realidades sociales adversas promoviendo relaciones de reciprocidad. Y además, permiten recuperar en la práctica aquellos contenidos que hacen a la formación para la participación ciudadana y social.

En lo referido a las razones sociales, en distintas publicaciones se ha destacado la confianza depositada en las instituciones educativas para atender a la demanda social⁴. También hemos visto que, como respuesta a esta demanda, la escuela generó modelos que van desde el aislamiento académico hasta la pérdida de la identidad escolar, en su esfuerzo por cubrir necesidades comunitarias. En este sentido, el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio de calidad permite fortalecer la identidad institucional y a su vez, descentralizar la demanda social articulando con organizaciones de la comunidad, organismos nacionales y de la sociedad civil. En las instituciones que generan proyectos de aprendizaje-servicio de calidad, esta respuesta no se agota en lo asistencial, sino que apunta a proyectos que favorecen la promoción social; reconoce y fortalece el protagonismo de los jóvenes y los pobres; y contribuye a desarrollar espacios de participación ciudadana y redes sociales eficaces.

La metodología del aprendizaje-servicio favorece que los valores no queden en simples declamaciones de aula, sino que se pongan en acción dentro de marcos comunitarios concretos.

A partir del Premio Presidencial "Escuelas Solidarias", se relevaron hasta el año 2001 más de 4000 escuelas y 6000 proyectos que dan cuenta de un accionar comunitario solidario. Sin embargo, somos concientes de que todos estos proyectos conforman un espectro muy amplio y diverso en cuanto a su calidad.

Con respecto a la experiencia argentina en aprendizaje-servicio es necesario tener en cuenta que, hasta el momento, no conocemos su alcance en profundidad. Esto se debe a varios factores. Por un lado, la información con la que contamos fue relevada en forma asistemática. A esto debemos sumar el hecho de que muy pocas escuelas evalúan metódicamente sus proyectos. Por otra parte, según la experiencia internacional, se considera necesario que un proyecto de aprendizaje-servicio tenga 5 años de ejecución a fin de poder ser evaluado convenientemente. Debemos agregar también que no es sencillo encontrar indicadores de evaluación. Algunos de los que hemos podido relevar están publicados en el Módulo de Capacitación Nro. 4 "Herramientas para el desarrollo de proyectos educativos solidarios"⁵. Por ello nos encontramos actualmente en una fase inicial de evaluación de calidad en los proyectos de aprendizaje-servicio. Podemos decir que es todavía, una tarea pendiente.

Las experiencias seleccionadas en este trabajo son las de aquellas escuelas que consideramos tienen mayor trayectoria en experiencias solidarias y han consignado datos de específico interés para este informe. No hemos querido realizar un barrido intensivo del material recopilado en las dos primeras ediciones del Premio Presidencial "Escuelas Solidarias", sino centrarnos en aquellas experiencias de mayor antigüedad, que suministren los datos más confiables.

⁴ Cf. Encuesta Gallup sobre confianza en instituciones para la resolución de problemas sociales. En: Programa Nacional "Escuela y Comunidad", **Módulo 1 "Guía para iniciar un proyecto de aprendizaje-servicio"**, Ministerio de Educación, 2000.

⁵ Programa Nacional Escuela y Comunidad, Módulo 4 "**Herramientas para el desarrollo de Proyectos Educativos Solidarios**", Ministerio de Educación, 2001.

Los ocho casos seleccionados incluyen escuelas de diferentes puntos del país, de gestión estatal y privada, urbanas y rurales, y con alumnados de muy diversa proveniencia socio-económica.

A título de ejemplo de esta diversidad, quisiéramos hacer un breve comentario acerca de dos de las instituciones incluidas: la Escuela Superior de Comercio "Carlos Pellegrini" de la Ciudad de Buenos Aires, y la Escuela "Explorador Ramón Lista", de Resistencia, Chaco.

La Escuela Superior de Comercio "Carlos Pellegrini", por sus características institucionales, ha desarrollado una importante estructura organizacional para el Programa de Acción Solidaria. Es importante destacar en este caso que, como señalara su vicerrector el Prof. Eduardo Tasca en el 1er. Seminario Internacional "Educación y Servicio Comunitario", el número de voluntarios de 5to. y 6to. año ha ido constantemente en aumento. Recordamos que el Programa de Acción Solidaria es obligatorio para alumnos de 1ro. y 2do. año. El Prof. Zurutuza, uno de los coordinadores del PAS, nos informó que desde el año 2001 aceptan voluntarios de 3er. año, y que ha habido una importantísima inscripción de voluntarios de este año a inicios del presente ciclo lectivo. Toda la información sobre el PAS ha sido publicada oportunamente en las Actas de los Seminarios Internacionales, sin embargo, nos pareció adecuado para este informe incluir la autoevaluación que hicieron los alumnos al finalizar el 2001, en donde se pone de manifiesto una fuerte tendencia en cuanto a la apreciación positiva del Programa y sus acciones. En líneas generales, los alumnos del Pellegrini ven con cierto recelo la obligatoriedad del Programa. No obstante, las entrevistas que realizamos dan cuenta de que esta percepción por lo general va variando con el tiempo. Gran cantidad de alumnos reconocen que el Programa ha tenido una importantísima repercusión en su formación como personas y ciudadanos. Como vemos, una escuela con las particulares características del Pellegrini, ha sido muy audaz en el impulso de esta metodología; y también podemos observar, que el Programa PAS, crece en forma sostenida. Crece en cuanto a calidad de proyectos, crece en cuanto a cantidad de asociaciones comunitarias e interescolares logradas y en cuanto a la cantidad de jóvenes que participan voluntariamente. Es necesario mencionar que los mismos coordinadores del proyecto consideran que en su institución todavía falta tiempo e investigaciones para determinar más claramente el impacto en los logros académicos.

En el otro extremo se encuentra la escuela "Explorador Ramón Lista". Es una institución muy humilde, ubicada en un barrio marginal de la ciudad de Resistencia. Sin embargo, ambas escuelas son líderes en el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio. La directora ha llevado a cabo, en lo que va de su gestión, 19 proyectos comunitarios. Si bien todavía no se ha podido evaluar minuciosamente el impacto académico de los mismos, hay registros de que a partir de la implementación de esta metodología, la matrícula creció un 40% y el índice de repitencia disminuyó sensiblemente. Como veremos más adelante, la escuela no tiene espacio suficiente para todos los que quieren inscribirse. La calidad y elección de los proyectos permitió que muchos adolescentes (por ejemplo, las alumnas madres) terminaran sus estudios, o que -sin ir más lejos- haya habido casos en donde el proyecto movilizó a una alumna a abandonar la prostitución. Además del aumento de la autoestima a la que suele hacer referencia la directora, es muy perceptible para quien mira de afuera, el sentido de pertenencia a la institución que tienen sus alumnos. Los proyectos educativos comunitarios aportaron mucho para esta construcción. Por otra parte, los docentes de la escuela repetidas veces han hecho referencia al "buen clima de trabajo" reinante. Esto también tiene que ver con los proyectos comunitarios: el mejoramiento de la autoestima y el aumento del sentido de pertenencia está directamente relacionado con la convivencia escolar y el respeto de cada uno de los integrantes por el lugar que ocupa el otro. Por último, otro detalle: de los contactos surgidos entre alumnos en los

Seminarios Internacionales, se han desarrollado trabajos interinstitucionales, como por ejemplo entre el Ramón Lista y el Pellegrini. Este dato no es menor, si tenemos en cuenta en el relato de los jóvenes el valor que tuvo para ellos poder compartir entre *pares tan distintos* un trabajo solidario.

A continuación analizaremos algunos casos de escuelas que han realizado proyectos de aprendizaje-servicio de calidad, y en los que se pueden evaluar algunas variables significativas en cuanto al impacto del desarrollo de esta metodología en la calidad educativa ofrecida por esas instituciones.⁶

Escuela Rural Nro. 0047 "Gobernador Dr. Rodolfo Freyre", Monte Vera, Departamento La Capital, Santa Fe

Proyecto: "Calidad de vida. Plantación, cuidado, producción y deshidratación de plantas aromáticas y medicinales"

El proyecto respondió a un difícil contexto cultural condicionado por: aislamiento geográfico, alumnos de hogares pobres o muy pobres, situación laboral precaria de los padres, alto porcentaje de población sin instrucción y consideración del estudio como un aspecto secundario, dado que los niños trabajan desde pequeños en las quintas. En este marco se elaboró un proyecto que, articulado con los contenidos curriculares, fuera complementario de la producción hortícola tradicional. Así se brindaron oportunidades a los pequeños productores, desarrollando sectores agrícolas de cultivos no tradicionales y aprovechando la disponibilidad de mano de obra y pequeñas parcelas mediante incorporación de tecnología. La posibilidad de consolidarse como microemprendimiento prevé reinvertir los recursos obtenidos en la misma Escuela y brindar nuevas fuentes de trabajo para los alumnos que egresan.

El impacto positivo de esta experiencia en la institución, en lo referido al desgranamiento y la deserción escolar, se pone de manifiesto en los siguientes datos, proporcionados por la escuela, que inició su proyecto de aprendizaje-servicio en el año 1998.

Evolución de la matrícula escolar

| AÑOS | MAT. INICIAL | MAT. FINAL | ASISTENCIA MEDIA |
|-------------|---------------------|-------------------|-------------------------|
| 1998 | 173 | 165 | 155 |
| 1999 | 175 | 182 | 167 |
| 2000 | 249 | 240 | 232 |

Con respecto a la matrícula escolar, los datos volcados en la Tabla revelan un importante incremento desde 1998 hasta el 2000.

⁶ Los textos a párrafo entrado y en cursiva, corresponden a citas extraídas de los proyectos de aprendizaje-servicio presentados por las escuelas al Programa Nacional "Escuela y Comunidad", así como entrevistas a los directivos o informes requeridos a las instituciones educativas por los autores.

Las razones de este incremento se deben al prestigio ganado por la escuela ante la comunidad a partir de la labor docente, las distintas actividades de extensión y al eficiente funcionamiento del comedor.

