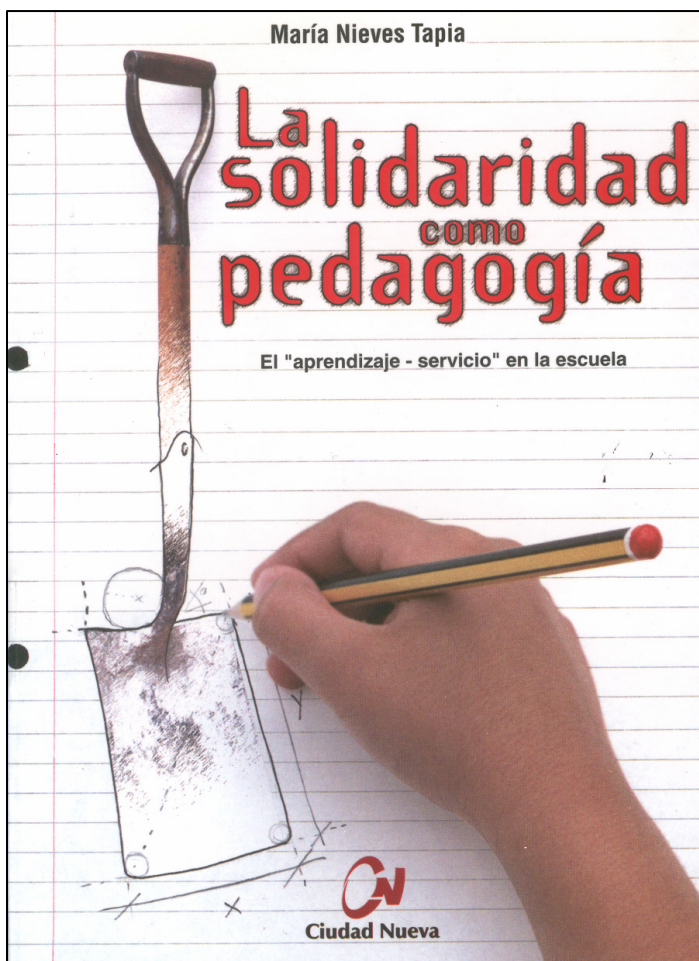


# La solidaridad como pedagogía

El "aprendizaje-servicio" en la escuela

Por  
María Nieves Tapia.



Editorial  
Ciudad Nueva.

Buenos Aires.

Segunda edición:  
2001.

Este material  
es de uso  
exclusivamente  
didáctico.

## PRÓLOGO 5

1. ¿Que es EL "APRENDIZAJE-SERVICIO"?	11
1.1. El aprendizaje-servicio: una primera aproximación	13
1.2. Servicio a la comunidad y aprendizaje-servicio	26
1.3. Educación a la "prosocialidad" y aprendizaje-servicio	35
2. EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN ARGENTINA y EL MUNDO	41
2.1. Actividades solidarias y aprendizaje-servicio en la tradición educativa argentina	43
2.2. Educación y servicio a la comunidad: el panorama internacional	64
3. EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN EL MARCO DE LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA ARGENTINA	79
3.1. La educación a la solidaridad y la participación ciudadana en la Ley Federal de Educación	81
3.2. Políticas educativas nacionales y provinciales de promoción del aprendizaje-servicio	89
3.3. Los proyectos de intervención comunitaria en el Nivel Inicial y los primeros ciclos de la EGB	100
3.4. Los proyectos de intervención comunitaria en EGB3 y la Educación Polimodal	109
4, ¿POR QUÉ DESARROLLAR PROYECTOS DE APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA ESCUELA?	139
4.1. Las razones sociales: demandas de la comunidad y respuestas escolares	141
4.2. Las razones pedagógicas para la promoción del aprendizaje-servicio	151
4.3. Los riesgos y objeciones más frecuentes	170
5, ¿CÓMO DESARROLLAR PROYECTOS DE APRENDIZAJE-SERVICIO?	183
5.1. Del asistencialismo a la promoción social	187
5.2. Del servicio al aprendizaje-servicio	191
5.3. La implementación institucional de proyectos de aprendizaje-servicio	211
CONCLUSIÓN: DE CASCADAS, BUZOS y SABIOS, O LA SOLIDARIDAD COMO PEDAGOGIA	225
APÉNDICE: HERRAMIENTAS DE TRABAJO	231
Documentos oficiales	233
1. <i>Hoja de ruta</i>	233
<i>Documento 1: Acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación sobre Estructura Curricular Básica para EGB3 y Polimodal</i>	236
<i>Documento 2: Contenidos Básicos Orientados de la Educación Polimodal vinculados al servicio ala comunidad</i>	255
<i>Documento 3: Orientaciones y sugerencias para la elaboración de los Contenidos Diferenciados de la Educación Polimodal</i>	266
2. Bibliografía	297
3. Direcciones útiles y páginas en Internet	305

4. Índice de instituciones mencionadas.....	309
---	-----

## **CAPÍTULO 5**

### **¿CÓMO DESARROLLAR PROYECTOS DE APRENDIZAJE-SERVICIO?**

No existen "recetas" que puedan asegurar el mejor modo de implementar un proyecto de aprendizaje-servicio en la propia escuela. Cada estudiante, cada grupo, cada escuela, son únicos e irrepetibles, y también lo son cada uno de los proyectos de aprendizaje-servicio.

Así y todo, la experiencia de otros y las reflexiones de los especialistas pueden ayudar a planificar el propio proyecto.

En una próxima obra planeamos ofrecer esquemas de trabajo, textos de apoyo y técnicas para docentes y alumnos probadas por la experiencia. En este último capítulo quisiéramos, más modestamente, dar un pantallazo general sobre algunas cuestiones vinculadas al desarrollo de un proyecto de aprendizaje-servicio en una escuela concreta.

En el primer capítulo analizamos las diferencias existentes entre un proyecto solidario hecho con buena voluntad y un proyecto de aprendizaje-servicio propiamente dicho, y en el segundo y tercer capítulo señalamos que en la tradición escolar argentina y en la actualidad podemos encontrar experiencias tanto de "servicio" como de "aprendizaje-servicio".

Sabemos que muchas de las escuelas que hoy desarrollan iniciativas solidarias de distintas características se están planteando cómo pasar del servicio a secas al aprendizaje-servicio, y quisiéramos dedicar este último capítulo a ofrecer algunas pistas para ese pasaje.

#### **Transiciones necesarias hacia el aprendizaje-servicio**

En términos generales, creemos que hay cuatro grandes transiciones necesarias para poder implementar adecuadamente el aprendizaje-servicio en una escuela.

Una primera transición, a la que simplemente mencionaremos, porque excede las posibilidades de decisión o la voluntad de directivos y docentes, es la transición curricular en curso en la mayor parte del país. A la fecha de publicación de esta obra la mayor parte del país está aún implementando o planificando la renovación de la escuela media.

En la medida que se concluya la implementación de EGB3 y Polimodal, y se abran mayores espacios de autonomía institucional, sobre todo para las escuelas de gestión estatal, será cada vez más posible que directivos y docentes integren al aprendizaje formal experiencias y proyectos que actualmente sobreviven en la periferia del currículo.

Hay otras tres transiciones que, en cambio, dependen en mayor medida de decisiones institucionales, y que son fundamentales para la plena aplicación del aprendizaje-servicio en una escuela. Creemos que es

necesario que las escuelas que se proponen educar a la solidaridad y generar proyectos de aprendizaje-servicio vayan pasando:

- del asistencialismo a la promoción social,
- de los proyectos solidarios extra-escolares a la vinculación del servicio con los contenidos curriculares, y
- de las iniciativas solidarias asistemáticas al aprendizaje-servicio como proyecto institucional.

### **5. 1 -Del asistencialismo a la promoción social**

Para pasar de actividades comunitarias asistencialistas a proyectos de aprendizaje-servicio que tiendan a lo promocional es necesario antes que nada tener presentes la distancia existente entre asistencialismo y promoción humana y social, empezando por esa que tan bellamente definió Rabindranath Tagore como la diferencia básica entre "dar un pescado y enseñar a pescar".

A lo largo del libro hemos señalado los riesgos y limitaciones de un asistencialismo paternalista que establece fuertes disimetrías entre "benefactor" y "beneficiario" y no ofrece soluciones de fondo, y hemos propuesto asumir miradas más "prosociales", que enfaticen los valores de la solidaridad y la justicia.

Sin embargo, no debiera desmerecerse a priori toda actividad asistencia.

En primer lugar, y definiendo una actividad asistencial como aquella que presta una ayuda momentánea, concreta, a una necesidad puntual, pero que no soluciona las raíces del problema o que no apunta a impedir que ese problema se repita, hay que señalar que aún en los casos en que es posible y recomendable desarrollar estrategias promocionales, a menudo es necesario combinar la asistencia con la promoción, porque mientras se desarrollan en el tiempo y se vuelven eficaces los proyectos promocionales puede ser necesario apoyarlos con medidas asistenciales.

En segundo lugar, debemos decir que en muchas circunstancias lo único que nuestros estudiantes estarán en condiciones de hacer serán actividades asistenciales. Ante una emergencia como la de las inundaciones, en algunos casos será posible plantear acciones de concientización sobre las razones ambientales y de planificación geopolítica que agravan la situación, o dificultan la previsión y atención adecuada de catástrofes, pero seguramente la más concreta e inmediata manifestación de solidaridad viable será juntar alimentos o frazadas para los inundados.

Así mismo, es comprensible que, ante la imposibilidad de los alumnos de solucionar las deficiencias estructurales del sistema de salud o atender a las causas últimas de la pobreza, resuelvan hacer aquello que sí está a su alcance, como recolectar remedios para un hospital, o llevar ropa y comida a un barrio carenciado. En tercer lugar, hay que reconocer que este tipo de actividades pueden ser un buen punto de partida para iniciar proyectos institucionales más ambiciosos. Es más fácil hacer surgir un proyecto de aprendizaje-servicio en una escuela con tradición escolar de "campañas" asistenciales que en otra en la que los alumnos estudian los problemas sociales sólo en la hora de Historia.

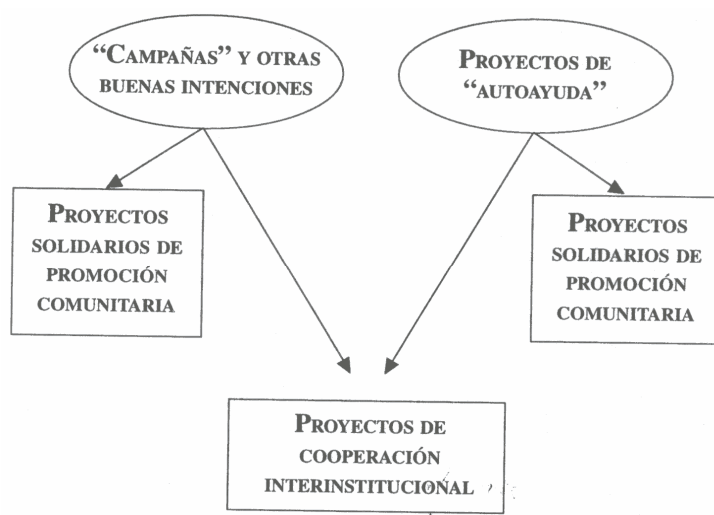
Pero, finalmente, a mitad de camino entre la campaña de la latita y las reformas estructurales, debemos subrayar que es posible avanzar desde lo

puramente asistencialista hacia proyectos de aprendizaje-servicio que apunten más sistemáticamente a la promoción social.

Por dar sólo un ejemplo, tomemos el caso de las numerosas escuelas que para el Día del Niño recolectan juguetes y útiles y los llevan a un Jardín de Infantes o un centro comunitario de un barrio carenciado. Desde esta actividad asistencial, ya partir de ese contacto establecido con los chicos de esa comunidad, podría generarse un impacto algo más regular. Estimulando el intercambio de mensajes, o las visitas periódicas, y estableciendo puentes institucionales entre las dos comunidades, se podrían identificar necesidades concretas que requieran de una acción más sistemática. En el desarrollo más frecuente de este tipo de proyectos, el contacto podría culminar en el establecimiento de un proyecto de aprendizaje-servicio de apoyo escolar a los niños, o en la colaboración para el establecimiento de una huerta comunitaria o un microemprendimiento, proyectos que avanzan hacia lo promocional, dado que lleva a mejorar las oportunidades de los destinatarios del servicio en el medio y largo plazo, y también a darles protagonismo en el mejoramiento de su calidad de vida.

En este pasaje desde los proyectos comunitarios asistencialistas a proyectos de aprendizaje-servicio que tiendan a la promoción social, se podrían identificar diferentes formatos o etapas, tal como expresamos en el cuadro de la próxima página..

*"Campañas y otras buenas intenciones"*: aludimos a proyectos que, con un alto grado de altruismo, pueden tener una eficacia real limitada. Surgidos en general en escuelas cuya población no sufre de graves carencias económicas, son útiles para motivar y para responder a necesidades inmediatas. Utilizando los "cuadrantes del servicio" propuestos por la Universidad de Stanford<sup>1</sup> este tipo de experiencias se ubican generalmente en el cuadrante de baja integración del aprendizaje y bajo o mediano servicio.



*Proyectos de "autoayuda"*: definimos así a los proyectos surgidos en escuelas en contextos de pobreza y marginalidad, como respuesta a las necesidades de su comunidad. Son muy valiosos, en cuanto apuntan a que la propia comunidad sepa cómo ayudarse a sí misma, y a superar esquemas

<sup>1</sup> Ver Cap. 1, p. 28

de excesiva dependencia. En los casos en que se apoyan demasiado en el liderazgo personal de un docente o directivo, tienden a ser ágiles en su continuidad. Si no articulan alianzas organizacionales, o no encuentran apoyos institucionales en el sector público o privado, requieren de enormes esfuerzos para darles continuidad y obtener recursos. Entre este tipo de proyectos pueden encontrarse casos de alto nivel de aprendizaje y de servicio, y otros que enfatizan casi exclusivamente el servicio pero estarían ubicados en el cuadrante de "aprendizaje poco integrado".

*Proyectos solidarios de promoción:* a lo largo de este libro hemos visto numerosos ejemplos de proyectos que parten de un concepto de solidaridad que supera la beneficencia, y que genera proyectos que apuntan a la promoción: apoyo escolar para contribuir a la retención y prevenir el fracaso, proyectos que apuntan a mejorar la calidad de vida, las posibilidades de generar proyectos productivos, y otros. Desarrollados desde la propia comunidad, o desde una escuela que ha entrado en contacto con ella, en general estos proyectos requieren de mayor planificación y continuidad en el tiempo. El desarrollo de este tipo de proyectos suele exigir de los alumnos un complejo conjunto de aprendizajes, por lo que pueden ser ubicados en el cuadrante de "alto servicio" y "aprendizaje integrado", aunque en algunos casos falte desarrollar todavía una mayor integración curricular.

*Proyectos de cooperación entre instituciones:* son aquellos que se desarrollan en alianzas o proyectos conjuntos entre escuelas que comparten una problemática, o de distintas localidades o niveles socio-económicos, entre una organización de la comunidad y una escuela, entre organismos públicos, empresas, ONGs y escuelas. Este tipo de modelo de trabajo exige un mayor esfuerzo en el tendido de redes interinstitucionales, pero suele recompensar con la posibilidad de proyectos más sólidos en el mediano y largo plazo. En el caso de las escuelas con menores recursos, éste puede ser a menudo el único modelo viable para generar cambios efectivos en la calidad de vida de su comunidad.

## **5. 2 -Del servicio al aprendizaje-servicio**

La segunda transición necesaria para pasar de las iniciativas solidarias al aprendizaje-servicio en sentido estricto es precisamente la que enfatiza la vinculación entre la actividad comunitaria y los contenidos del aprendizaje formal. Esta transición requiere poner el mismo énfasis en la intencionalidad pedagógica que en la intención solidaria de los proyectos, tanto en la etapa de planificación como en su desarrollo y evaluación.

Hemos visto casos en los que el estudio de contenidos disciplinares derivó en un proyecto de servicio, y casos en el que una demanda social desencadenó un proyecto de investigación científica o un proyecto tecnológico. En cualquiera de estos casos, el aprendizaje-servicio se produjo por la estrecha vinculación entre lo aprendido en el aula y lo realizado en la comunidad.

Esta es la transición que puede resultar el mayor desafío para muchas escuelas, que vienen realizando proyectos comunitarios excelentes, pero desarticulados del currículo formal y en gran medida desaprovechados desde lo pedagógico.

En función de este desafío, quisiéramos sugerir algunas líneas de trabajo probadas por la experiencia de numerosas escuelas en nuestro país y a nivel internacional.

## **Planificación**

Como señalábamos en el capítulo anterior, muchos proyectos escolares de servicio bien intencionados naufragan o no dan los frutos esperados por falta de una adecuada planificación. Es necesario tener en cuenta que aún en organizaciones comunitarias de muy escasos recursos hoy es frecuente el empleo de herramientas de gestión y planificación que antes eran patrimonio exclusivo de los empresarios o de los técnicos de organismos internacionales, y es de uso común el concepto de "gestión social".

Por su parte, las escuelas argentinas tienen su propia y compleja tradición de planificación. Se sabe que las diferentes tendencias pedagógicas y las sucesivas orientaciones ministeriales con respecto al tema a menudo son adoptadas por las escuelas -valga la metáfora- como "modas de temporada": hay quienes se desviven por estar "en la última", y quienes ajustan un poco allí y otro poco allá, y "siguen tirando" por años con su vieja planificación. Es sabido también que en muchas escuelas reina una suerte de esquizofrenia entre lo que dicen las planificaciones que archivan los directivos y lo que los docentes hacen realmente en el aula. La planificación real a veces está en un cuadernito o fichero del docente, quien la expresa en cada escuela de acuerdo a los formatos, vocabularios y consignas establecidas por cada directivo.

Conociendo por experiencia la vida cotidiana de las escuelas, nos parece necesario remarcar que cuando planteamos la necesidad de planificar los proyectos de aprendizaje-servicio no nos estamos refiriendo a realizar un simulacro de ordenamiento formal, ni a completar un enésimo formulario. Estamos planteando que para salir a la comunidad y que esta salida tenga sentido pedagógico y social, necesitamos preparar un buen proyecto, y tener en claro qué tiene que ver ese proyecto con la planificación real de las distintas áreas o asignaturas.

Todo lo expuesto plantea la necesidad de considerar dos tipos de planificación: por un lado, la planificación del proyecto de servicio comunitario en sí; por el otro, el establecimiento de conexiones interdisciplinarias entre las planificaciones de los docentes involucrados en el proyecto.

## **Planificación del proyecto de servicio a la comunidad**

La formación docente clásica no incluye ninguna asignatura que tenga demasiado que ver con el planeamiento de intervenciones comunitarias, o con la gestión social. Es imposible, desde estas páginas, llenar ese hueco, pero es necesario al menos identificarlo. En la bibliografía se ofrecen algunos títulos que pueden ser útiles en este sentido, y algunas direcciones útiles a las que referirse. Recomendamos especialmente "Hagamos un proyecto comunitario", una valija didáctica preparada por la Secretaría de Desarrollo Social para la capacitación de dirigentes comunitarios, pero que puede ser útil también para los docentes.

Sin pretender aquí suplir mínimamente lecturas más profundas para aquellos con menos experiencia o formación en el diseño de proyectos, al

menos señalemos las etapas mínimas que deben considerarse para la planificación de un proyecto comunitario.

### ***Diagnóstico participativo***

A menudo, las razones por las que se inicia un proyecto de servicio determinado son fortuitas ("alguien se acercó a la escuela con un pedido"; "vimos el tema en el diario y nos motivó'), o poco estudiadas ("nos queda cerca"; "de otra escuela también van'). En otros casos, el diagnóstico y la planificación ocupa todo un cuatrimestre, o hasta un año previo a la realización del proyecto. Tanto desde el punto de vista del aprendizaje, cuanto de la seriedad del proyecto, sería importante partir de un diagnóstico o autodiagnóstico lo más participativo y serio posible sobre las necesidades y potenciales de la propia comunidad o de aquella en la que se piensa trabajar. Para realizar un buen diagnóstico participativo sería necesario, en términos generales:

- diferenciar necesidades sentidas de necesidades reales,
- identificar problemas y seleccionar los principales,
- establecer las prioridades a las que se va a atender con el proyecto,
- identificar y comparar alternativas de acción,
- seleccionar participativamente un curso de acción para el proyecto.

Todo este proceso deberá desarrollarse escuchando lo más posible a todos los involucrados en la acción (miembros de la comunidad, dirigentes de organizaciones locales, padres, docentes, alumnos).

Es fundamental que los estudiantes participen activamente de la etapa de diagnóstico, ya que éste constituye en sí mismo un aprendizaje importante.