Otro ejemplo de la incidencia positiva del proyecto de aprendizaje-servicio aparece en las tablas siguientes, que la escuela utiliza para el análisis de la dimensión pedagógica curricular:

Dimensión Pedagógica Curricular

| PROBLEMA EDUCATIVO | CAUSAS CRÍTICAS | FORTALEZAS PARA ABORDARLO |
|---|---|---|
| 1. Alumnos que demoran en alfabetizarse y que repiten en especial en los primeros años. | <ul style="list-style-type: none"> • Escasa estimulación y acercamiento a la lectura y escritura. • Escasa estimulación del lenguaje oral con formas dialécticas propias del lugar de origen (bolivianos, salteños, jujeños). • Escaso diálogo familiar. Fuerte "Cultura del Silencio". • Insuficiente perfeccionamiento docente por cambios en el personal sin estabilidad laboral. • Falta de tiempo de los docentes para dedicarlo al perfeccionamiento o la actualización. • Escaso o nulo acompañamiento del hogar y/o apoyo a los niños en su aprendizaje. • Analfabetismo de los padres, total o funcional, en una proporción del 80%. • Absolutización del trabajo por necesidades básicas insatisfechas. | <ul style="list-style-type: none"> • Sala de nivel inicial para niños de 4 y otra para 5 años. • Grupos poco numerosos que permiten una buena relación docente-alumno. • Incorporación del Plan Escuelas Solidarias. • Suficientes recursos didácticos: bibliografía, juegos didácticos, etc. • Asesoramiento constante y apoyo de la dirección. • Una docente especializada con posibilidades de asumir la coordinación del Dto. de Lengua. • Buena predisposición del personal docente para la formación y el perfeccionamiento. • Cargo docente que atiende la alfabetización de los padres. |

La mejora de los resultados académicos se advierte en las siguientes tablas:

Resultados obtenidos en la Dimensión Pedagógica Curricular al finalizar la Fase Inicial 1998-2000 del Proyecto

| PROBLEMA EDUCATIVO | CAUSAS CRÍTICAS | RESULTADOS |
|---|---|---|
| <p>5. Insuficientes competencias para estudiar y/o dar cuenta de lo estudiado.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Deficiencias lectoras: falta de comprensión y lentitud al leer. • Deficiencias en la planificación y/o en la organización para abordar las situaciones planteadas. • Escaso o nulo acompañamiento del hogar y/o apoyo a los niños en su aprendizaje. • Analfabetismo de los padres, total o funcional, en una proporción del 80%. • Absolutización del trabajo por necesidades básicas insatisfechas. | <ul style="list-style-type: none"> • Se pudo comprobar que el Proyecto es útil para estimular la lectura. • Los alumnos aprendieron a planificar y a organizar las labores en el aula y a campo. Sin embargo, algunas fallas en el diseño (incorrecto cercado perimetral que no previno el ingreso de perros y el pisoteo) y los factores climáticos (lluvia, viento, granizo) sumado a la falta de recursos económicos para un adecuado mantenimiento, determinaron el deterioro de las instalaciones del invernáculo y un uso ineficiente de la superficie destinada a la experiencia. • Se comprobó poca participación de los padres. |
| <p>8. Deficiencias en la articulación de contenidos en las ciencias naturales que inciden en los desplazamientos.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de perfeccionamiento desde un abordaje constructivo de los mismos. • Irregular manejo de los tiempos. | <ul style="list-style-type: none"> • Se pudo comprobar la utilidad del proyecto para mejorar la integración de contenidos en Ciencias Naturales, Lengua, Matemática y Geometría. • No se observaron mejoras en el manejo de los tiempos. Las razones son: <ol style="list-style-type: none"> 1. Dificultades de las maestras coordinadoras para manejar simultáneamente dos subgrupos de alumnos: uno a campo y otro en el aula. 2. Problemas económicos que determinaron recortes en las actividades programadas. |

Resultados obtenidos en la Dimensión Procesos de Apoyo al finalizar la Fase Inicial 1998-2000 del Proyecto

| PROBLEMA EDUCATIVO | CAUSAS CRÍTICAS | RESULTADOS |
|---|--|---|
| 6. No se realizan actividades complementarias y extra escolares destinadas a completar la formación de los alumnos. | <ul style="list-style-type: none"> • Falta de cargos, escaso personal. • Carencia de líderes comunitarios dispuestos asumir la coordinación de grupos. | <ul style="list-style-type: none"> • A pesar del escaso personal, se pudo comprobar la utilidad del proyecto para mejorar: <ol style="list-style-type: none"> 3. La comunicación oral. 4. La integración grupal. 5. La motivación general (los alumnos piden trabajar en el proyecto). • Se requiere personal extra escolar para la coordinación constante de las tareas a campo. |

Escuela Nro. 97 "Aldea Las Pampas", Frontera de Río Pico, Provincia de Chubut

Proyecto: "Huerta-granja y cooperativismo, otra ruta de aprendizaje"

El proyecto buscó dar respuesta a necesidades básicas insatisfechas de la comunidad local, sin fuentes laborales y con el agravante del rigor del clima. Consiste en fortalecer la propuesta escolar con la creación de una granja y una cooperativa escolar, administradas por los propios alumnos, de tal forma que se fomenta la solidaridad y el servicio desde los contenidos curriculares al tiempo que se ofrece una variedad de alimentos frescos a bajo costo para la población en general. La implementación de la experiencia permitió incorporar en este planteo solidario a distintas instituciones como INTA, CORFO y la Cooperadora de la escuela.

El proyecto de aprendizaje-servicio, impacta positivamente en los destinatarios de la comunidad. En el proyecto se explicita:

- Mejoramiento del menú alimenticio en el comedor escolar y en la familia
- Aparición de huertas familiares e invernáculos
- Paulatina desaparición de NBI a nivel alimenticio
- Como beneficios concretos se pueden enumerar:
 - ◆ *productos hortícolas y pecuarios frescos para el comedor escolar y la comunidad educativa toda,*
 - ◆ *instancias prácticas de desarrollo cooperativo.*

Los proyectos educativos solidarios favorecen el desarrollo de actitudes de empatía, servicio, generosidad y reconocimiento del otro. Por otra parte aumenta la motivación hacia el aprendizaje. En lo referido al impacto en los alumnos, este proyecto atestigua:

- Manifestación progresiva de conductas solidarias. Entusiasmo y motivación hacia los aprendizajes.
- Aumento progresivo del interés, autonomía y actitud cooperativa de los alumnos.

En cuanto a la mejora institucional:

- Creciente autogestión de los aprendizajes. Paulatina regionalización de la propuesta de los proyectos áulicos. Índices escasos o ausencia de repitencia o desgranamiento escolar.

Escuela Superior de Comercio "Carlos Pellegrini", Ciudad de Buenos Aires

"Programa de Acción Solidaria"

Este Programa se destaca por su magnitud y por el número de estudiantes involucrados. Tiene su origen en el Programa de Reforma de la Universidad de Buenos Aires en donde se establece integrar en el currículo, en forma obligatoria, la práctica de servicio social, a fin de vincular la teoría con la práctica y desarrollar actitudes de solidaridad social.

Los estudiantes se distribuyen en 14 proyectos diferentes, que abarcan actividades de apoyo escolar y recreativas, trabajo en instituciones para la tercera edad y para madres solteras, proyectos de primeros auxilios, campañas de prevención de enfermedades, y otras.

En la siguiente tabla, se pone de manifiesto el desarrollo de competencias básicas para el mundo del trabajo, el aumento del sentido de responsabilidad, la posibilidad de construcción e integración de nuevos aprendizajes, el desarrollo de actitudes favorables hacia los adultos, la mejora de la relación interpersonal y el aumento del autoconocimiento.

Extracto de la evaluación del año 2001 que realizaron los alumnos de 1ro. y 2do. año que participaron en forma obligatoria del Programa de Acción Solidaria (porcentaje sobre el total de respuestas emitidas en cada ítem)

| COMPARTO LAS AFIRMACIONES | SÍ | NO | MÁS O MENOS - A VECES |
|---|-----------|-----------|------------------------------|
| Asistí a las reuniones planificadas | 74 | 4 | 22 |
| Llegué puntualmente a las actividades de servicio | 79 | 2 | 19 |
| Esta actividad me hizo relacionar o adquirir conocimientos de otras asignaturas | 22 | 46 | 32 |
| La relación con el profesor de aprendizaje-servicio fue buena | 75 | 5 | 20 |
| Planificamos adecuadamente las tareas | 30 | 14 | 56 |
| Mejoré mis actitudes en la forma de relacionarme con los demás | 53 | 15 | 32 |
| Pude conocer aspectos de mis compañeros que no había advertido en el trabajo de la escuela | 36 | 37 | 27 |
| En los espacios de planificación pude expresar mis opiniones. | 49 | 14 | 37 |
| Pienso que los espacios de reflexión fueron provechosos | 41 | 17 | 42 |
| Fui responsable en mi trabajo | 74 | 3 | 23 |
| Participé activamente en los espacios a los que fui convocado | 68 | 3 | 29 |
| Investigué acerca de los contenidos involucrados | 22 | 40 | 38 |
| Aprendí los contenidos involucrados | 51 | 16 | 33 |
| Tuve actitudes de integración hacia mis compañeros | 85 | 10 | 5 |
| Tuve una buena actitud de servicio con las personas e instituciones donde desarrollamos el trabajo de campo | 83 | 3 | 14 |
| Adquirí información acerca de problemáticas específicas relacionadas con el proyecto | 49 | 22 | 29 |
| Pude proponer alternativas para enriquecer el trabajo solidario | 36 | 28 | 36 |

**Escuela de Educación Media Nro. 3 "Fortunato Bonelli",
San Nicolás, Buenos Aires**

Proyecto: "Saber para servir: del anonimato al protagonismo"

Desde 1997 los estudiantes han realizado numerosos proyectos solidarios: capacitación en informática y apoyo escolar a niños de escuelas periféricas, promoción del turismo y señalización de lugares históricos, campañas de promoción de la lectura y otros.

En colaboración con una organización comunitaria, promovieron en toda la ciudad una campaña en favor de la donación de órganos, que apoyaron con la difusión de cartillas y material didáctico diseñado por los propios alumnos.

Los estudiantes de la escuela, adolescentes a menudo discriminados por su origen socio-económico, ahora son reconocidos por su capacidad de aplicar conocimientos al servicio de la comunidad. En las palabras de la Directora, "el saber les dio protagonismo y cambió la mirada de los demás y de ellos mismos sobre sus posibilidades". Del entusiasmo y motivación que generó el proyecto dan cuenta los siguientes datos:

Cantidad de alumnos involucrados:

1998: 25
1999: 50
2000: 80
2001: 180

Cantidad de docentes involucrados:

1998: 2
1999: 5
2000: 8
2001: 12

Cantidad de personas a las que llegó la información:

1998: sin registrar
1999: sin registrar
2000: 200 personas
2001: 600 alumnos, 120 docentes. 3000 personas en diferentes eventos culturales.

Cantidad de Comedores Municipales asistidos por alumnos de la escuela a través del apoyo escolar, recreación, clases especiales con temas profundizados en los espacios curriculares:

1998: ninguno
1999: 3
2000: 6
2001: 6

En este último año a los comedores se suma la asistencia a un taller protegido para discapacitados, 3 alumnos "operadores de calle" relevando problemas sociales con niños de la calle, 5 alumnos relevando problemáticas de la vida en las islas frente a la ciudad.

En cuanto a las alianzas promovidas con otras instituciones la escuela proveyó la siguiente información:

Cantidad de escuelas con las que se realizaron intercambios:

1998: 2

1999: 5

2000: 10

2001: 10 escuelas y 4 centros comunitarios municipales. Se realizan intercambios con escuelas de Bariloche, Neuquén, Junín de los Andes, Capital Federal y del distrito de San Nicolás.

En el presente año, 2002, relevaremos todas las ONGs de nuestra ciudad, ya que no hay registro oficial de ellas y organizaremos un encuentro para que cada una explique a los alumnos su actividad y se registren voluntarios. Invitaremos a escuelas del distrito. Tenemos comprometido el apoyo de la Inspectora y de los medios de comunicación.