Realizar entrevistas en la comunidad, participar de debates, sistematizar problemas y prioridades, constituyen otras tantas instancias de aprendizaje que pueden integrarse fácilmente al currículo.

Por otra parte, la temprana participación de los estudiantes en el diseño del proyecto garantiza una mayor motivación: normalmente se puede distinguir, por el grado de compromiso y entusiasmo de los estudiantes, si sienten al proyecto como propio y responde a sus inquietudes, o si están "yendo donde los mandan".

### ***Programación***

La programación de un proyecto puede ser más o menos compleja, y expresarse en formatos más o menos sofisticados. A menudo, la escuela diseña un proyecto en función de un destinatario específico (un organismo público, una organización no gubernamental con la que se desea colaborar, o un posible donante), y formula el proyecto de acuerdo a los Parámetros que se le piden desde afuera. En otros casos, el proyecto surge más o menos espontáneamente, y la programación se va adecuando informalmente a las disponibilidades de tiempo y recursos de los participantes. Cuando el proyecto implica el desarrollo de una investigación escolar, un microemprendimiento o un proyecto tecnológico o de producción artística o comunicacional, el propio objeto del proyecto orienta las características del planeamiento. En este sentido, recomendamos la lectura

de los "Contenidos procedimentales" para el desarrollo de proyectos en la Educación Polimodal, que establecen parámetros mínimos para este tipo de planificación<sup>2</sup>.

En términos generales, y no excluyendo programaciones más complejas, sería necesario tener en cuenta:

- *Identificar con un nombre al proyecto:* aunque parezca un elemento menor, la elección de un título, o en ocasiones hasta de un logo propio para el proyecto, suele ser atractivo y movilizador para los estudiantes, y contribuye a su identificación y reconocimiento institucional.
- *Fundamentación:* es importante que el o los docentes coordinadores ayuden a los estudiantes a expresar los fundamentos objetivos del proyecto del modo más claro posible. Esta tarea -para la que puede contarse con la apoyatura del área de Lengua- es relativamente sencilla si se realizó una etapa de diagnóstico, pero en caso contrario puede limitarse a expresiones tan profundas como "hay que cuidar el medio ambiente", o "hay que ayudar ala escuelita porque es muy pobre".
- *Objetivos:* un proyecto de aprendizaje-servicio debiera plantearse metas que atiendan necesidades de la comunidad y objetivos pedagógicos. Es importante ayudar a los estudiantes a plantearse objetivos concretos, alcanzables y susceptibles de ser evaluados en el período del ciclo lectivo del que se dispone para la realización del proyecto. Aún cuando la institución haya fijado objetivos a largo plazo, es necesario que los estudiantes tengan en claro los logros que ellos pueden alcanzar en dos meses, un cuatrimestre, o un año escolar.
- *Actividades y responsables:* el listado de actividades a desarrollar debiera prever también la distribución de responsabilidades entre los alumnos. En algunos proyectos se prevean actividades que permiten a distintos estudiantes desarrollar capacidades o intereses personales. En otros, se busca rotar a todos los miembros del grupo por las diferentes áreas de trabajo, para facilitar una visión integral de la problemática o institución a la que se atiende. Una buena planificación de actividades y responsables facilita la evaluación y autoevaluación de los participantes en el proyecto.
- *Pautas de trabajo y convivencia:* en algunos casos no es necesario especificar estas pautas. Sin embargo, en los proyectos que involucran a organizaciones comunitarias o instituciones diferentes de la escuela, es necesario prever horarios de trabajo o sistemas de alternancia, clarificar responsabilidades - institucionales en cuanto a la supervisión de los estudiantes, etc. En las escuelas con participación obligatoria en el proyecto, en este ítem se establecen los requisitos a cumplir para la aprobación o validación de las horas de servicio.
- *Tiempos:* se establecerán etapas, un cronograma, u otras herramientas para el planeamiento de los tiempos. Es importante prever una buena articulación entre el calendario escolar y los tiempos propios del proyecto.

---

<sup>2</sup> Ver Apéndice, Documento 2 pp. 255-265 y Documento 3 pp. 266-295

- *Recursos necesarios y presupuesto:* la participación de los estudiantes en la identificación de los recursos económicos, humanos e institucionales necesarios para llevar adelante el proyecto, así como su participación en la elaboración de un presupuesto, es fundamental como instancia de aprendizaje (y ésto no sólo para los estudiantes de "Economía y Gestión", o de los viejos "Comerciales").
- *Comunicación:* aunque la generación audiovisual suele siempre conseguir una máquina de fotos o una cámara de video para documentar su proyecto aún en los contextos más inhóspitos, no siempre los proyectos de aprendizaje-servicio programan suficientemente las vías de comunicación institucional con las que mantendrán informados a padres, docentes y otros miembros de la comunidad educativa o destinataria del proyecto las actividades a realizar, o las etapas que se vayan cumpliendo. Detenerse un momento a planear el tema de la comunicación permite ahorrar luego mucho tiempo estéril de incomprensiones, malos entendidos y desaprovechamiento de esfuerzos.
- *Evaluación:* Volveremos sobre este tema específicamente, ya que suele ser una de las "asignaturas pendientes" de los proyectos desarrollados en nuestro país. Aquí simplemente señalemos la necesidad de incluir en la planificación los tiempos y métodos que se emplearán para evaluar el proyecto y la participación de los estudiantes en él.

## **Planificación y conexiones interdisciplinarias**

Hasta aquí nos hemos referido a la planificación del proyecto de servicio comunitario en sí mismo. Veamos ahora cómo se puede relacionar esta planificación con el conjunto de las planificaciones de las áreas o asignaturas involucradas en el aprendizaje-servicio.

¿Cómo integrar el proyecto de servicio -en general desarrollado en tiempos extra-escolares- con la tarea del aula? Las posibilidades son múltiples. Por citar las más básicas, en el aula se pueden realizar actividades de:

- *acción directa:* actividades específicas de un área o disciplina que formen parte directa del proyecto (debate y redacción de propuestas, planificación del proyecto, diseño y realización de materiales, investigaciones escolares relacionadas con el tema, etc.);
- *acción indirecta:* actividades de apoyatura indirecta al proyecto, aprendizaje de contenidos que fortalezcan la capacidad de intervención comunitaria de los estudiantes (conocimiento de la historia y geografía de la comunidad de frontera que será visitada, ampliación de contenidos vinculados al uso y contaminación del agua, conceptos teóricos que den sustento a la producción de una silla de ruedas, etc.);
- *articulación de los aprendizajes:* recuperar los conocimientos y competencias adquiridos por los estudiantes durante el proyecto en el contexto del trabajo del aula, en función de los contenidos específicos del área o disciplina (exposición de los alumnos sobre las características geográficas y humanas de la comunidad atendida, sobre las características químicas o biológicas de un área

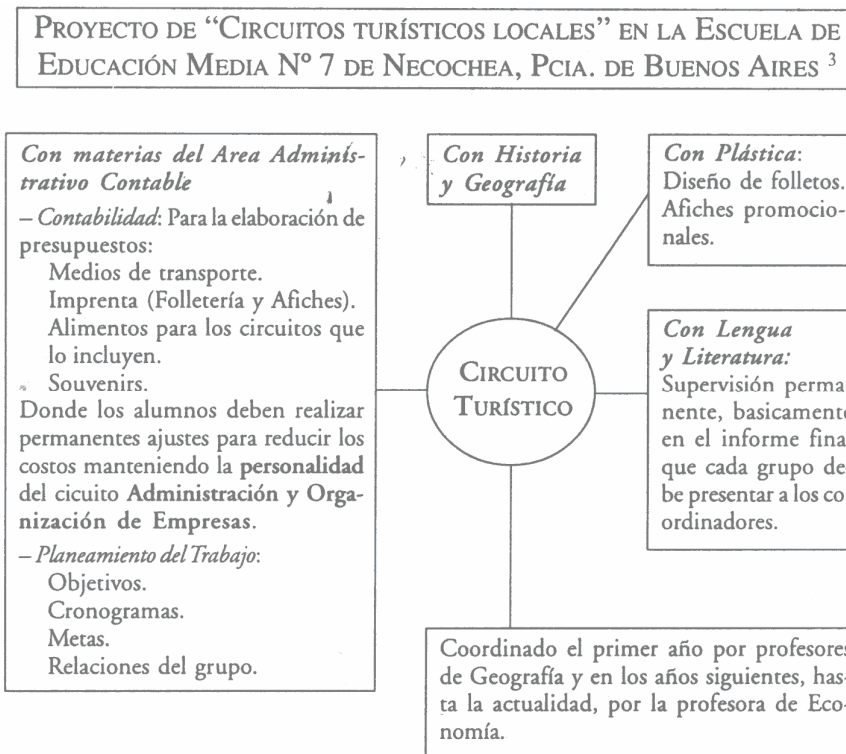
- contaminada, evaluación y aprovechamiento de las competencias tecnológicas adquiridas, etc.);
- *reflexión y evaluación*: actividades de reflexión en torno al servicio realizado, de autoevaluación (redacción de "diarios de servicio", relatos sobre actividades o dificultades encontradas, debates, etc.), o de evaluación del proyecto y/o de los contenidos disciplinares aprendidos a través de él.

Cualquiera sea el tipo de actividades a desarrollar, el primer paso necesario es la *identificación de los contenidos pedagógicos involucrados* en un proyecto de servicio.

Ya sea que el proyecto de servicio llegue ya definido a los docentes, o que éstos participen en el proceso de programación, es necesario identificar lo más claramente posible todas las oportunidades de aprendizaje que puede ofrecer la actividad de servicio, y no sólo las más evidentes.

Será claro desde el primer momento que un proyecto de limpieza de una zona contaminada involucra contenidos de Ciencias Naturales. Sin embargo, es necesario profundizar un poco más para establecer los posibles contenidos de Formación Ética y Ciudadana (por ejemplo en relación con las autoridades comunales que debieran intervenir en el tema), de Lengua (redacción del proyecto, de cartas de lectores, volantes y materiales para la concientización de los vecinos), Informática (fabulación de datos, diseño de material comunicacional), u otras áreas o disciplinas.

Una vez identificados los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales involucrados en la actividad de servicio, es posible establecer también *las áreas, asignaturas o espacios curriculares vinculados al proyecto*.



<sup>3</sup> Proyecto presentado en el II Seminario Internacional "Escuela y Comunidad", 1998.