A continuación transcribimos la valoración general que hace la Directora del establecimiento acerca de los impactos del proyecto en cuanto al desarrollo personal de los alumnos, aumento de su autoestima y beneficios para la escuela y la comunidad:

La ejecución del Proyecto "Saber para servir", tuvo como eje principal la idea de que el conocimiento construido en la escuela sirviera a la comunidad a través del trabajo comunitario de los alumnos. De esta forma, los conocimientos trabajados en la escuela sirven para llegar a los sectores de la comunidad donde ese conocimiento falta o es deficiente. De esta manera, los alumnos salen a distintos ámbitos de la ciudad a llevar lo que aprendieron en las aulas. Este trabajo sacó del anonimato a nuestros alumnos que provienen generalmente de sectores sociales desfavorecidos. La matrícula aumentó y la comunidad revalorizó el trabajo de la escuela y los alumnos recibieron una mirada diferente de la comunidad en general.

Se notaron además otros cambios:

- Se logró minimizar el sentimiento de exclusión a partir de la apropiación del conocimiento. El saber dio protagonismo a quienes están dentro del sistema educativo. Desde la aplicación del Proyecto "saber sirve para el alumno, para la familia, el barrio y la comunidad".
- Estimuló la participación y el compromiso con las actividades de la escuela, tanto en alumnos como en docentes.
- **Revalorizó los contenidos de los diferentes espacios curriculares a partir de la aplicación en un problema real de la comunidad.**
- Se registró la preocupación de los alumnos por su propia expresión, tanto oral como escrita, a partir de la actividad de presentarse frente a otros en la comunidad.
- Permitió interactuar y compartir vivencias con adolescentes y adultos de distintas realidades sociales.
- Dio una nueva dimensión al PEI de la escuela haciéndolo ejecutable y comprobable a partir del trabajo de los alumnos en el barrio, en otras escuelas y en la comunidad en general.
- Logró cambiar la mirada sobre el viaje de egresados, transformándolo en un viaje solidario "Al otro sur", donde se visitó la región de Bariloche, con llegada a comunidades mapuches y a otras instituciones educativas a donde se llevaron los conocimientos adquiridos en la escuela.

- Se incorporó la utilización de técnicas digitales en las clases de biología, por ejemplo para volcar los conocimientos a CD elaborados en la escuela que fueron repartidos en la comunidad.
- Se sistematizó el registro de actividades pedagógicas. Los docentes incorporaron técnicas de video, filmación, programas de power point para elaborar pantallas de proyección que fueron llevadas a otros ámbitos. Se elaboraron softwares educativos en las PC de la escuela para donar a otras instituciones.

Escuela de Nivel Secundario Nro. 40 "Explorador Ramón Lista", Resistencia, Chaco

Proyecto: "Una escuela en donde se aprende a mejorar la vida de la comunidad"

Esta escuela, ubicada en una zona carenciada de Resistencia, ha desarrollado más de 19 proyectos al servicio de su comunidad. Algunos de ellos son: huerta comunitaria, documentación de indocumentados, integración de la cultura indígena, informática para los niños del Jardín de Infantes, programa de promotores comunitarios de la salud, proyecto de recuperación de la identidad local, educación vial. En el taller de Actividades Prácticas, confeccionan ropa para alumnos de bajos recursos y en las horas libres, coordinados por alumnos monitores, se capacitan en voluntariado para difundir este tipo de acciones comunitarias en otras escuelas.

Dado que una de las principales causales de abandono de la escuela era la maternidad adolescente, surgió una iniciativa cooperativa entre las alumnas: organizaron su propia asociación y obtuvieron recursos para instalar frente a la escuela una Guardería, en la que las madres del turno tarde cuidan a los niños de las del turno mañana y viceversa. La escuela ha acompañado esta iniciativa con espacios para la educación sexual y las responsabilidades de la paternidad y maternidad.

A partir de la incorporación de proyectos de aprendizaje-servicio a la institución, la directora del Establecimiento consigna los resultados que describimos a continuación.

Aumento de la matrícula: desde 1994 a 1998 creció un 40 %

Aumento de las inscripciones a 1er. año:

Año 2001: ingresaron 80 alumnos.

Año 2002: Ingresaron 156 alumnos, de un total de más de 170 aspirantes. Se tuvo que abrir otra sección.

Este hecho lo relaciona directamente con el mayor respeto de la comunidad barrial hacia la escuela, por el reconocimiento a la labor realizada por ella, y sobre todo por la gran valoración que hacen los padres de que el hijo esté todo el día "ocupado aprendiendo cosas" en esta escuela.

Disminución de la repitencia: Disminuyó notablemente en 1ro. y 2do. año. En 4to. y 5to. año es prácticamente nula.

Ninguna "alumna madre" abandonó la escuela desde que funciona la guardería, a pesar de que la proporción de embarazos de las jóvenes es alta.

En cuanto a los cambios actitudinales, la directora del establecimiento señala que los docentes de la escuela han observado lo siguiente:

- entusiasmo de todos los alumnos por trabajar en los proyectos comunitarios, esto implica **una nueva valoración del trabajo**, a tal punto de que para permitírsele se les exige como requisito previo buen rendimiento escolar.
- aumento de la autoestima: sobre todo se observa en aquellos que llevan a cabo tareas de enseñanza (canotaje, computación).
- mayor respeto y jerarquización de sus propios profesores. Esto es destacado por todos los docentes como muy notable. (Hay que destacar que en esta institución, los proyectos de aprendizaje-servicio tienen alto grado de participación docente).
- disminución general de problemas de convivencia.

En cuanto al aprendizaje académico se destaca:

- un desarrollo muy notable en la **expresión oral y escrita**. En general, los alumnos han perdido inhibiciones para hablar en público en distintas circunstancias (a modo de ejemplo, señalamos que las alumnas que presentaron su experiencia en el 5to. Seminario Internacional “Escuela y Comunidad”, lo hicieron en forma sobresaliente ante una audiencia de 900 docentes, directivos, y autoridades).
- en matemática se observó un cambio importante en la comprensión de las **estadísticas** y sus aplicaciones (tema considerado tabú antes de su uso en los proyectos).

Reconocimiento ministerial del trabajo comunitario:

Todos los alumnos que participan en alguno de los proyectos comunitarios, reciben una certificación de ese trabajo equivalente a una pasantía avalada por el Ministerio de Educación de la provincia. Esta certificación es altamente apreciada por el alumnado, pues es reconocida en el campo laboral como un valioso antecedente de experiencia laboral.

Colegio Universitario “Liceo Informático II”, Santa Rosa, La Pampa

Proyecto: “Salir de la calle para entrar al Mundo”

Este proyecto, que se viene desarrollando desde 1993, permite que niños y adolescentes en situación de riesgo accedan al uso de la tecnología informática. Los alumnos del tercer ciclo de EGB y del Polimodal del establecimiento brindan apoyo escolar en informática a alumnos de escuelas que no poseen computadoras, a niños y jóvenes con necesidades especiales, y a niños provenientes de hogares con necesidades básicas insatisfechas.

Docentes y estudiantes de las carreras superiores del establecimiento también brindan alfabetización informática a los jóvenes de la cárcel de menores de Santa Rosa.

Nuestro Colegio ha acumulado una considerable trayectoria en acciones sociales destinadas al tratamiento de problemas de aprendizaje y atención al desarrollo intelectual del niño/adolescente con capacidades distintas, como así también en acciones destinadas a la recuperación y/o reinserción en el sistema de menores en situaciones de riesgo. Sin embargo, el planteo que se realiza a partir de esta propuesta

renovada pone la atención no ya en los beneficiarios de las distintas acciones de intervención de las que participan alumnos de todos los niveles del establecimiento, sino en los propios alumnos.

¿A qué se debe este cambio de enfoque?

Los significativos efectos que la intervención ha producido en nuestros alumnos a partir del trabajo con menores carenciados, en riesgo, internos de la U 30 (instituto de menores), de barrios en los que resultan evidentes distintos tipos de privación, niños y adolescentes con capacidades distintas, ha incentivado al cuerpo directivo y docente del establecimiento a reformular su propuesta a la luz de estos hechos. Los aspectos más salientes podrían así señalarse:

- **disminución significativa de conflictos** de todo tipo entre los alumnos y/o cursos del colegio. Los pocos conflictos que esporádicamente se presentan son de muy baja intensidad y fácil resolución.
- significativo aumento de la colaboración entre los alumnos, ya sea para apoyar a compañeros con dificultades como para compartir recursos, meriendas, elementos de trabajo.
- marcado aumento de la participación de alumnos en convocatorias de distinto tipo (concursos, certámenes, olimpiadas, congresos, otros, que abarcan prácticamente todo el espectro de la estructura curricular; incluidas las Artes, el Diseño y la Comunicación).
- **excelentes resultados en las actividades en las que participan** (en el año 2001, Polimodal ganador de certamen Expresarte en Teatro, finalista para certamen provincial; seleccionados trabajos de EGB y Polimodal (informática y comunicaciones) para ser presentados en la convocatoria Usuaría Joven de la Asociación de usuarios de informática y Telecomunicaciones (Bs. As.) y CICOMRA; Proyecto de ley de alumnos del nivel Polimodal seleccionado en el marco de la convocatoria Parlamento Juvenil Pampeano año 2001 –por 2do. año consecutivo el colegio fue seleccionado para participar-; seleccionados trabajos de EGB y Polimodal como finalistas de las Olimpiadas Informáticas organizadas por CAIEP-ADEEPR, etc.
- mayor cuidado de las instalaciones y el equipamiento de la escuela.
- participación de los alumnos en las tareas de mantenimiento de aulas (aseo de las mismas al finalizar la clase, por ejemplo).
- **más respeto y aceptación de las normas institucionales.**
- mejora significativa de la relación alumnos-docentes.
- disposición positiva para participar de los distintos talleres de apoyo y recuperación de contenidos.
- **paulatina mejora de rendimiento en los distintos espacios curriculares.**
- aceptación natural de la heterogeneidad en los grupos-clase.
- **mejora significativa del clima institucional.**

*Por otra parte, la interacción del proyecto con instituciones públicas y privadas tales como ADIS (Asociación de Integración Social); INAUN (MBS); U30 (Instituto de Menores); distintas ONGs (varias fundaciones); escuelas públicas y privadas, etc., ha promovido que se cultivaran lazos de participación de distinto tipo y en distinto nivel de interacción, facilitando el desarrollo de **actitudes participativas y el reforzamiento de la autoestima en los chicos, que han podido comprobar su capacidad para establecer mantener relaciones con individuos e instituciones en distinto grado de formalidad y su compromiso para atenderlas y darles continuidad.***

Las acciones solidarias con la comunidad se materializaron también, en la prestación de asistencia técnica para equipos y sistemas informáticos a escuelas públicas de la provincia y en la donación de equipos a alguna

de éstas. Además, el colegio brinda estos y otros servicios en forma gratuita a la Escuela de Policía de la Provincia de La Pampa, y en tales servicios hay siempre participación de alumnos de los distintos niveles.

Escuela Nro. 4-055 "Presbítero Constantino Spagnolo", Junín, Mendoza

Proyecto: "Prevención Sísmica-Alarmas Comunitarias"

La escuela viene desarrollando un Proyecto Institucional en el que cada curso investiga diferentes problemáticas comunitarias y desarrolla proyectos para atenderlas. Teniendo en cuenta que la escuela está ubicada en una región de alto riesgo sísmico, los alumnos que actualmente cursan 6to. año, desde 1998 desarrollan un proyecto para difundir las medidas de prevención necesarias ante un sismo. Luego de realizar un diagnóstico sobre los conocimientos previos de la comunidad, los estudiantes trabajan conjuntamente con Defensa Civil y el Municipio, como agentes multiplicadores de concientización e información. Por su parte, los estudiantes de 5to. año, atendiendo la preocupación de la comunidad por la inseguridad en la zona, dedicaron su estudio como futuros Técnicos Electrónicos a la creación de alarmas comunitarias que estimularán la superación actitudes individualistas y exigirán una mayor comunicación entre los vecinos. A partir de la recepción de un equipo programador de microcontroladores altamente sofisticado, de complejo estudio y aplicación, la escuela desarrolló un prototipo de bajo costo que permite interconectar en forma sencilla las casas del barrio, y dar el alerta a otros vecinos en caso de asaltos o emergencias médicas.

A continuación, incorporamos algunos de los datos suministrados por la institución que dan cuenta de los cambios que la misma registra como significativos a partir de la implementación de proyectos de aprendizaje-servicio.

Rendimiento académico de los alumnos

| | <i>Antes de la implementación de los proyectos de aprendizaje-servicio</i> | <i>A partir de la implementación de los proyectos de aprendizaje-servicio</i> |
|---|--|---|
| REPITENCIA | 1997: 40% | 1998: 13% 1999:7% 2000:5% 2001:3% |
| DESERCIÓN Comprende a los alumnos que, contenidos por el Departamento de Orientación, rinden como libres. | 1997: 35% | 2001: 2% |

Funcionamiento del equipo docente

| | <i>Antes de la implementación de los proyectos de aprendizaje-servicio</i> | <i>A partir de la implementación de los proyectos de aprendizaje-servicio</i> |
|--|---|---|
| Participación de los docentes en actividades extra-clases | Cumplían las horas propuestas en la Estructura curricular 85% (de un total de 101 docentes) | Los docentes se han involucrado en actividades extra-escolares para poder desarrollar los proyectos. Se ha logrado una mayor pertenencia a la Institución. 70% de los docentes. Elaboración de proyectos en equipo. |

Satisfacción de la comunidad respecto de la institución

| | <i>Antes de la implementación de los proyectos de aprendizaje-servicio</i> | <i>A partir de la implementación de los proyectos de aprendizaje-servicio</i> |
|---------------------------------|--|---|
| Relación familia-escuela | 1997: Asistían sólo a reuniones de padres | Los padres se involucraron en las actividades con sus hijos y colaboraron con los docentes. |

Respecto al Proyecto de Prevención Sísmica, en el año 2001 escuelas primarias rurales de Junín nos solicitaron la presencia de las brigadas informativas (formada por alumnos de la Institución), para que fueran a dar las charlas y se trabajó con el formato de Taller junto a los padres de las Escuelas.

Las Escuelas visitadas fueron 5.

En las encuestas que se les hicieron a las familias de las escuelas que participaron de los Talleres se obtuvieron resultados altamente satisfactorios.

Centro de enseñanza Media Nro. 84, Viedma, Río Negro

Proyecto: "Panificadora solidaria"

El proyecto, que se inició en 1997, estuvo destinado a resolver las dificultades de los alumnos de primer año, repitentes entre 2 y 3 veces. Los estudiantes presentaban serios problemas de conducta y total desinterés por el aprendizaje. Sostenían que no tenía sentido estudiar, dado que ellos pertenecían a sectores sumamente carenciados y estaban seguros que no tendrían posibilidades de inserción laboral.

Ante esto, se les propuso realizar un proyecto comunitario, aplicando los contenidos curriculares.

El problema detectado por el grupo fue la mala alimentación de los chicos de los barrios alejados del centro. En función de ello, proyectaron equipar una panificadora en una escuela primaria con el objeto de fabricar pan para la comunidad educativa y barrios carenciados y, de esa forma, multiplicar lo aprendido.

A continuación transcribiremos un extracto del último informe suministrado por la directora del establecimiento.

Impacto en los alumnos

Con esta experiencia, los alumnos no solo asimilaron los contenidos curriculares sino que incorporaron otros saberes, pues debían redactar notas, actas, formular objetivos, hacer diagramas de flujo, calcular IVA, etc.

Pudieron modificar sus códigos y su conducta, y aprendieron a resolver los conflictos y diferencias dialogando sobre ellas y buscando una alternativa conjunta, a punto tal que una de las adolescentes del grupo fue elegida por sus pares para integrar el Consejo de Convivencia

Uno de los mayores logros fue que querían seguir juntos para continuar con el proyecto, por lo que durante las vacaciones se ayudaron mutuamente a fin de poder rendir las materias adeudadas y menos uno, todos aprobaron el año.

Hoy, 2002, estos alumnos siguen estudiando y todos están trabajando.

Impacto en la Institución

A raíz de las demandas del grupo, y la de otros alumnos que querían imitarlos, la Institución comenzó a trabajar por proyectos, en su mayoría impulsados por estos jóvenes.

Impacto comunitario

Este Proyecto, permitió que la comunidad no sólo de la escuela sino del barrio, pudiera adquirir el pan, a cambio de los elementos para su elaboración, o comprarlo a bajo costo en un lugar cercano.

Se puede obtener pan todos los días, tanto por la mañana como por la tarde, de lunes a viernes, en el taller de cocina, dirigiéndose a la profesora encargada del mismo quien es la persona que organiza estos intercambios de elementos por los productos panificados elaborados por los mismos alumnos.

Asimismo los padres y alumnos de la escuela pueden, antes de retirarse del establecimiento, llevar el pan a sus casas con ahorro de tiempo y dinero.

Organizaciones no gubernamentales, gubernamentales y empresas que colaboraron con el proyecto:

| NOMBRE | RESPONSABLE DE |
|-------------------------|---|
| Escuela Primaria N° 200 | Recepción de las maquinarias y mantenimiento de la panificadora |
| Rotary Club | Donación de las asaderas para horno panadero |

| NOMBRE | RESPONSABLE DE |
|---|--|
| Unidad Penitenciaria (Maestro Panadero) | Capacitación de un alumno del proyecto para que ejerciera de multiplicador entre las maestras de la escuela primaria |
| Legislatura de Río Negro | Donación de la harina para el inicio del proyecto |
| Gobierno de Río Negro (Ministerio de Educación) | Seguro de las maquinarias |
| Municipalidad de Viedma | Información sobre características de los diferentes barrios de la ciudad |
| Instituto Provincial de la vivienda (IPPV) | Información sobre las características (servicios, instituciones etc) del barrio IPPV |
| Sancor Coop. Ltda. | Donación de la levadura para la primera etapa del proyecto. |
| Expreso Dos ciudades | Donación del transporte de las maquinarias (Cap. Fed.-Viedma) |
| Gasistas (Sr. Roberto Fernandez y Sr. Tobares) | Donación de la instalación del horno panadero y fermentadora |
| Fotógrafo (Dr. Luis Vazquez) | Donación de las fotografías utilizadas como recurso evaluativo de la marcha del proyecto |

Hoy, 2002 la panificadora sigue funcionando y estos jóvenes son en los lugares donde están inmersos, generadores de nuevos proyectos. La mayoría ha conseguido trabajo, y una de las alumnas, fue contratada por la legislatura de la provincia, a raíz de las entrevistas que realizó en ese lugar para el proyecto.

A raíz de la difusión de este proyecto, otras escuelas de Viedma comenzaron a trabajar también en proyectos pedagógicos desde las problemáticas comunitarias.

(ejemplo: CEM Nro. 8 –modalidad de turismo– Turismo para discapitados)

Reconocimientos recibidos por el proyecto:

Premio Presidencial Paulo Freire al maestro del año (1999)

Poder Ciudadano (Premio Aulas sin fronteras) – 3er. Premio (1999)

Foro del Sector Social (1999)

Organización de Estados Iberoamericanos –Escuelas que hacen escuela– (invitando a la docente responsable a compartir la experiencia con otros países Iberoamericanos) (2001)

Presentación en IV Jornadas de la Red Nacional de Psicopedagogía. (2000)

Publicación en Universidad Nacional de Comahue (2000)

En síntesis, a partir de los ejemplos destacados, podríamos considerar que el impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio puede ser observado y evaluado en los siguientes aspectos:

En cuanto a los alumnos

Área académica

- Mejora del rendimiento escolar.

- Aplicación de los conocimientos adquiridos en el aula en contextos comunitarios.
- Construcción de nuevos aprendizajes.
- Aumento de la motivación hacia el aprendizaje.
- Desarrollo de la capacidad de resolver situaciones problemáticas.
- Percepción de nuevos sentidos en el aprendizaje.

Desarrollo personal

- Desarrollo de actitudes de empatía, servicio, generosidad, reconocimiento del otro, valoración de la diferencia.
- Desarrollo de competencias básicas para el mundo del trabajo: trabajo en equipo, toma de iniciativa ante situaciones imprevistas o de dificultad, asunción de responsabilidades, comunicación eficaz.
- Desarrollo de una actitud crítico-reflexiva ante la realidad.
- Aumento de la autoestima.
- Desarrollo de la creatividad.
- Aumento del sentido de responsabilidad.
- Descubrimiento de nuevas capacidades e intereses.
- Oportunidades para interactuar positivamente con realidades diversas.

Desarrollo social y comunitario

- Mejora de la comunicación interpersonal y el trabajo en equipo.
- Desarrollo de actitudes más favorables hacia los adultos y las organizaciones comunitarias, gubernamentales y no gubernamentales con las que estableció algún tipo de relación.
- Aumento del conocimiento que tienen los estudiantes de la realidad y de los factores que influyen en ella.
- Forma para la participación ciudadana y social.
- Favorece la capacidad de expresión.

En la institución educativa

- Disminución de actitudes de violencia.
- Mejora de la relación entre los padres, los docentes y los directivos.
- Disminución de los niveles de fracaso y deserción escolar.
- Mejora del clima institucional y la convivencia escolar.
- Desarrollo de actitudes más favorables hacia los adultos.

En la comunidad

- Contribuye a una visión positiva de la juventud.
- Contribuye a la solución de algunas de sus necesidades.
- Genera un clima de confianza y solidaridad entre sus miembros.