Por mostrar sólo un ejemplo, en el cuadro de la página anterior vemos la red de vinculaciones establecida por la Prof. Cora Marraro para el proyecto de "Circuitos turísticos locales" en la Escuela de Educación Media N° 7 de Necochea<sup>4</sup>. Como se advierte, para algunas asignaturas se señalan contenidos y para otras actividades a desarrollar en conexión con el proyecto. En este caso, y dado que el proyecto se trabajaba básicamente desde Historia y Geografía, sólo se explicitaron los contenidos a trabajar desde las restantes asignaturas.

Podrían graficarse en forma semejante las redes de vinculaciones establecidas en otros de los proyectos aquí mencionados: baste pensar los contenidos de asignaturas técnicas, de Lengua, Ciencias Sociales y Formación Ética y Ciudadana involucrados en el proyecto de fabricación de sillas de ruedas para los discapacitados de la zona de la Escuela Técnica 4.124 "Reynaldo Merín", de San Rafael, Mendoza.<sup>5</sup> O los contenidos de Biología, Química, Informática, Lengua, Matemática y Formación Ética y Ciudadana presentes en el proyecto de la Escuela "San José de Calasanz" de Ramona, Santa Fe.<sup>6</sup>

Volveremos a considerar más adelante los aspectos de organización institucional involucrados en esta identificación y selección de vinculaciones interdisciplinarias con el proyecto de servicio, pero señalemos desde ya que si el proyecto es asumido institucionalmente es más sencillo que desde la Dirección se facilite la articulación entre los distintos departamentos o docentes. Otras veces, se establecerán redes interdisciplinarias más informales. Cualquiera que sea el caso, el aprendizaje-servicio puede ser una buena ocasión para revitalizar el concepto de "trabajo en equipo", que frecuentemente los docentes hacemos practicar a nuestros alumnos más de lo que lo practicamos entre nosotros.

Una vez identificadas las conexiones interdisciplinarias posibles, hay varias alternativas para establecer vinculaciones entre el proyecto de aprendizaje-servicio y los contenidos curriculares.

*Enfatizar en el desarrollo del proyecto las conexiones interdisciplinarias:* Un proyecto puede planearse en manera tal que permita aplicar conocimientos de diversos campos del saber, y establecer fácilmente conexiones con actividades previstas en las distintas áreas o asignaturas.

En el modelo de red de conexiones interdisciplinarias propuesta en el Estado de Maryland (USA) para trabajar en torno al tema de la pobreza y los sin techo (ver cuadro en la página siguiente), las actividades se planifican en modo que uno o más grupos de alumnos vayan desarrollando distintas actividades en el aula y acciones de servicio -en el caso del ejemplo presentado, en un refugio para *homeless*, o gente sin hogar-, aplicando conocimientos y competencias vinculadas a distintos campos del saber.

Más allá de los elementos intransferibles por las diferencias en el marco social y educativo, creemos que el modelo de interconexiones propuesto por Maryland puede dar una idea de la multiplicidad de vinculaciones posibles entre una actividad concreta de servicio y la tarea del aula. También es interesante destacar que en todos los casos se prevén actividades de

---

<sup>4</sup> Ver p.128.

<sup>5</sup> Ver p. 92.

<sup>6</sup> Ver p. 14.

preparación y de reflexión sobre el servicio realizado, que forman parte específica de los contenidos curriculares, y que son realizadas en el aula.

*Dar proyección comunitaria a contenidos y actividades y a presentes en la planificación:* Así como es posible planear el servicio en función de los contenidos curriculares, también es posible orientar contenidos y actividades ya planificadas en distintas áreas o asignaturas en función del proyecto de aprendizaje-servicio planteado institucionalmente o para un curso determinado.

Hemos visto algunos ejemplos en el Nivel Inicial y EGB 1 y 2, de actividades habituales como carpetas viajeras, paseos, huertas, o actividades básicas de lecto-escritura o de Ciencias Naturales y Sociales orientadas hacia una finalidad comunitaria.<sup>7</sup>

Una mirada creativa hacia las planificaciones de cualquier nivel y ciclo permitiría identificar un gran número de contenidos y actividades que pueden vincularse directa o indirectamente con un proyecto de servicio.

A los efectos de cumplir con las metas planificadas en Plástica, puede dar lo mismo dibujar en un papel afiche que se colgará en el aula que en uno que adornará un geriátrico, pero su significado en función del aprendizaje-servicio cambiará radicalmente. Para estudiar Literatura latinoamericana puede dar lo mismo seleccionar un cuento cualquiera, o elegir uno cuya temática se vincule al proyecto desarrollado por los estudiantes. Ni hablemos de los problemas de Matemática o los ejercicios de Contabilidad, que pueden salir del terreno de la ficción para ponerse al servicio de la toma de decisiones concretas en el proyecto comunitario.

---

<sup>7</sup> Ver pp. 100-108.

## CONEXIONES INTERDISCIPLINARIAS PARA EL APRENDIZAJE-SERVICIO <sup>7</sup>



### ***Incorporar a las planificaciones nuevos contenidos o actividades:***

Si bien en muchas ocasiones pueden establecerse conexiones entre el proyecto de aprendizaje-servicio y actividades ya planificadas, en otras ocasiones será necesario incorporar nuevos contenidos o actividades, o ajustar los tiempos previstos habitualmente para acompañar mejor el servicio desarrollado por los estudiantes.

Si el tema de la discapacidad motora estaba -supongamos- previsto para el segundo cuatrimestre y el de la discriminación para fines del primer cuatrimestre, pero los chicos están construyendo sillas de ruedas para los discapacitados de la comunidad en mayo, puede ser bueno revisar los tiempos, y acomodar en la medida de lo posible la planificación prevista, de manera que lo visto en el aula alimente el proyecto, y el entusiasmo canalizado en el proyecto redunde en beneficio del trabajo del aula.

A veces será necesario bastante más que un ajuste en el cronograma. Es posible que los estudiantes que están organizando un viaje al Chaco para trabajar en una escuela rural durante sus vacaciones de invierno estén viendo en Historia las campañas napoleónicas, y en Geografía los ríos de Europa. Sin embargo, y con un poco de buena voluntad, puede ser posible organizar alguna actividad que les permita a los estudiantes involucrados en el viaje investigar la historia de la población indígena y del establecimiento de poblaciones criollas y europeas en el noreste argentino, y la geografía física y económica de la región, y al regreso del viaje volcar lo aprendido en una clase especial, en la que sin duda evidenciarán un aprendizaje de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales vinculados a las Ciencias Sociales que no hubieran exhibido en una lección sobre Waterloo.

### **Reflexión**

Hasta aquí hemos puesto el énfasis en la necesidad de planificar y establecer adecuadas conexiones interdisciplinarias en el pasaje del servicio al aprendizaje-servicio. Nos detendremos ahora en un elemento clave desde el aspecto pedagógico: la reflexión de los estudiantes en torno al servicio que realizan.

Entre los especialistas en aprendizaje-servicio es un lugar común afirmar que *reflexionar es la única forma de aprender de la experiencia*. En las palabras de Aldous Huxley, *la experiencia no es lo que le sucede a un hombre, sino lo que un hombre hace con lo que le sucede*.

En este sentido, y según la expresión acuñada por un grupo de especialistas de Vanderbilt University, "la reflexión es el pegamento entre el servicio y el aprendizaje, para hacer del proyecto una verdadera experiencia educativa."<sup>9</sup>

Mark Cooper, coordinador del Volunteer Action Center, el vasto programa de aprendizaje-servicio de la Universidad Internacional de Florida, define a la reflexión como: *la clave para obtener sentido de la experiencia de servicio*.

*¿Qué es reflexión? Un proceso por el cual quienes hacen el aprendizaje-servicio piensan críticamente su experiencia. La*

---

<sup>9</sup> EYLER, Janet-GIKES, Jr Dwight-SCHMIEDE, Angela. *A Practitioner Guide to reflection in Service Learning*. Vanderbilt University. Nashville, TN, 1996.

*reflexión puede desarrollarse escribiendo, hablando, escuchando y leyendo sobre las experiencias de servicio. ¿Por qué es importante la reflexión? Porque el aprendizaje tiene lugar a través de una combinación de teoría y práctica, pensamiento y acción, observación e interacción. La reflexión es lo que permite a los estudiantes aprender por ellos mismos.*<sup>10</sup>

Contad y Hedin señalan los riesgos de un servicio sin reflexión citando las anotaciones de un "diario de servicio" llevado por una estudiante secundaria norteamericana:

*"Hoy fui al geriátrico a las dos de la tarde. Charlé con unas señoras. Repartí pochoclo mientras veíamos una película. Volví a casa a las cuatro."*

*La estudiante citada -comentan Contad y Hedin- estaba rodeada de dramas humanos. Por todas partes había soledad; lucha, amor; alegría, muerte, dignidad injusticia y cuidados. Había gente con sabiduría de la que podría aprender y dolores que podía aliviar. Había más de una docena de carreras relacionadas con la salud para observar y experimentar con ellas. Y más: pero todo perdido. Las mismas oraciones escuetas aparecieron en su diario, dos veces por semana, durante un mes y medio. Esta adolescente estaba en un programa de aprendizaje-servicio donde ella misma había elegido su tarea. Se la necesitaba. Estaba involucrada en un trabajo que importaba a los demás. Pero ella vio, sintió y experimentó prácticamente nada: repartí pochoclo. Volví a casa a las cuatro.*<sup>11</sup>

Probablemente, los investigadores son demasiados duros con la estudiante en cuestión: los adolescentes suelen sentir y experimentar mucho más de lo que son capaces de expresar, sobre todo si se trata de escribir algo que será leído por un adulto facultado para poner nota. Pero de todas maneras, el ejemplo es suficientemente gráfico como para mostrar que la experiencia de servicio mejor planeada puede carecer de un elemento fundamental si no se prevén espacios para que los estudiantes reflexionen sobre la experiencia que están desarrollando, y puedan consolidar aprendizajes que de otra manera serán desaprovechados.

*Se descuenta que la gente aprende de la experiencia. Pero no podemos aprender de la experiencia si no reflexionamos sobre ella. La reflexión marca una enorme diferencia en la aplicación de una experiencia, o un conjunto de experiencias, en la propia vida. La reflexión es una competencia, o más precisamente un conjunto de competencias que involucran observar, interrogar y articular hechos, ideas y experiencias para sumarles nuevos significados. Aprender a aprender de esta manera y hacer de esta práctica un hábito ayuda a los jóvenes a hacerse cargo de sus vidas.*

---

<sup>10</sup> COOPER, Mark. *Reflection: Getting Learning Out of Serving*.  
<http://www.fiu.edu/~time4chg/library/ideas>.

<sup>11</sup> CONRAD, D.-HEDIN, D. *Youth service. A guidebook for developing and operating effective programs*. Washington, DC, Independent Sector, 1987.

*Ahora bien, el reflexionar seriamente no suele ser el pasatiempo preferido de jóvenes activos, y esa es la razón por la que el líder del proyecto debe coordinar espacios de reflexión a lo largo de la experiencia de aprendizaje-servicio.<sup>12</sup>*

El contar o no con estos espacios de reflexión marca una diferencia cualitativa entre los proyectos comunitarios.

En primer lugar, porque la reflexión aleja el riesgo del puro activismo, al permitir reconsiderar las razones originales por las que se inició la tarea, y aprovechar la experiencia realizada tanto en la consolidación de conocimientos disciplinares, como en la capacidad de resolución de problemas, en la revisión de las relaciones interpersonales y grupales, etc.

En segundo lugar, porque permite contener afectivamente a los estudiantes. Muy a menudo, el participar de un proyecto de servicio resulta muy movilizador para los niños o adolescentes. Ya sea porque se enfrentan por primera vez a realidades duras de pobreza o enfermedad, o porque experimentan que pueden modificar algo de su entorno, o los conmueve o irrita el tipo de relaciones establecidas, es fundamental generar un espacio en el que los estudiantes puedan volcar sus sentimientos, frustraciones, expectativas y dudas, resolver conflictos grupales o encontrar apoyo para la resolución de problemas que los superen.

Si se quiere potenciar el perfil de "orientación vocacional" del proyecto de aprendizaje-servicio, el espacio de reflexión permitirá sistematizar la información reunida por los estudiantes sobre los diversos perfiles profesionales y campos laborales con los que han tomado contacto, y complementarla y elaborarla grupal y personalmente.

Los espacios de reflexión también facilitan el seguimiento del proyecto, permiten generar ajustes cuando sea necesario, y proveen de tiempo para la evaluación y la autoevaluación.

La mayoría de los especialistas coincide en que lo ideal es planificar encuentros regulares de reflexión en las etapas de preparación, desarrollo y evaluación del proyecto, y que una reflexión continua, conectada con lo académico, contextualizada en la comunidad y estimuladora del pensamiento crítico contribuye a la calidad de un proyecto de aprendizaje-servicio.

Si bien no son muchas las escuelas argentinas que han sistematizado un espacio de reflexión, en algunas escuelas este espacio ya está previsto dentro del horario escolar: con un espacio específico vinculado al proyecto (como en el caso de Santa Fe), como parte del tiempo del área o asignatura desde la que se coordina el proyecto, en horarios destinados a la "hora grupal", de tutoría, o -en el caso de las escuelas del Bachillerato Internacional- en las horas del "C. A. S.". En otras escuelas, antes o después de la actividad de servicio se reservan tiempos extra-escolares para actividades de reflexión o evaluación.

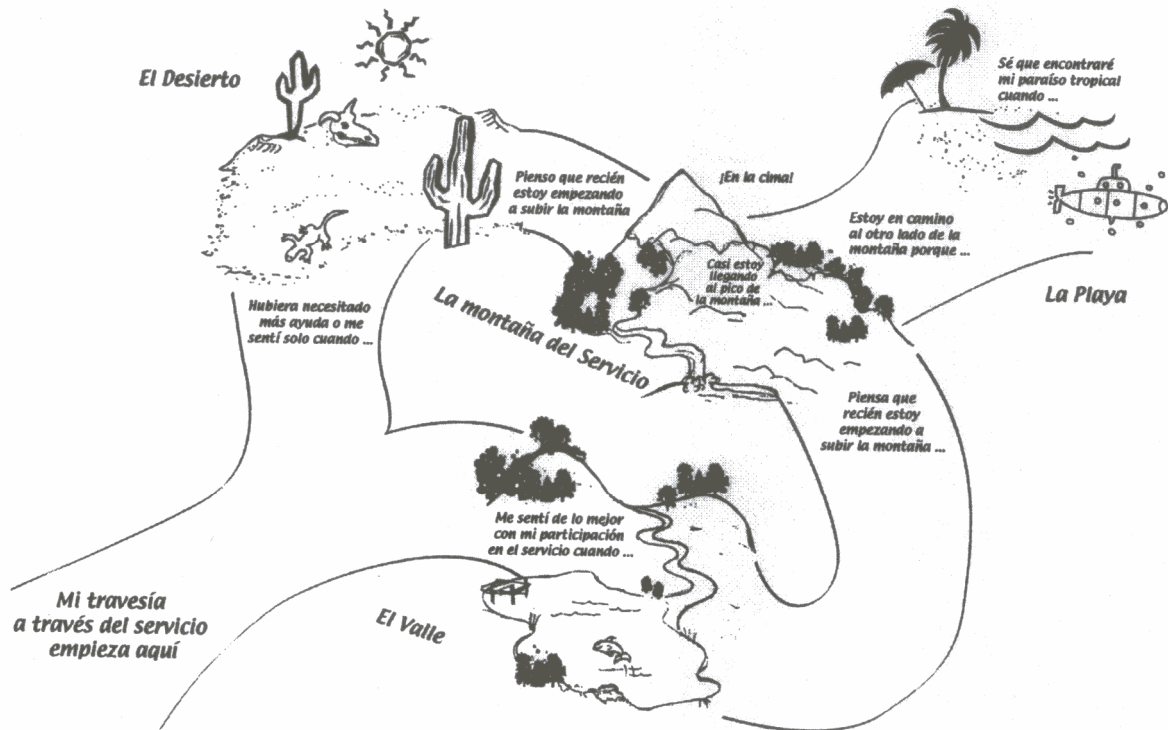
Como ya hemos señalado, la transformación educativa está introduciendo en EGB3 y Polimodal espacios curriculares específicos para el desarrollo de proyectos, o abiertos a la iniciativa institucional, que permitirán a las escuelas que implementen proyectos de aprendizaje-servicio establecer en forma sistemática espacios de reflexión y de actividades conexas con la intervención comunitaria.

---

<sup>12</sup> NATIONAL HELPERS NETWORK, *Reflection...*, op. cit., p.10

## MI TRAVESÍA A TRAVÉS DEL SERVICIO

Gráfico de la National Helpers Network empleado para una actividad de reflexión y autoevaluación.<sup>13</sup>



### La ejecución del proyecto: el seguimiento pedagógico y operativo

Si el diagnóstico y la programación fueron bien realizados, la etapa de ejecución podrá tener un buen marco de referencia y una buena guía para la acción. Aún así, la mejor de las programaciones requerirá siempre algún ajuste sobre la marcha.

De acuerdo a las características del proyecto, serán diferentes los elementos puntuales a tener en cuenta, pero quisiéramos destacar algunas cuestiones generales:

*Seguimiento pedagógico y operativo:* en un proyecto de aprendizaje-servicio es importante desarrollar un doble tipo de seguimiento: en función del impacto del proyecto en la comunidad, y de su impacto pedagógico.

En cuanto al impacto del proyecto en la comunidad, es fundamental que los propios estudiantes participen de la evaluación permanente de la marcha del proyecto, y del gradual cumplimiento o no de los objetivos propuestos. También es necesario atender a la evaluación que los destinatarios del proyecto, así como las organizaciones involucradas van realizando sobre la acción de los estudiantes.

Por el otro, el o los docentes a cargo del proyecto deben estar atentos a la articulación de la acción de servicio con los contenidos curriculares, a los desarrollos grupales y personales, a la resolución de conflictos y a la participación responsable de todos y cada uno. En algunas escuelas se

<sup>13</sup> Idem, p. 102.

desarrollan fichas de seguimiento personal, o se alienta a los estudiantes a llevar diarios de la acción, o a armar carteleras que permitan ir visualizando los logros y dificultades.

*Documentación del proyecto:* aunque no siempre se prevé, el ir documentando los estados de avance del proyecto puede ser en sí misma una actividad educativa: la antigua "redacción tema el otoño" puede ser reemplazada con ventaja por "Cuento lo que hicimos en el barrio". En los casos en que se manejan recursos económicos, es bueno que los estudiantes participen en la documentación contable. El dejar memoria de lo hecho también es importante para facilitar la evaluación final, y la comunicabilidad de la experiencia dentro de la escuela, a la propia comunidad ya otras.

Recorriendo el país, he encontrado a menudo docentes que habían desarrollado proyectos maravillosos con sus alumnos, pero no tenían absolutamente nada escrito, o que podían exhibir apenas unas fotos grupales que decían poco del trabajo realizado. Las experiencias presentadas en este libro, así como en otras publicaciones, no son las únicas, y quizás tampoco las mejores que se hacen en Argentina. Pero son algunas de las que invirtieron el tiempo necesario como para que su experiencia se conozca y pueda resultar útil a otras escuelas.

## **Evaluación, autoevaluación y celebración**

El aprendizaje-servicio involucra dos grandes tipos de evaluación. Por un lado, la evaluación de los resultados del proyecto en sí, tanto en lo que hace al cumplimiento de las metas fijadas al servicio de la comunidad cuanto de los objetivos pedagógicos del proyecto.

Por otra parte, es importante la evaluación del impacto personal del proyecto en cada alumno, incluyendo la autoevaluación de los logros alcanzados.

Si bien en las escuelas donde no es obligatorio participar del proyecto de aprendizaje-servicio no se plantea la necesidad de evaluar formalmente a cada alumno, creemos que ningún proyecto está completo si no se deja espacio para la evaluación y la autoevaluación.

Son, lamentablemente, muy pocas las escuelas argentinas que realizan evaluaciones cuantitativas sistemáticas sobre cómo impacta el proyecto de aprendizaje-servicio en la conducta de sus alumnos, en su rendimiento escolar, en su participación institucional y, en los casos de las escuelas que están en situaciones más críticas, en la retención de sus alumnos y en sus rendimientos escolares.

En lo que hace a la *evaluación del proyecto en sí*, las mejores evaluaciones suelen ser aquellas que involucran a todo el espectro de protagonistas del proyecto: estudiantes, docentes, directivos, dirigentes comunitarios, destinatarios del servicio. A veces será necesario destinar espacios diferenciados de evaluación, de manera de permitir que ésta sea más objetiva.

Por ejemplo, en el caso de los abuelos jugadores de póker citado en el Capítulo 1<sup>14</sup>, la entrevista de evaluación fue realizada por una persona vinculada a la escuela, pero que no había participado directamente en la acción de servicio, en modo de garantizar una mayor objetividad.