Apéndice B

Agenda del V Seminario Internacional "Escuela y Comunidad" 2001

Miércoles 22 de agosto

| | |
|-------|--|
| 8:00 | Inscripción y acreditación |
| 9:00 | Palabras de bienvenida Presentación de los objetivos y metodología del Seminario. |
| 10:30 | Conferencia: "Proyectos solidarios y calidad educativa" Prof. María Nieves Tapia, Coordinadora del Programa Nacional Escuela y Comunidad. Ministerio de Educación de la Nación. |
| 12:30 | Receso Recorrido por los stands de ONGs que trabajan al servicio de la educación. |
| 14:30 | Talleres temáticos <ul style="list-style-type: none"> • Calidad educativa: alfabetización, promoción de la lectura, apoyo escolar, alfabetización informática y tecnológica, necesidades especiales. • Animación sociocultural • Salud • Medio ambiente • Microemprendimientos solidarios • Promoción social • Información y Comunicación |
| 17:00 | Entrega del Premio Presidencial "Escuelas Solidarias" 2001 Con la participación del Sr. Ministro de Educación, Lic. Andrés Delich. |
| 18.30 | Fin de las actividades |

Jueves 23 de agosto

| | |
|-------|---|
| 9:00 | Panel: presentación de experiencias educativas solidarias galardonadas con el Premio Presidencial "Escuelas Solidarias" 2001 (7 menciones) |
| 11:00 | Conferencia: Madeline Yates, Coordinadora Aprendizaje-Servicio, Estado de Maryland, E.E.U.U. |
| 13:00 | Receso Recorrido por los stands de ONGs que trabajan al servicio de la educación. |
| 14:30 | Aprendizaje-servicio y Reforma de la Escuela Media <ul style="list-style-type: none"> • Panel de escuelas: Inserción curricular del aprendizaje-servicio en la Escuela Media- EGB 3- Polimodal. • Conferencia: Lic. Silvia Finocchio, Coordinadora del Programa Nacional Gestión Curricular y Capacitación. Ministerio de Educación de la Nación. |
| 16:00 | Receso |

| | |
|-------|---|
| 17:00 | <p>Talleres temáticos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Calidad educativa: alfabetización, promoción de la lectura, apoyo escolar, alfabetización informática y tecnológica, necesidades especiales. • Animación sociocultural • Salud • Medio ambiente • Microemprendimientos solidarios • Promoción social • Información y Comunicación |
| 18:30 | Proyección: Video Premio Presidencial "Escuelas Solidarias" 2000 |

Viernes 24 de agosto

| | |
|-------|--|
| 9:00 | Panel: presentación de experiencias educativas solidarias galardonadas con el Premio Presidencial "Escuelas Solidarias" 2001 (3 primeros premios) |
| 10:30 | <p>Panel: La implementación jurisdiccional de proyectos educativos solidarios</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lic. Julio Saguir - Ministro de Educación y Cultura de la Provincia de Tucumán. • Lic. Nestor Cecchi - Secretario de Educación de la Municipalidad de General Pueyrredón. • Prof. Nélide Esnal – Subsecretaria de Educación Superior y Transformación Educativa de la Provincia de Mendoza. • Lic. Daniel Filmus – Secretario de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. |
| 12:00 | Entrega de Premios Especiales |
| 16:30 | Conclusiones y entrega de Premios Especiales Sr. Subsecretario de Educación Básica, Lic. Gustavo Iaies. |

Apéndice C

Agenda del VI Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario" 2003

Martes 4 de Noviembre

| | |
|---------|---|
| 8-9 hs. | Inscripción y acreditación |
| 9.30 | Apertura a cargo de autoridades educativas nacionales |
| 10.00 | <p>Panel: El aprendizaje-servicio en América Latina.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje-servicio y equidad educativa: Lic. María Teresa Marshall, Directora. Programa Liceo Para Todos, Ministerio de Educación. Chile. • El aprendizaje-servicio en la escuela primaria: Lic. Eugenia Puglia, Directora, Centro del Voluntariado del Uruguay. • El aprendizaje-servicio y la calidad educativa en escuelas y Universidades: Prof. María Marta Mallea, Presidenta, CLAYSS. |
| 11.30 | Receso |
| 12.00 | <p>Panel: Organizaciones comunitarias, aprendizaje-servicio y calidad y equidad educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prof. Alberto Croce, Fundación SES • Dra. Alicia Savanti, Cáritas Argentina • Lic. Silvia Landers, Centro Boliviano de Filantropía • Lic. Addys Then Marte, Alianza ONG, República Dominicana |
| 13.00 | Receso |
| 14.00 | <p>Paneles simultáneos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación de proyectos de aprendizaje-servicio: Lic. Margarita Poggi, Directora Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Lic. Gabriela Malacrida, Programa Nacional Educación Solidaria, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. • Las prácticas solidarias universitarias en Argentina: Ing. Agr. Alejandra Herrero. Fac. Veterinaria UBA. Marcelo Ber-Juan Pablo Lucca, Compromiso Joven, UDESA. Ing. Agr. María Virginia González. Facultad de Ciencias Agrarias UNMDP. Lic. Daniel E. Herrero. Director Desarrollo Profesional, Facultad Ciencias Económicas, UNICEN. • Experiencias educativas solidarias en Argentina: Lic. Andrea Pacífico, Ministerio de Educación Pcia. de Santa Fe. Escuelas finalistas del Premio Presidencial Escuelas Solidarias. • El aprendizaje-servicio como un factor fortalecedor de la resiliencia en niños y adolescentes: Dr. Aldo Melillo, Universidad de Lanús. Lic. Paula Luengo, NEXO Tucumán. Ing. Gustavo Gennusso, Fundación Gente Nueva, Bariloche. |
| 16.30 | <p>Talleres temáticos simultáneos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escuelas Solidarias: talleres de intercambio por temáticas abordadas. • IFD y Universidades solidarias: presentación de experiencias de los Institutos terciarios y Universidades participantes. |
| 18.30 | Fin de las actividades |

Miércoles 5 de Noviembre

| | |
|-------|---|
| 9.00 | Conferencia: "Prosocialidad y aprendizaje-servicio" Prof. Michele De Beni. Università di Verona, Italia. |
| 10.00 | Conferencia: "Perspectivas para el desarrollo del aprendizaje-servicio en Argentina y América Latina" Prof. Nieves Tapia, Coordinadora, Programa Nacional Educación Solidaria. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. |
| 11.00 | ENTREGA DEL PREMIO PRESIDENCIAL ESCUELAS SOLIDARIAS Con la participación del Sr. Presidente de la Nación Dr. Néstor Kirchner y el Sr. Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología, Lic. Daniel Filmus. |
| 13.00 | Receso |
| 14.00 | Talleres temáticos simultáneos: <ul style="list-style-type: none"> • Escuelas Solidarias: talleres de intercambio por temáticas abordadas. • IFD y Universidades solidarias: presentación de experiencias de los Institutos terciarios y Universidades participantes. |
| 15.30 | Panel: Experiencias de aprendizaje-servicio en el sistema educativo obligatorio <ul style="list-style-type: none"> • Escuela Primaria N° 189, Montevideo, Uruguay • Liceo Agropecuario y Acuícola de Chiloé, Chile • Escuelas ganadoras del Premio Presidencial Escuelas Solidarias 2003 |
| 16.30 | Panel: Experiencias de las escuelas ganadoras del Premio Presidencial Escuelas Solidarias 2003 |
| 17.30 | Clausura con autoridades educativas. Entrega de certificados |

Actividades que se realizaron en los intervalos:

- Feria de ONGs: Stands temáticos compartidos por ONGs
- Exposición de escuelas finalistas: Stands de las escuelas

Apéndice D

Bibliografía

- AAVV. *Gerencia Social y trabajo social. Jornadas Nacionales*. Buenos Aires, Espacio Editorial, 1997.
- AAVV. *Territorio e Lavoro di Comunità*. Università degli Studi di Padova, CLEUP Editrice. Padova, 2000.
- AAVV. *Autoconsumo en el Sector de Obreros Rurales*. Cáritas, Reconquista, 2001.
- AAVV. *Microcrédito para el Sector Informal Urbano*. Cáritas, Quilmes, 2001.
- ABDERSON, E., SCHAFFER, J. (staff writers). *Service Matters: Engaging Higher Education in the Renewal of America's Communities and American Democracy*. Campus Compact, Providence, Rhode Island, 1998.
- ACEVEDO RIQUELME D., VALENTE HERVIER, X. *Manual de Capacitación: Herramientas para organizar el DGSVJ en tu comunidad*. CACID, Youth Service America, BID. S/D, 2001.
- AGUILAR, M.J. (comp), *Voluntariado y acción comunitaria*. Buenos Aires, Espacio, 1992.
- AGUILAR, M. J. Y ANDER-EGG E. *Evaluación de servicios y programas sociales*. Madrid, Siglo XXI, 1992.
- AGUILAR MONTERO, L. A. *De la Integración a la Inclusividad*. La Atención a la Diversidad: Pilar Básico en la Escuela del Siglo XXI. Buenos Aires, Espacio, 2000.
- ALVIRA MARTIN, F. *Metodología de la evaluación de programas*. Madrid, CIS, 1991.
- AMERICAN YOUTH POLICY FORUM. *Shaping the Future of American Youth: Youth Policy in the 21st Century*. Washington DC, 2003
- AMEZCUA, C. y JIMÉNEZ, A. *Evaluación de Programas Sociales*. Madrid, Díaz de Santos, 1996.
- ANDER-EGG, E., AGUILAR, M. J. *Cómo elaborar un proyecto*. Guía para diseñar proyectos sociales y culturales. Buenos Aires, Lumen/Humanitas, 1996.
- APPLE, M. W, BEANE, J. A. (Editores). *Democratic Schools* Alexandria, Virginia, Association for Supervision and Curriculum Development. (ASCD), 1995.
- A Resource Guide for Texas Schools*. Austin, Texas, The Texas Center for Service Learning, 1998.
- ARMSTRONG, T. *Inteligencias Múltiples en el salón de clases*. Alexandria, Virginia, Association for Supervision and Curriculum Development , 1995/ *Las inteligencias múltiples en el aula*, Buenos Aires, Manantial, 1999. ASSOCIATION FOR SUPERVISION AND CURRICULUM DEVELOPMENT *How to Establish a High School Service Learning Program*. Alexandria, VA., 1997.
- BARON, Z. *Desarrollo humano: Un programa escolar de investigación, reflexión en valores y aprendizaje-servicio*. Buenos Aires, Lugar Editorial, S/D.
- BENNETT, W. J., (Senador) NUNN, Sam (Co-Chairmen). *A Nation of Spectators: How Civic Disengagement Weakens America and What We Can Do About It*. The National Commission on Civic Renewal, Maryland, College Park, (S/D).

- BILLIG, S. H. *Building Support for Service-Learning*. Denver, Colorado RMC Research Corporation, 1998.
- BLEJMAR, B., Informe Especial N°2: El diseño de organizaciones sociales inteligentes. En: *Iniciativas*, Buenos Aires, Agosto-Octubre 1992.
- BRAATZ, J. *Community service learning: A guide to including service in the public school curriculum*, Harvard Educational Review, v. 67 n° 2 (1997) pp. 366-367.
- BRITTON, F. *Discovering Citizenship Through Active Learning in the Community: A Teaching Toolkit*.
- BURIN, D., ISTVAN K., LEVIN L. *Hacia una gestión participativa y eficaz: manual para organizaciones sociales*. Buenos Aires, Ciccus, 1995.
- CAIRN, R.W., CAIRN, S.A. *Collaborators: Schools and communities working together for youth service*. Roseville, MN: National Youth Leadership Council, 1991.
- CAIRN, R., COBLE, T. *Learning by giving, K-8 service learning curriculum guide*. St. Paul, MN: National Youth Leadership Council, 1993.
- CAIRN, R.W., KIELSMEIER, J. *Growing Hope. A sourcebook on integrating Youth Service into the School Curriculum*, Minneapolis, MN, National Youth Leadership Council. 1° (1991) and 3° (1995) Edition.
- CAMPUS COMPACT. *Campus community Collaborations: Examples & Resources for Community Colleges*. Rhode Island, Campus Compact National Center for Community Colleges, 1996.
- CAMPUS COMPACT. *Three Years After: Lessons Learned from a Service- Learning Project at Community Colleges* Rhode Island, Campus Compact National Center for Community Colleges, 1998.
- CAMPUS COMPACT. *Tensions Inherent in Service-Learning*. Rhode Island, Campus Compact National Center for Community Colleges, 1998.
- CAMPUS COMPACT. *Redesigning Curricula: Models for Service Learning Syllabi*. Providence, Rhode Island, Campus Compact: The Project for Public and Community Service, 1994.
- CAMPUS COMPACT. *Rethinking Tradition: Integrating Service with Academic Study on College Campuses*. Providence, Rhode Island, Campus Compact: The Project for Public and Community Service, 1993.
- CAMPUS COMPACT. *When Community Enters the Equation: Enhancing Science, Mathematics and Engineering Education Through Service-Learning*. Providence, Rhode Island, 1998.
- CARRARA, M. C., CIRILLI, S., MAESTRUTTI, S., SANTO, M. *Guía de Recursos Sociales*. Buenos Aires, Espacio, 1999.
- CLAYSS (Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario). *Aprender sirve, servir enseña*. Buenos Aires, 2002.
- COHEN, E., FRANCO, R. *Evaluación de Proyectos Sociales*. México, Siglo XXI, 1992.
- COHEN, E., FRANCO, R. Racionalizando la política social: evaluación y viabilidad. En *Revista de la CEPAL*, Publicaciones de las Naciones Unidas, N° 47, Santiago de Chile, Agosto de 1992.