---

<sup>14</sup> Actas del I Seminario Internacional sobre Educación y Servicio Comunitario, *cit.*, p. 161.

La evaluación del proyecto señalará las metas alcanzadas total o parcialmente, las fortalezas y debilidades de las estrategias y actividades desarrolladas, y -en escuelas que incorporen institucionalmente el servicio- se plantearán tareas pendientes, sugerencias y recomendaciones para sucesivos proyectos.

La *evaluación de los aprendizajes* desarrollados a lo largo del proyecto implica básicamente la:

- *evaluación de los contenidos académicos aprendidos*: si en el proyecto se han identificado claramente los contenidos curriculares involucrados en el proyecto, será sencillo señalar en las planificaciones de las áreas o asignaturas involucradas los tiempos y formas de evaluación de lo aprendido. La más tradicional de las pruebas escritas puede revelar si los estudiantes involucrados en un proyecto de preservación del medio ambiente han aprendido mejor o peor los contenidos propios del área de Ciencias Naturales o de Biología involucrados.
- *evaluación de las habilidades desarrolladas*: si bien éstas pueden evidenciarse también en el aula, los docentes que hayan estado en contacto directo con los estudiantes en la realización del proyecto serán quienes estén en mejores condiciones para evaluar las habilidades efectivamente desarrolladas por los estudiantes.
- *evaluación y autoevaluación de las actitudes prosociales desarrolladas y la concientización adquirida sobre los problemas sociales vinculados al proyecto*: el docente coordinador del proyecto puede evaluar el grado de apertura al diálogo, la responsabilidad y el compromiso demostrado por un estudiantes a lo largo del proyecto, así como el grado de comprensión de las cuestiones sociales que enmarcan la actividad, pero es importante brindar herramientas a los estudiantes para que ellos mismos autoevalúen el impacto que el proyecto produjo en su percepción de la realidad y en sus actitudes hacia los demás.

Andrew Furco ejemplifica esta triple evaluación en un caso concreto:

*Digamos que los estudiantes de un curso intermedio están estudiando biología vegetal como parte de su currícula de Ciencias Naturales. En esta clase, están aprendiendo cómo crecen las plantas, y los nutrientes que producen. Los estudiantes deciden que les gustaría hacer algo por las muchas personas sin techo de su comunidad. Entonces, deciden cultivar una huerta, con vegetales nutritivos que sean plantados y cultivados por los estudiantes para luego ser donados a un refugio para personas sin techo. El refugio después usará los vegetales donados para preparar comidas para los sin techo.*

*Entonces, ¿cuáles son las tres dimensiones de aprendizaje a evaluar en este proyecto de aprendizaje-servicio? La primera dimensión es lo de evaluar los aprendizajes de los estudiantes en cuanto al contenido ACADEMICO. En este proyecto de Ciencias Naturales, necesitamos evaluar lo que han aprendido sobre botánica, incluyendo la comprensión de cómo crecen las plantas,*

*qué plantas contienen qué nutrientes, y cómo esos nutrientes contribuyen a mantener saludable el cuerpo humano.*

*Además de aprender el contenido académico, los estudiantes también están aprendiendo HABILIDADES PARA EL SERVICIO. No todos los estudiantes tendrán estas habilidades automáticamente, como para ir a la comunidad y desempeñarse bien en su servicio.*

*Los estudiantes necesitarán aprender una variedad de nuevas habilidades para desarrollar un servicio de calidad en su comunidad. En el ejemplo de la huerta que describí, los estudiantes necesitan aprender cómo plantar y cultivar las plantas que serán donadas. El grado en que aprendieron a hacerlo eficazmente necesita ser evaluado por su docente.*

*Y finalmente, además de aprender el contenido y adquirir habilidades, los estudiantes estarán aprendiendo acerca de una CUESTION SOCIAL. En nuestro ejemplo, los estudiantes necesitarán aprender sobre el problema de los sin techo en su comunidad ¿Quién vive en la calle? ¿Cómo una persona se queda sin techo? ¿Por qué los alimentos que están cultivando los estudiantes son importantes para los sin techo? La comprensión de los estudiantes sobre la problemática social más amplia necesita ser evaluada.*

*Este es un elemento crítico que distingue al aprendizaje-servicio del servicio-comunitario. Y es lo que en definitiva hace que el aprendizaje-servicio sea más que un simple perfecto educativo para ser algo que marca una efectiva diferencia en la comunidad. Lo que estoy diciendo básicamente en referencia a la evaluación es que no es suficiente hacer que los estudiantes hagan un perfecto de aprendizaje-servicio y después tomarles una prueba escrita al final del proyecto. El aprendizaje-servicio tiene múltiples dimensiones de aprendizaje, y el docente debe evaluar la performance en cada una de esas dimensiones.<sup>15</sup>*

Finalmente, digamos una palabra sobre la *celebración* del final del proyecto o de una etapa significativa.

Como saben por experiencia muchos jóvenes y adultos, el servir a la comunidad no suele ser aburrido, y no tiene por qué concluir de un modo solemne. Ya sea que la celebración sea pequeña o grande, espontánea o planificada cuidadosamente, es importante para los estudiantes tener una ocasión de festejar sus logros, reunirse quizás por última vez con las personas involucradas en el proyecto, y "cerrar" positivamente una etapa.

La celebración fortalece la autoestima de los niños o adolescentes, y su conciencia sobre el impacto de lo realizado en una comunidad determinada. Pero también es positiva para la o las comunidades involucradas, porque contribuye a sacar a los jóvenes del lugar de "amenaza" o "receptor", para valorizar socialmente su aporte.

La celebración puede ser parte de un momento fuerte de la vida institucional, como la fiesta de fin de curso, o puede tener un espacio propio. En algunos casos -como el de un grupo que viajó a colaborar con una escuela rural- la celebración del regreso puede incorporar elementos de

---

<sup>15</sup> FURCO, Andrew: El rol del docente en el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio. Video-conferencia en el III Seminario Internacional "Escuela y Comunidad", 1999.

información al resto de la comunidad educativa, y de celebración: se exhibe un video con imágenes de lo realizado a estudiantes, padres y docentes, y se termina con un brindis y la entrega de recordatorios por parte de las autoridades de la institución a los docentes y estudiantes que participaron en el proyecto.

En algunos casos, la celebración incluye la entrega de "certificados de servicio", en los que se detalla la labor realizada, y que pueden constituir el primer antecedente para el "curriculum vitae" de los estudiantes.

### **5.3 -La implementación institucional de proyectos de aprendizaje-servicio**

La tercera y última de las transiciones que hemos señalado como necesarias para pasar del servicio al aprendizaje-servicio es la que va de las iniciativas solidarias asistemáticas al aprendizaje-servicio como proyecto institucional.

En muchas escuelas, el proyecto de servicio es patrimonio de un docente, o de un grupo de docentes y de alumnos, y el resto de la institución los mira con simpatía, desconfianza o indiferencia, pero no participa del proyecto. Ha sucedido que -llamando a una escuela que apenas el año anterior había presentado un excedente proyecto de aprendizaje-servicio- nos enterásemos que por mudanza, casamiento o cansancio del docente a cargo, el proyecto simplemente había desaparecido.

Para que el aprendizaje-servicio se convierta en parte de la cultura escolar, es necesario que este tipo de iniciativas ocasionales vayan dando paso a proyectos de aprendizaje-servicio plenamente integrados al Proyecto Educativo Institucional.

Este pasaje involucra cuestiones organizacionales, de recursos humanos, y de asignación de tiempos, en las que los equipos directivos tienen un rol decisivo.

*Mientras que los docentes juegan un rol esencial en la CALIDAD de cada experiencia individual de aprendizaje-servicio de los estudiantes, los directivos tienen un rol fundamental en la SUSTENTABILIDAD A LARGO PLAZO de los programas de aprendizaje-servicio en la escuela.<sup>16</sup>*

### **La proyección de la escuela hacia la comunidad como parte del PEI. El rol de los directivos**

Hay escuelas en las que los directivos apoyan un proyecto de servicio comunitario, o la cooperadora les brinda recursos, pero éste no forma parte del Proyecto Educativo Institucional, ni se lo considera parte sustancial de la oferta educativa de la escuela. En el otro extremo, sabemos que hay escuelas cuyo Proyecto Educativo Institucional (PEI) incluye hermosas declaraciones de principios sobre la educación integral de ciudadanos participativos y solidarios, pero que en la vida cotidiana de la institución no dan cabida a la articulación de un proyecto de aprendizaje-servicio o de otra iniciativa solidaria.

---

<sup>16</sup> Idem.

La experiencia nacional e internacional muestra que los proyectos de servicio comunitario y de aprendizaje-servicio que forman parte efectiva -y no sólo declamativa- del PEI cuentan con mayores posibilidades de continuidad y de impacto efectivo en la comunidad y en el aprendizaje de los alumnos que los que se mantienen sólo por el empuje de uno o varios docentes y estudiantes.

Como hemos señalado en el capítulo anterior, creemos que se debe superar tanto los modelos institucionales de aislamiento de la realidad como los que tienden a convertir a la escuela en un centro asistencial, y para ello es necesario que el Proyecto Educativo Institucional incluya explícitamente una proyección de la escuela hacia la comunidad claramente identificada con su misión educativa, y que los equipos directivos promuevan canales concretos para esa proyección social.

La integración del aprendizaje-servicio al PEI facilita desarrollar proyectos con continuidad. Más allá de los inevitables recambios en el plantel docente, o incluso en los equipos directivos, cuando el servicio a la comunidad se integra exitosamente en la cultura institucional la escuela misma se convierte en la garante de la continuidad del proyecto. Puede ser que la escuela dedique sólo un mes al año a realizar una determinada acción de servicio, pero si todos los años se promueve ese servicio, éste puede tener mayor impacto en la vida de la comunidad y en el aprendizaje de los estudiantes que un proyecto de tres meses realizado por primera y única vez.

La continuidad ayuda a que los padres identifiquen al proyecto de servicio como una de las ofertas distintivas de la escuela, y permite a los docentes planificar mejor las posibles conexiones interdisciplinarias.

La posibilidad de dar continuidad a los proyectos de aprendizaje-servicio también está ligada directamente a la posibilidad de evaluar sistemáticamente, de introducir ajustes, de aprender de los errores y aciertos, y de avanzar desde proyectos asistenciales a proyectos promocionales, que por definición exigen de mayor duración en el tiempo.