CONCISTRE, J. H. *Experiencias comunitarias promoviendo las escuelas*. La Plata, Cooperativa Obrera Gráfica, 1992.

CONSORTI, P. *La Rivincita della Guerra?: Le Ragioni di Bush a confronto con quelle di Wojtyla*. Pisa, Edizioni Plus, Università di Pisa., 2003.

CONSORTI, P. *Senza Armi per la Pace: Profili e Prospettive del Nuovo Servizio Civile*. Pisa, Edizioni Plus, Università di Pisa, 2003.

CONSORTI, P. *L'Avventura Senza Ritorno: Intervento e Ingerenza Umanitaria nell' Ordinamento Giuridico e nel Magistero Pontificio*. Pisa, Edizioni Plus, Università di Pisa, 2002.

Contact Magazine, HSC International Baccalaureate Organization, Geneva, April 1995.

CONTRERAS BUDGE, E. *Planificación comunitaria: un semi-manual de introducción a la planificación comunitaria*. Quito, Quipus, 1990.

Contribuciones: Juventud y Política. Fundación Konrad Adenauer Stiftung, 3/1999.

Contribuciones: Política Social o Gasto Social. Fundación Konrad Adenauer Stiftung, 4/1999.

CONRAD, D., HEDIN, D. *High school community service: A review of research and programs*. Washington, Independent Sector, 1989.

CONRAD, D., HEDIN, D. *Youth Service. A guidebook for developing and operating effective programs*. Washington, Independent Sector, 1987.

CONRAD, D., HEDIN, D. (Eds.) *Youth participation & experiential education*. New York, The Haworth Press, 1982.

CORPORATION FOR NATIONAL SERVICE. *Principles for high quality national service programs*. Washington D.C., 1994.

CORREA, E., CORREA, A., VILLAYERDE, A. *Escuela y participación comunitaria: una propuesta posible*. Buenos Aires, Humanitas, 1987.

Creativity Action Service. International Baccalaureat Manual, International Baccalaureat Organization, Geneva, February 1996.

CRUZ, A. *Aprendiendo juntos III*. Montevideo, ICD, 2003.

DABAS, E. N. *Red de redes: las prácticas sociales de intervención en redes sociales*. Buenos Aires, Paidós, 1993.

DANZIG, R. - SZANTON, P. *National service: What would it mean?* Lexington, Lexington Books, 1986.

DE BENI, M. *Imparare a Pensare: Valenze Formative e Percorsi Sperimentali*. Librería Editrice Universitaria. S/D. 2003.

DELELLIS DE ARBETMAN, M. N. *Padrinos de la Esperanza*. Buenos Aires, Ediciones Tu Llave, 1992.

DELGADO, A. M. *El Manual de Voluntar, Guía práctica para incorporar voluntarios a su organización*. Santiago de Chile, Fundación Soles, S/D.

- DELORS, J. (comp.) *La educación encierra un tesoro*. Buenos Aires, Santillana, Ediciones Unesco, 1996.
- DELPY, S., FORNI, P. *Los Centros de Apoyo Escolar, 10 Años en Red*. RAE, Fundación Arcor, Inter-American Foundation. Buenos Aires, 2000.
- DEWEY, J. *Experience and education*. New York, Macmillan, 1938.
- DICKSON, M. A. *Chance to Serve*. London, Dobson Books, 1976.
- DIÉGUEZ, A. J. (Coord.). *La intervención comunitaria. Experiencias y Reflexiones*. Buenos Aires, Espacio Editorial, 2000.
- DIÉGUEZ, A. J. (Coord). *Diseño y evaluación de proyectos de intervención socioeducativa y trabajo social comunitario*. Buenos Aires, Espacio Editorial, 2002.
- DROGE, D. (Compilador). *Disciplinary Pathways to Service-Learning*. Rhode Island, Campus Compact National Center for Community Colleges, 1996.
- DRUCKER, P. *Las Cinco Preguntas más importantes (que debe usted formularse sobre su organización sin fines de lucro)*. Colección Fundación Compromiso. Buenos Aires, Granica, 1995/97.
- DRUCKER, P. *Dirección de Instituciones (sin fines de lucro)*. Buenos Aires, El Ateneo, 1994.
- DRUCKER, P. *El líder del futuro. Nuevas perspectivas, estrategias y prácticas para la próxima era*. Buenos Aires, Deusto, 1996.
- DUCKENFIELD, M., SWANSON, L. *Service learning: Meeting the needs of youth at risk*. Washington, DC: National Dropout Prevention Center, 1992.
- EBERLY, D. J., SHERRADEN, M. W. (eds) *The Moral Equivalent of War? A Study of Non-military Service in Nine Nations*. Westport, CT., Greenwood Press, 1990.
- EBERLY, D. J. *National youth service in the 20th and 21st Centuries*. London, Community Service Volunteers, 1997.
- EBERLY, D. J. (ed.) *National Youth Service: A Democratic Institution for the 21st Century*, National Service Secretariat, Washington, DC. (Proceedings of the National Service Secretariat Conference, Wisconsin, 19-21 July 1991).
- EBERLY, D. J. (ed.) *National Youth Service: A Global Perspective*, National Service Secretariat, Washington, DC. (I Global Conference on National Service, Racine, WI, 18-21 June 1992.)
- EBERLY, D. J. *National Service: A Promise to Keep*, Rochester, NY, John Alden Books, 1988.
- EBERLY, D. J. *National Service from 1988-1996. A personal view*. Nueva Zelanda, 1996.
- EBERLY, D., ROCHE, R. *Service-learning and prosociality*. (en prensa)
- EBERLY, D. *America's Promise: Civil Society and the Renewal of American Culture*. New York, Rowman & Littlefield Publishers Inc., 1998.

- ELICEGUI, P. *Servicio comunitario y aprendizaje-servicio. Informe final sobre experiencias de "aprendizaje-servicio" en el marco nacional e internacional*. Secretaría de Desarrollo de la Nación, CENOC- Ministerio de Cultura y Educación, Dirección de Investigación y Desarrollo, Octubre, 1998.
- EQUIPOS CONSULTORES ASOCIADOS (1992). *Manual de Formulación y Evaluación de Proyectos Sociales. El Enfoque Centrado en el Impacto*. Montevideo (mimeo).
- ETHIEL, N. *Building a Consensus on National Service, Cantigny Conference Series*. Wheaton, Illinois, McCormick Tribute Foundation, 1993.
- ETZIONI, A. *Spirit of community*. New York, Random House, 1993.
- ETZIONI, A. *La Nueva Regla de Oro: Comunidad y Moralidad en una Sociedad Democrática*. Buenos Aires, Paidós, 1999.
- EYLER, J., GILES, D. *Where's the learning in service-learning?* San Francisco Jossey-Bass Publishers, 1999.
- FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. (directora). *Evaluación de Programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid, Síntesis. 1995.
- FERREYRA, H. *Aprender a emprender: propuesta para la organización y gestión de emprendimientos asociativos desde la institución educativa.*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 1996.
- FILMUS, D. *Una Escuela para la Esperanza*. Buenos Aires, Temas, 2002.
- FISHER, R., KOPELMAN, E., KUPFER SCHNEIDER, A.. *Más Allá de Maquiavelo: Herramientas para Afrontar Conflictos*. Buenos Aires, Gránica, 1996.
- FOLLMAN, J., WATKINS, J., WILKES, D. *Learning by Serving: 2.000 ideas for Service Learning Projects*. South Eastern Regional Vision for Education. 1994.
- FORNI, F. *Formulación y evaluación de Proyectos de acción social*. Buenos Aires, Humanitas. 1988.
- FORO DEL SECTOR SOCIAL. Federación de Asociaciones Civiles y Fundaciones. *II Encuesta Nacional sobre Trabajo Voluntario y Donaciones en la Argentina*. Buenos Aires, 1998.
- FRANKL, V. *El hombre en busca de sentido*. Barcelona, Herder, 1989.
- FREIRE, P. *La Educación como Práctica de la Libertad*. Montevideo, Siglo XXI, 1969
- FREIRE, P. *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo, Siglo XXI, 1970.
- FRIEDLANDER, W., BLUMER, H. *Dinámica del trabajo social*, México, Pax, 1985.
- FUNDACION SES. Seminario Latinoamericano. *Resiliencia: Más que jóvenes en busca de oportunidades*. Buenos Aires, 2000.
- FURCO, A. *Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education*, in: *Expanding Boundaries: Combining Service and Learning*. Washington DC, Corporation for National Service, 1997.
- FURCO, A. *School-sponsored service programs and the educational development of High School students*. Berkeley, University of California, 1997.

- FURCO, A, BILLIG, S. (ed.). *Service-Learning: The Essence of the Pedagogy*. IAP, CT., 2002.
- GALURA, J., HOWARD, J. et al., *Praxis III*, Ann Arbor, University of Michigan Office of Community Service Learning, 1993.
- GALURA, J. et al., *Praxis II: Service Learning Resources for University Students, Staff and Faculty*. Ann Arbor, University of Michigan Office of Community Service Learning, 1993.
- GIORGETTI, D. *Sociedad en Red*. Avellaneda, Talleres Gráficos Manchita, 2001.
- GIUSSANI, L. *Educación es un Riesgo*. Madrid, Ediciones Encuentro, 1986.
- GLOBAL SERVICE INSTITUTE. CENTER FOR SOCIAL DEVELOPMENT. The Forms and Nature of Civic Service: A Global Assessment. Washington University in St. Louis, January 2003.
- GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. Comisión de Derechos Humanos. *Guía de Derechos Humanos*, 1999.
- GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES (Secretaría de Educación y Secretaría de Promoción Social). *Los Problemas Sociales y la Tarea del Aula*. Buenos Aires, Santillana, 1998.
- GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA. *La Educación frente a los desafíos del Tercer Milenio, Tomos I y II*. Córdoba, 2000.
- GOLEMAN, D. *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Buenos Aires, Vergara, 2000.
- GOMES DA COSTA, A. *Tempo de Servir: O Protagonismo Juvenil Passo a Passo*. Belo Horizonte, Editora Universidade, 2001.
- GÓMEZ DEL RÍO, M. *Con Cabeza y Corazón*. Buenos Aires, Fundación Compromiso, 1998.
- GORHAM, E. B. *National Service, Citizenship, and Political Education*. Cup Services. New York, Ithaca, 1992.
- GOODLAD, S. (Ed.). *Study service: An examination of community service as a method of study in higher education*. London, Higher Education Foundation, 1982.
- GRANTMAKER FORUM ON COMMUNITY AND NATIONAL SERVICE. *Civil Society & Educational Renewal: Service-Learning in the Twenty-First Century*. Minneapolis, Minnesota. 1998.
- GUEVENTER, E. *Historia para el futuro. Jóvenes en los últimos 25 años*. Academia Nacional de Educación, Buenos Aires, 1997.
- GUÍA SOLIDARIA. *Registro de organizaciones de Ayuda a la Comunidad*. Buenos Aires, Aique, 1999.
- GUÍA PARA EL APRENDIZAJE-SERVICIO. *Guía para aprender técnicas de gestión de proyectos*. BID, CACID, Youth Service America. Buenos Aires, 2003.
- GUÍA PARA EL APRENDIZAJE-SERVICIO en Escuelas Secundarias**. Youth Service America, CACID, BID. Buenos Aires, 2002.