La continuidad en un proyecto permite también establecer vinculaciones inter-institucionales que contribuyan a la perdurabilidad y solidez del emprendimiento comunitario. Normalmente, un proyecto de aprendizaje-servicio que es llevado adelante individualmente por un docente no puede generar el tipo de redes institucionales -con organizaciones barriales, instituciones de bien público, organismos públicos, etc.- que sí se pueden establecer desde los equipos directivos de la escuela a partir de un PEI.

La inserción del aprendizaje-servicio en el PEI habilita y promueve un compromiso sistemático o de los *equipos directivos*, quienes cumplen un papel fundamental en la continuidad y calidad de los proyectos de aprendizaje-servicio.

Aún cuando los directivos no tomen parte directamente de las acciones emprendidas por docentes y alumnos en horario extra-escolar, su participación es crítica en las instancias previas de planificación, así como en las de evaluación.

La presencia del aprendizaje-servicio en el PEI también facilita las *conexiones interdisciplinarias*. La integración entre acción, reflexión, y aprendizajes disciplinares resulta mucho más sencilla cuando es facilitada desde los equipos o directivos como parte del proyecto institucional, que cuando es promovida individualmente por uno o dos docentes.

Como otras decisiones que afectan al PEI, la opción por una fuerte vinculación con la comunidad, el priorizar la educación a la solidaridad y la adopción del aprendizaje-servicio como estrategia pedagógica pueden requerir de transiciones institucionales graduales, que generen los consensos necesarios para hacer viable el servicio a la comunidad, y que éste no aparezca como una imposición o una enésima y pasajera "moda pedagógica".

Finalmente, cuando el aprendizaje-servicio forma parte del PEI es más sencillo involucrar al *conjunto de la comunidad educativa*, incluyendo a los padres y ex-alumnos. También *el manejo de recursos* se simplifica con el aval del PEI y de los equipos directivos. La recepción de subsidios o donaciones es más sencilla y transparente cuando hay un respaldo institucionalizado al proyecto comunitario, y es más fácil articular horarios, tiempos y espacios disponibles para el proyecto cuando los equipos directivos están personalmente involucrados en él.

### **Los tiempos y los espacios**

Cuando una institución decide desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio, debe evaluar qué tiempos institucionales o qué espacios curriculares destinará directa o indirectamente al proyecto. Repasemos algunas de las posibilidades planteadas a lo largo de este libro:

#### ***Proyectos en tiempo extra-escolar:***

En un gran número de los proyectos analizados en esta obra, la acción de los estudiantes se desarrolló exclusivamente en tiempos extra-escolares.

Como ya hemos tenido ocasión de señalar, la brevedad de la jornada escolar argentina promedio desaconseja emplear tiempos escolares para la realización de proyectos. Salvo en casos límite, donde el proyecto puede ser la única actividad motivadora para estudiantes en situaciones problemáticas, o en escuelas con jornada completa, es recomendable que la acción de servicio sea desarrollada en tiempos extra-escolares.

Obviamente, esto exige que algún directivo, docente, padre o preceptor asuma voluntariamente la tarea de acompañar a los estudiantes en su servicio a la comunidad. Esto no resulta tan imposible como podría parecer, ya que en todo el país es posible encontrar centenares de proyectos desarrollados en estas condiciones.

Ahora bien: que sea factible no significa que sea la mejor opción. Un proyecto sustentado exclusivamente en el voluntariado puede ser de corta duración, y presentar dificultades para su integración institucional. Por otra parte, si se constata el valor educativo del Proyecto de servicio, es importante valorar y reconocer también el aporte del o los docentes que hacen posible que la institución desarrolle el proyecto, como veremos enseguida.

En algunos casos, los tiempos de planificación, reflexión y evaluación se desarrollaron en la escuela fuera del horario de clase, pero en algunos casos han llegado a desenvolverse en el domicilio del docente coordinador del proyecto.

Consideramos que, en la medida de lo posible, es importante que se destine un espacio físico dentro del edificio escolar para que los estudiantes involucrados en el proyecto puedan realizar sus reuniones y guardar

materiales si es necesario. Esto no sólo es lógico, si se considera al proyecto de servicio como parte del proyecto educativo, sino que favorece el sentido de pertenencia de los estudiantes a la institución y alivia presiones sobre los docentes involucrados.

### ***Proyectos en tiempos extra-escolares con apoyatura de horas en aula:***

En el punto anterior ya nos hemos referido a la posibilidad de vincular la acción de servicio comunitario con las tareas habituales del aula. También nos hemos referido, en el Capítulo 3, a las posibilidades que abren los nuevos diseños curriculares de EGB3 y Polimodal para incorporar espacios de diseño institucional y destinados a proyectos, que entre otras posibilidades permitirían desarrollar los de aprendizaje-servicio.

Recapitulando lo dicho hasta aquí, señalemos que es posible desarrollar actividades de planeamiento, reflexión, seguimiento y evaluación, así como actividades vinculadas al proyecto, en:

- Espacios curriculares de áreas o disciplinas.
- Espacios de orientación y tutoría.
- Espacios curriculares para el desarrollo de los proyectos de las modalidades de la Educación Polimodal.
- Espacios de Diseño Institucional (EDI).
- En la experiencia internacional y nacional, el poder disponer de dos horas cátedra semanales para dar apoyatura a los proyectos marca una diferencia notable de calidad, y facilita enormemente el pasaje del servicio al aprendizaje-servicio.

### ***Pasantías y alternancias en organizaciones comunitarias:***

Así como, en los últimos años, muchas escuelas han experimentado los sistemas de pasantías y alternancias en empresas, comienza a vislumbrarse la posibilidad de aplicar este tipo de sistemas en vinculación con organizaciones comunitarias.

La creciente profesionalización de las organizaciones sociales sin fines de lucro permite, en muchas partes del mundo, que los jóvenes realicen normalmente pasantías en ellas, ya sea como entrenamiento laboral, como servicio sustitutivo al servicio militar, o como un medio de reinserción social (*probation*).

Siguiendo esa misma tendencia, algunas escuelas han comenzado a desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio insertando a sus estudiantes como voluntarios "pasantes" en organizaciones comunitarias. Si bien estas son experiencias aún minoritarias en Argentina, es bueno no perder de vista que las instituciones que propicien el aprendizaje-servicio pueden emplear los marcos normativos para las pasantías en empresas para desarrollar pasantías en organizaciones sin fines de lucro, y ofrecer así a los estudiantes períodos de aprendizaje en ONGs que les brinden simultáneamente una orientación al mundo del trabajo y a la participación comunitaria.

Obviamente, como para cualquier otra pasantía, la institución debe tomar todos los recaudos del caso, para que las organizaciones receptoras de los estudiantes garanticen que la experiencia allí realizada sea

efectivamente de aprendizaje-servicio, y no -como señalábamos en el capítulo anterior- "mano de obra barata".

### ***¿Es posible "reciclar" los viajes de egresados?***

Una última alternativa -última en este listado y en la trayectoria escolar de los estudiantes, pero no en importancia- que las escuelas disponen para desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio es la de aprovechar total o parcialmente los diez días hábiles que la normativa permite para "viajes de estudio".

Sé que estoy tocando un tema casi "tabú", y arriesgándome a enfrentar las iras no sólo de los adolescentes, sino del lucrativo negocio que se mueve en torno a los viajes de egresados. Sin embargo, creo que es necesario en este tema un profundo sinceramiento y una decidida toma de posiciones en favor del aprendizaje, y, en contra del consumismo y de la complicidad con lo que nuestros alumnos llaman el "descontrol".

Sincerar las prácticas institucionales exige llamar a las cosas por su nombre. Ir a Bariloche a bailar hasta, las 8 de la mañana, emborracharse y hacer un par de excursiones, no constituye un viaje de "estudios" ni nada que medianamente se le parezca. Que una institución que se pretende educativa dedique lo de los escasos días de clase a avalar ese tipo de actividades resulta, a esta altura, difícil de sostener.

Aún más difícil de explicar es que directivos que esgrimen la cuestión de la responsabilidad civil de la escuela cuando los alumnos quieren colaborar en un geriátrico, asuman los riesgos que implica dejar a 30 o 50 adolescentes en manos de "coordinadores" apenas un par de años mayores, con la única formación de unas horas de "cursos de entrenamiento".

Para citar sólo algunos de los casos más dramáticos de los últimos años, recordemos el caso del joven Bordón, hallado muerto en la cordillera por la desgraciada suma de impotencias docentes y maltratos policiales, en un viaje de egresados en el que abundaron las referencias al consumo de drogas; los cinco adolescentes ahogados en Bariloche por tirarse en aguas congeladas durante una excursión con un "coordinador"; la adolescente correntina que en un hotel supuestamente supervisado por una importante empresa de turismo estudiantil sufrió quemaduras que casi le cuestan la vida, tras ser arrojada a una bañera de agua hirviendo por jóvenes de otra escuela.

¿Cuántos adolescentes más deberán morir o sufrir circunstancias traumáticas para que los adultos responsables de su vida y su educación se decidan a actuar?

Si los señores padres y las señoras madres consideran indispensable que su hijo o hija cumpla con ese rito de iniciación consagrado por la clase media argentina, la institución escolar no tiene por qué hacerse cargo de esa responsabilidad. Lo que los estudiantes hagan en sus vacaciones de invierno o verano es exclusiva responsabilidad de sus padres, pero los días habilitados para viajes de estudio debieran volver a ser tales. Y; consecuentemente, si la escuela presta sus instalaciones para reunir dinero, debiera ser para fines más loables que para ese turismo dudosamente educativo.

En esta línea de pensamiento, algunas escuelas argentinas han comenzado a "reciclar" los viajes de egresados. En algunos casos, la escuela avala el viaje a Bariloche, pero a condición de intervenir en la planificación,

incluyendo actividades de tipo deportivo y ecológico, o -en algunas honrosas excepciones- también de tipo social. En otros casos, el viaje se orienta hacia otras localidades del país, apuntando al intercambio con otras escuelas, a realizar una experiencia de contacto real con la naturaleza, o a la realización de un servicio comunitario.

En todos estos casos, los estudiantes pueden compartir tiempo con sus compañeros, celebrar la finalización de su período escolar, y "elaborar el duelo" de la próxima separación, pero en contextos más educativos que los que suelen ofrecer las "empresas especializadas".

### **La participación de los estudiantes: obligatoriedad vs. Voluntariado**

Otra decisión importante involucrada en el aprendizaje-servicio como proyecto institucional es la de establecer la obligatoriedad o no del proyecto de aprendizaje-servicio. En la experiencia de las escuelas argentinas hay una mayoría de proyectos voluntarios, pero también cierto número de escuelas que han establecido la obligatoriedad.