HALPERIN, S. *A Guide for the Powerless and Those Who Don't Know Their Own Power: A Primer ¿FALTA ALGUNA PALABRA? on the American Political Process*. American Youth Policy Forum. Washington DC, S/D.

HALSTED, A., SCHINE, J. Service-Learning, The Promise and the Risk. In: *New England Journal of Public Policy Special Issue: Wither Education Reform?*, Summer/Fall 1994, vol.10, N°1.

HENDERSON, N., MILSTEIN, M.M. *Resiliencia en la Escuela*. Buenos Aires, Paidós, 2003.

HESELBEIN, F., GOLDSMITH, M., BECKHARD, R. Fundación Peter Drucker (ed.). *El líder del futuro*, Deusto, 1996.

HOREJS, I. *Formulación y gestión de microproyectos de desarrollo*, Buenos Aires, Humanitas, CEDEPO, 1995.

HOWARD, J. (ed.) *Praxis I: A Faculty Casebook on Community Service Learning*. Ann Arbor, University of Michigan Office of Community Service Learning, 1993.

Índice de Desarrollo, Sociedad Civil de Argentina. BID, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Argentina, 2000.

INSTITUTO LATINOAMERICANO DE PLANIFICACIÓN ECONÓMICA Y SOCIAL (ILPES). *Guía para la Presentación de Proyectos*. México, Siglo XXI, 1985.

Annual Report 1997. INTERNATIONAL YOUTH FOUNDATION, 1997.

JAMES, W. *The moral equivalent of war*. In B. WILSHIRE (Ed.), *William James: The essential writings* Albany, NY: State University of New York Press, 1984. pp. 349-361.

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

KENDALL, J. (ed.) *Combining service and learning. A resource book for community and public service. Service learning: An annotated bibliography*, Volume III. Raleigh, National Society for Internships and Experiential Education, 1990.

KIELSMEIER, J. C. *Service- Learning*. Phi Delta Kappan, Volume 81, Number 9, 2000.

KINSLEY, C. *Whole learning through service: A guide for integrating service learning into the curriculum, kindergarten through eighth grade*. Springfield, MA, Community Service Learning Center, 1991.

KLIKSBERG, B. La Situación de América Latina y sus Impactos sobre la Familia y la Educación. OEA, 2002.

KLIKSBERG, B. *Un Tema Estratégico: El Rol Social y la Cultura en el proceso de desarrollo. Issues in Culture, Democracy and Development I*. Latin American Studies Center University of Maryland, College Park, 1999.

KOBRIN, M., MARETH, J. *Service Matters: A Sourcebook for Community Service in Higher Education*. Campus Compact, 1996.

KOTLIARENCO, A., MARDONES, F., MELILLO, A., SUAREZ OJEDA, N. *Actualizaciones en Resiliencia*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Lanús, Fundación Bernard Van Leer; Colección Salud Comunitaria. Ediciones de la Unla, 2000.

- KRAFT, R. J., KIELSMEIER, J. (eds.). *Experiential learning and the schools*. Boulder, Colorado Association for Experiential Education, 1994.
- KRAFT, R. J., SWADENER, M. *Building community: Service learning in the academic disciplines*. (School of Education, University of Colorado at Boulder) Denver, Colorado, Campus Compact, 1994.
- KRAFT, R.J. *An introduction to service learning*. Boulder, University of Colorado. 1993.
- KRICHESKY, M. (coord.). *Proyectos de orientación y tutoría. Enfoques y propuestas para el cambio en la escuela*. Buenos Aires, Paidós, 1999.
- LABAKÉ, J. C. *Método para Aprender a Pensar (MAP)*. Buenos Aires, Santillana, 1998.
- LEWIS, B. A. *The Kid's Guide to Social Action: How to solve the social problems you choose-and turn creative thinking into positive action*, Minneapolis, Free Spirit Publishing, 1991.
- LISMAN, D. *Toward a civil society. Civic Literacy and Service Learning*. London, Bergin and Garvey, 1998.
- LLACH, J. J. - MONTOYA, S., ROLDÁN, F. *Educación para Todos*. Córdoba, IERA. 1999.
- LÓPEZ QUINTÁS, A. *El Libro de los Valores*. Buenos Aires, Ediciones CONSUDEC - Puerto de Palos, 2003.
- LOSADA, S. M. (comp.). *Actos escolares con participación comunitaria*, Buenos Aires, Aique, 1994.
- LUBICH, C. *Una Cultura Nueva para una Nueva Sociedad*. Buenos Aires, Ciudad Nueva, 2003.
- MARYLAND STUDENT SERVICE ALLIANCE *High School Curriculum*. Maryland State, Department of Education. S/D.
- MARYLAND STUDENT SERVICE ALLIANCE. *Draft instructional framework in service-learning for elementary school*. Baltimore, MD. Maryland Student Service Alliance, 1992.
- MARYLAND STUDENT SERVICE ALLIANCE. Maryland State Department of Education. *The courage to care. The Strength to serve: Readings for reflection on community service*. Annapolis, CZM Press, 1998.
- MARYLAND STUDENT SERVICE ALLIANCE. Maryland State Department of Education. *The Training Toolbox. A guide to service-learning*. Maryland Student Service Alliance, 1998.
- MELILLO, A., SUÁREZ OJEDA, E. N. (comp.) *Resiliencia: Descubriendo las Propias Fortalezas*. Buenos Aires, Paidós, 2003.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN. CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACION. *Documentos para la concertación, Serie A, N° 10. La Educación Polimodal. Acuerdo Marco*, 1996.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN. CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACION. *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. República Argentina, 1996.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN. CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACION. *Contenidos Básicos para la Educación Polimodal*. República Argentina, 1997.

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

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CÓRDOBA. *Cooperativismo y Mutualismo Escolar: Propuesta Pedagógica*. Córdoba, 2001.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACION. Secretaría de Educación Básica. Programa Nacional Escuela y Comunidad. *La Solidaridad como aprendizaje. Actas del 2º Seminario Internacional "Educación y Servicio Comunitario"*, República Argentina, 2000.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACION. Secretaría de Educación Básica. Programa Nacional Escuela y Comunidad. *La propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio. Actas del 3º y 4º Seminario Internacional "Escuela y Comunidad"*, República Argentina, 2001.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACION. Programa Nacional Escuela y Comunidad. Módulos de capacitación docente.

- 1) *Guía para emprender un proyecto de aprendizaje-servicio*, República Argentina, 2000.
- 2) *Escuela y Comunidad*, República Argentina, 2000.
- 3) *Los proyectos de intervención comunitaria y el Proyecto Educativo Institucional*, República Argentina, 2000.
- 4) *Herramientas para el desarrollo de proyectos educativos solidarios, República Argentina, 2001*.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACION. Subsecretaría de Educación Básica. Programa Nacional Escuela y Comunidad. *Año Internacional de los Voluntarios. Cartilla para docentes*, República Argentina, 2001.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACION. Programa Nacional Escuela y Comunidad- ASOCIACIÓN CONCIENCIA. *Proyecto ciudadano. "Nosotros, los jóvenes"*, República Argentina, 2001.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACION. Programa Nacional Escuela y Comunidad-FUNDACIÓN EDUCAMBIENTE, DURAN, D. *Manual de Capacitación Docente. Escuela, Ambiente y Comunidad. Integración de la educación ambiental y el aprendizaje-servicio*. República Argentina, 2001.

MINNESOTA DEPARTMENT OF EDUCATION. *Model learner outcomes for youth community service*. St. Paul, MN, Minnesota Department of Education, 1992.

NATIONAL HELPERS NETWORK. *Learning Helpers: A Guide to Training and Reflection*, New York, 1994.

NATIONAL HELPERS NETWORK. *Community Problems Solvers. Youth Leading Change*, New York, 1996.

NATIONAL HELPERS NETWORK. *Reading, Writing and Reflecting: Helpers Promoting Literacy*. New York, 1997.

NATIONAL HELPERS NETWORK. *Reflection. The Key to Service Learning. 2a. ed.* New York, 1998.

NATIONAL HELPERS NETWORK. *Take Action! Exploring with 3-5 years old*. New York, 1995.

- NATIONAL HELPERS NETWORK. *Take Action! Exploring with 6-10 years old*. New York, 1995.
- NATIONAL HELPERS NETWORK. *Teaching and Learning: Helper's Service Across the Curriculum*, New York, 1995.
- NATIONAL HELPERS NETWORK. *The Partners Program: A Guide for Teachers and Program Leaders*. New York, 1991.
- NATIONAL HELPERS NETWORK. *Sharing and Learning: Partners' Service Across the Curriculum*. New York, 1997.
- NATIONAL HELPERS NETWORK. *Students Evaluators. A Guide to Implementation*. New York, 1994.
- National Evaluation of Learn and Serve America. Summary Report*. Center for Human Resources, Brandeis University, 1999.
- NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS. *Statistics in Brief. Service-Learning and Community Service in K-12 Public Schools*. U.S. Department of Education. Office of Educational Research and Improvement, September 1999.
- NATIONAL SERVICE-LEARNING COOPERATIVE. *Essential elements of service-learning effective practice and organizational support*. National Youth Leadership Conference, Minneapolis, MN, 1998.
- National Youth Service into the 21st Century*. Report of the 4th Global Conference on National Youth Service. Windsor Castle, UK, 18-21 June 1998.
- NATIONAL YOUTH LEADERSHIP COUNCIL. *Growing Hope: A Sourcebook on Integrating Youth Service into the School Curriculum*. Minnesota, 1995.
- NEWMANN, F. *Education for citizen action: Challenge for secondary curriculum*. Berkeley, McCutcheon Pub. Co., 1976.
- NOE, E. *Programa Adopta un Herman@*. Santiago de Chile, Fundación Nacional para la Superación de la Pobreza, 2000.
- NONPROFIT AND VOLUNTARY SECTOR QUARTERLY, Vol.31 Numb 1. Association for Research on Nonprofit Organization and Voluntary Action. New Delhi, 2002.
- Notizie dal Movimento Internazionale Umanità*, Mondo dell'Educazione, Grottaferrata, Giugno 1981.
- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS (OEI). *Cuadernos de Iberoamérica: Escuelas que Hacen Escuela. Los Caminos de la Palabra*. Buenos Aires, 2003.
- OPAZO BUNSTER, C. *12 liceos, 12 historias*. Ministerio de Educación, Santiago de Chile, 2002.
- ORGANIZACIÓN IBEROAMERICANA DE JUVENTUD. *Situación Legal del Voluntariado en Iberoamérica (Estudio Comparado)*. Madrid, S/D.
- PALLADINO, E. *Cómo diseñar y elaborar proyectos. Elaboración-Planificación-Evaluación*. Buenos Aires, Espacio Editorial, 1999.

- PARSONS, C. *Service learning from A to Z*. Chester, VT, Vermont School House Press, 1991.
- PAYNE, D. A. *Evaluating Service- Learning Activities and Programs*. Scarecrow Press INC, Maryland, 2000.
- PEARSON, S. *Finding Common Ground: Service-Learning and Education Reform. A Survey of 28 Leading School Reform Models*. American Youth Policy Forum. Washington DC, 2002.
- PEARSON, S., VOKE, H. *Building an Effective Citizenry: Lessons Learned From Initiatives in Youth Engagement*. American Youth Policy Forum. Washington, 2003.
- PERRY, J., THOMSON, A. M. *Civic Service, What Difference Does It Make?*. M. E. Sharpe, Inc. New York, 2004.
- PÍRIZ, S. *Aprendiendo Juntos I y II*. Montevideo, ICD, 2003.
- POZNER DE WEINBERG, P. *El Directivo como Gestor de Aprendizajes Escolares*. Buenos Aires, Aique, 1997.
- PROGRAMA SER HUMANO. *Aprendizaje en servicio*. Buenos Aires, Troquel, 2001.
- PROPOSAL – Programa Conjunto Sobre Políticas Sociales para América Latina / CEPAL-OEA. *Manual. Formulación y Evaluación de Proyectos Sociales*. (S/D).
- PUIGGRÓS, A. *Volver a Educar: El Desafío de la Enseñanza Argentina a Finales del Siglo XX*. Buenos Aires, Ariel, 1995.
- RAMA, D.V. *Learning by Doing: Concepts and Models for Service-Learning in Accounting*. American Association for Higher Education, Washington, 1998
- Resource Manual for Campus-Based Youth Mentoring Programs*. Campus Compact, Providence, Rhode Island, 1994.
- REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN. Educación y Conocimiento: Una Nueva Mirada*. OEI, Nro 30.
- REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN. Educación Básica*. OEI, Nro 31.
- REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN*. OEI, Índices 1993 - 2002.
- REZ SOHAZI, R., SOLANA, G. *El desarrollo comunitario: participar, programar, innovar*, Madrid, Narcea, 1988.
- ROBIROSA, M. *Métodos y técnicas de evaluación de proyectos de acción social: Su uso en América Latina y el Caribe*, Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura. Simposio Regional sobre Técnicas de evaluación en proyectos de acción social en América Latina, Venezuela, 1982.
- ROCHE, R. *Psicología y educación para la prosocialidad*. Buenos Aires, Ciudad Nueva, 1998.
- RUEDA PALENZUELA, J. M. *Programar, implementar proyectos y evaluar*. Zaragoza, Intress, 1993.
- RUTTER, R., NEWMANN, F. M. *The potential of community service to enhance civic responsibility*, Social Education, v.53 n° 6 pp. 371-74, Oct. 1989

- SCHINE, J. A. *A rationale for youth community service*, Social Policy, v.20 n°4 pp. 5-11. 1990.
- SEARCH INSTITUTE. *An Asset Builder's Guide to Service- Learning*. Minneapolis, 2000.
- Service Learning Faculty Manual*. Colorado State University, Fort Collins, Colorado.
- Servig to Learn: A Faculty Guide to Service Learning*. Preparado por Falbo, Mark C. Director for Community Service. John Carrol University, 1995.
- SIEMPRO. *Gestión Integral de Programas Sociales Orientada a Resultados*. Manual Metodológico para la Planificación y Evaluación de Programas Sociales. Sao Paulo, SIEMPRO-UNESCO-FCE, 1999.
- SILCOX, H. *Service-learning influence on Education Worldwide*. Philadelphia, Institute for Global Education and Service-learning, 2002.
- SILCOX, H. *Design, Leadership and Models: The Change Agents of Service Learning*. Philadelphia, PA, Brighton Press Inc., 1994.
- SILCOX, H. *A How to Guide to Reflection: Adding Cognitive Learning to Community Service Programs*. Philadelphia, PA, Brighton Press Inc. 1993.
- SILVA, G. *Resiliencia y violencia política en niños*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Lanús, Fundación Bernard Van Leer. Colección Salud Comunitaria, 1999.
- SHAW DE CRITTIO, S., KARL, I. *Voluntariado; Una forma de hacer y de ser*. Buenos Aires, Ciccus, 1998.
- STANTON, T. K. *Integrating Public Service with Academic Study: The Faculty Role*. Providence, Rhode Island, Campus Compact: The Project for Public and Community Service, 1990.
- STANTON, T. K., GILES, D.E. Jr., CRUZ, N. *Service-Learning. A movement's pioneers reflect on its origins, practice, and future*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1999.
- STAUB, B. *Positive Social Behavior and Morality*. London, Academy Press, 1979.
- STRAYER, F., WAREING, S., RUSHTON, J. *Social constraints on naturally occurring preschool altruism*'. In: *Ethology and Sociobiology*. I. 3-11, 1979.
- SULBRANDT, J. "Evaluación de políticas y programas sociales masivos en el sector público". En: Kliksberg. *¿Cómo enfrentar la Pobreza? Estrategias y experiencias organizacionales innovadoras*, Buenos Aires, GEL, 1989.
- TAPIA, M. N.. *La Solidaridad como Pedagogía*. Buenos Aires, Ciudad Nueva, 2000.
- TAPIA, M. N. *Service-learning in Latin America*. Buenos Aires, CLAYSS, 2002.
- TAPIA, M. N. *El aprendizaje-servicio en América Latina*. Buenos Aires, CLAYSS, 2002.
- TAPIA, M. N. 'Service' and 'solidaridad' in South _American Spanish (English version) / 'servicio' y 'solidaridad en español: una cuestión terminológica o un problema conceptual (versión en español). En H. Perold, M. Sherraden, and S. Stroud (eds.), *Service- Enquiry: Service in the 21st Century*, First Edition, Johannesburg: Global Service Institute, USA and Volunteer and Service Enquiry Southern Africa, 2003 (capítulo II). <http://www.service-enquiry.co.za>

TAPIA, M. N., MALLEA, M. M. *Service-learning in Argentina*. In H. Perold, M. Sherraden, and S. Stroud (Eds), *Service Enquiry: Service in the 21st Century, First Edition*, Johannesburg: Global Service Institute, USA and Volunteer and Service Enquiry Southern Africa, 2003. <http://www.service-enquiry.co.za>.

TASCA, E. L. *Empresas simuladas y microemprendimientos didácticos. Dos propuestas para el estudio de la gestión de las organizaciones en la escuela media y polimodal*. Buenos Aires, Macchi, 2000.

The Responsive Community: Rights and Responsibilities. The George Washington University. Washington D.C. Volume 14, Issue 1. Winter 2003/4.

TORP, L., SAGE, S. *Problems as Possibilities: Problem-Based Learning for K-12 Education*. Alexandria, Virginia, ASCD, 1998.

UNIVERSITY OF PENNSYLVANIA. *Universities and Community Schools, vol 5, num 1-2*. Philadelphia, Pennsylvania. 1997.

UNIVERSITY OF MICHIGAN. *Michigan Journal of Community Service Learning, vol 2*. 1995.

UNIVERSITY OF MICHIGAN. *Michigan Journal of Community Service Learning, vol 1 num 1*. 1994.

URKE, B., WEGNER, M. *Profiles in Service. A Handbook of Service-Learning Program Design Models*. St. Paul, MN., National Youth Leadership Council, 1993.

VAN DAM, C. Cómo evaluar nuestras experiencias. En: *Evaluación de Experiencias. Criterios y Desafíos. Conclusiones del Encuentro Nacional de Agentes Pastorales*, Buenos Aires, La Crujía, 1990.

WADE, R.C. *Community service-learning: A guide to including service in the public school curriculum*. Albany, NY, 1997.

Worldwide Workshop on Youth Involvement as a Strategy for Social, Economic and Democratic Development. Ford Foundation, New York, 2000.

WILSON, M. *The effective management of volunteer programs*. Boulder, Johnson Publishing, 1976.

Wingspread Conference Report. Service-Learning and Character Education. April 25-28, 1996. Institute for Global Ethics, 1996.

Wingspread Summit. Service-Learning and School-to-Work: A Partnership Strategy for Education Renewal. National Association of Partners in Education, September, 1996.

Wingspread Special Report. Principles of good practice for combining service and learning. Racine, WI, Johnson Foundation, 1989.

YATES, M., YOUNISS, J. *Community Service and Social Responsibility in Youth*, University of Chicago Press, 1997.

ZINGARETTI, H. *Hacia una escuela de la esperanza*, Buenos Aires, Humanitas, 1982.

Apéndice E

Sitios de Internet

En Castellano:

Argentina

www.me.gov.ar/edusol

Programa Nacional Educación Solidaria - Ministerio de Educación - Argentina

www.clayss.org

Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario

www.educ.ar

Portal Educativo del Estado Argentino

www.fundaciongentenueva.org.ar

Fundación Gente Nueva

Bolivia

www.cebofil.net

Centro Boliviano de Filantropía

Chile

www.mineduc.cl/media/lpt/pedagogico/regl.html

Liceo para todos

www.adoptaunhermano.cl/

Adopta un Herman@

Colombia

www.opcioncolombia.org.co/

Opción Colombia

Costa Rica

<http://vas.ucr.ac.cr/tcu/>

Universidad de Costa Rica. Trabajo Comunal Universitario

México

www.dgose.unam.mx/ss/ss.htm

Servicio Social

República Dominicana

www.comunicate.org.do

Sirve Quisqueya

En Portugués:

Brasil

www.facaparte.org.br/site/home/index.asp

Faça Parte

En Inglés:

Estados Unidos

www.nylc.org/

National Youth Leadership Conference

www.nationalservice.org/

Corporation for National Service-USA

www.learnandserve.org/

Learn and Serve America –USA

<http://www-gse.berkeley.edu/research/slc/>

Service Learning Research and Development Center - University of California Berkeley

www.fiu.edu/~time4chg/

The Volunteer Action Center

www.seanetonline.org/

State Education Agency

<http://learningindeed.org/index.html>

Learning in deed

<http://www.mssa.sailorsite.net>

Maryland Service Learning Alliance

<http://www.cde.ca.gov/ci/cr/sl/>

CalServe K-12 Service-Learning

http://education.state.mn.us/html/intro_service.htm

Minnesota Service Learning

Inglaterra

<http://csv.contentandcode.co.uk/Services/Education/>

Community Service volunteers – UK

Sudáfrica

<http://www.service-enquiry.org.za>

Service Enquiry