La obligatoriedad del servicio está sostenida, en algunos casos, por decisiones curriculares provinciales, como en el caso de Santa Fe; por decisión institucional, como en la Escuela Carlos Pellegrini, o como parte del currículo del Bachillerato Internacional.

Entre los especialistas no hay un consenso claro en cuanto a la cuestión. Durante el II Seminario Internacional de "Educación y Servicio a la Comunidad", el Prof. Alberto Croce planteó su punto de vista:

*Queremos dar nuestra opinión sobre este punto que puede ser conflictivo. Creemos que, si la Institución Escolar define la inclusión del Servicio Comunitario en su proyecto institucional el mismo debe serlo para todos los alumnos. Pero, al mismo tiempo, debe existir un "menú de opciones" que permita a los mismos elegir aquel proyecto con el cual puedan involucrarse mejor.<sup>17</sup>*

Si bien la amplia mayoría de los especialistas acuerda en que la exposición al menos a un proyecto acotado de servicio es un ingrediente positivo en la trayectoria educativa, algunos consideran, como Mark Cooper, que el servicio debiera ser siempre una opción, y no un requerimiento para la graduación, especialmente en el caso de las Universidades.<sup>18</sup>

En nuestra experiencia nacional, de cuando en cuando aparece alguna voz que se opone al servicio obligatorio, afirmando tajantemente que "no se puede obligar a ser bueno". Personalmente, siempre me resultó curioso que gente que nunca objetó el sufragio ni el servicio militar obligatorio, que considera "normal" que se salude a la bandera, que no se le pegue al compañero, y que se pida permiso antes de salir del aula, considere necesario debatir si los estudiantes debieran o no aprender a ser útiles a su comunidad.

El organizar un proyecto de aprendizaje-servicio no obliga a nadie a ser altruista, ni a dejar de llevar una Vida contada exclusivamente en sus propios intereses, si esa es su opción personal. Pero la escuela debiera al

---

<sup>17</sup> CROCE, Alberto, cit., p. 8.

<sup>18</sup> Entre los opositores al aprendizaje-servicio como requisito de graduación universitaria, ver COOPER, Mark. Is a Service Requirement the Best Way to Go? <http://www.fiu.edu/time4chg/library/ideas>

menos ofrecer a los estudiantes la oportunidad de ejercitar al menos una vez en su vida las competencias necesarias para una participación ciudadana responsable y comprometida.

La escuela siempre ha formado, conscientemente o no, en un conjunto de valores y actitudes. Las prioridades en este sentido han variado a lo largo del tiempo, sin que este "currículum oculto" se especificara en las planificaciones. Sin embargo, la transformación educativa quiso transparentar en los Contenidos Básicos Comunes cuáles son los procedimientos y actitudes que el conjunto del sistema educativo pretende priorizar, y por eso la promoción de actitudes solidarias y de participación ciudadana son hoy contenidos explícitos del currículo.

Como cualquier otro aprendizaje, la solidaridad requiere de estrategias pedagógicas adecuadas. El aprendizaje-servicio es una de esas estrategias, y a la luz de lo expuesto hasta aquí, probablemente pueda ser considerada una de las más eficaces. En ese carácter de estrategia pedagógica, debiera llegar el momento en que desarrollar un proyecto solidario sea tan "normal" en las escuelas como lo es hoy el salir de campamento.

Sin embargo, creemos que se debe avanzar en este sentido gradualmente, partiendo de proyectos de participación voluntaria, que aporten una indispensable experiencia institucional a la instalación del aprendizaje-servicio en el conjunto del sistema educativo.

A nivel nacional, en principio el único espacio "obligatorio" de aprendizaje-servicio será -dentro de los marcos que determine cada provincia- el de los Proyectos de Investigación e Intervención Comunitaria de las Modalidades de Humanidades y Ciencias Sociales y de Ciencias Naturales. Con excepción de la Provincia de Buenos Aires, que implementará el último año del Polimodal en el año 2001, el resto del país tendrá todavía entre dos y tres años para desarrollar proyectos de servicio voluntarios, que contribuyan a consensuar criterios y ajustar mecanismos de aplicación.

### **Docentes líderes, docentes coordinadores y equipos docentes**

Así como es necesario definir institucionalmente los alcances de la participación de los estudiantes, otra decisión institucional importante será la de definir institucionalmente la participación docente en el proyecto de aprendizaje-servicio.

En los casos más exitosos analizados hasta aquí, se advierten claramente la presencia de tres elementos que se potencian mutuamente: el liderazgo institucional del equipo directivo, un fuerte compromiso del docente coordinador del proyecto, y un grupo de docentes que se han ido involucrando en él con diversos grados de dedicación, hasta constituir verdaderamente un "equipo" de acompañamiento a los estudiantes que realizan el proyecto.

En la mayoría de los casos estudiados, se advierte la presencia de uno o dos docentes o directivos que claramente han liderado el proyecto de servicio, o la introducción del aprendizaje-servicio en el PEI.

Cualquier escuela que desee desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio como parte de su Proyecto Institucional debe identificar claramente a los docentes que ya lideran proyectos, o que potencialmente podrían hacerlo. Como hemos señalado más arriba, el liderazgo en este tipo de proyectos difícilmente puede generarse arbitrariamente.

Una vez identificados los líderes naturales, es bueno formalizar ese liderazgo, y en lo posible reconocerlo salarialmente.

En la provincia de Santa Fe los docentes coordinadores del "Proyecto Social" cuentan con dos horas de cátedra y cuatro horas institucionales. En la Provincia de Mendoza, cada curso de la escuela media cuenta con dos horas institucionales para el desarrollo de un proyecto, ya sea de aprendizaje-servicio o de otro tipo.

Hay escuelas públicas con cierta autonomía financiera -como las dependientes de Universidades- en las que se destinan recursos para designar docentes coordinadores de proyectos, y escuelas en las que los preceptores destinan parte de su tiempo institucional a dar apoyatura a los proyectos de aprendizaje-servicio. También hay escuelas de gestión privada en las que se pagan horas institucionales a los docentes coordinadores de proyectos comunitarios.

En la medida que se amplíen las posibilidades de autonomía escolar, y la posibilidad de financiar horas institucionales se desarrolle en un mayor número de provincias, sería deseable que este modelo se extendiera, y permitiera que un mayor número de docentes pudiera involucrarse profesionalmente en la coordinación de proyectos de aprendizaje-servicio.

En algunas escuelas, se ha reconocido la labor del docente coordinador del aprendizaje-servicio con un ascenso a la posición de director de estudios, o vice-rector, permitiéndole también dedicar tiempo al desarrollo del proyecto. En otros se los ha promocionado para viajes de estudio, o designado para participar en eventos de reconocimiento público a la escuela. Obviamente, este tipo de reconocimiento no siempre es posible, ni constituye una solución de fondo, pero así y todo es más de lo que obtienen algunos docentes.

La apertura en EGB3 y Polimodal de los espacios curriculares de Orientación y Tutoría y de Proyectos apuntan, entre otras cosas, a que los docentes, tutores y/o coordinadores de proyectos, puedan contar al menos con un par de horas cátedra para apuntalar el desarrollo de esos proyectos, que legitimen su tarea como "trabajo pedagógico", y no sólo como "voluntariado social".

Los mecanismos para adjudicar las horas de cátedra o institucionales asociadas a los proyectos pueden variar. En Mendoza, por ejemplo, las horas institucionales no se adjudican de una vez y para siempre a un docente, sino que son adjudicadas cada año al docente que ha presentado el mejor proyecto. En las escuelas del Bachillerato Internacional, se nombra un "docente C. A. S.", que cuenta con las horas cátedra e institucionales asociadas a estos proyectos, en general bajo los términos de contratación propios de la gestión privada.

Creemos que -sea cual sea el mecanismo que fijen las provincias para la implementación del espacio curricular de proyectos- sería deseable que los equipos directivos de las escuelas de gestión estatal pudieran tener una directa injerencia en el nombramiento de los docentes coordinadores de proyectos, y no que fueran designados por los habituales sistemas "de puntaje". Creemos que es muy difícil evaluar desde una Junta de Calificaciones el grado de compromiso institucional de un docente, su empatía con los estudiantes de esa escuela, y su grado de motivación para asumir la conducción de un proyecto determinado.

Ahora bien: la existencia de un docente coordinador, sea éste rentado o no, no implica que el resto de los docentes de la escuela permanezcan al margen del proyecto.

Si el aprendizaje-servicio forma parte del proyecto institucional, uno de los roles más importante que deberá cumplir el equipo directivo y los docentes coordinadores del servicio será la de involucrar a través de conexiones interdisciplinarias, de participaciones ocasionales o regulares, u otros medios a los demás docentes.

Es deseable que, así como se identifican liderazgos y coordinaciones, se vaya poco a poco consolidando un equipo docente que sostenga conjuntamente el proyecto de aprendizaje-servicio.

## **Dos temas espinosos: financiamiento y responsabilidad civil**

Concluyamos con dos temas que resultan de particular interés para los directivos, representantes legales y supervisores de las escuelas que se proponen servir a su comunidad.

Veamos en primer término la cuestión del *financiamiento*.

Al preguntarle a los directivos y docentes involucrados en los proyectos que hemos presentado a lo largo del libro, cómo habían hecho para financiar sus iniciativas, las respuestas fueron de lo más variadas.

El amplio espectro de posibilidades incluía, para las escuelas de gestión estatal:

- financiamiento provincial de horas institucionales,
- fondos del Plan Social Educativo aplicados a la compra de insumos o maquinaria,
- financiamiento provisto por la cooperadora escolar,
- recursos obtenidos por el beneficio del Crédito Fiscal,
- subsidios municipales o de organismos provinciales o nacionales,
- donaciones de empresas o particulares.

Las escuelas de gestión privada disponen, normalmente, de mayor libertad para el manejo de recursos, lo cual no significa que les sea más sencillo obtenerlos. A los recursos arriba mencionados para las escuelas de gestión estatal, en los colegios se suma en algunos casos la posibilidad de contar con recursos propios.

Hemos visto ya el caso del Instituto San Martín de Tours de mujeres, que destina una proporción fija de las cuotas al financiamiento de la acción social del colegio. También en el caso de otras escuelas privadas se asume como parte de presupuesto institucional el pago de las horas institucionales o de cátedra de los docentes coordinadores del proyecto, y el financiamiento de algunos de los insumos necesarios para el mismo.

De todas maneras, y tanto en las escuelas de gestión estatal como en las de gestión privada, en muchas ocasiones los fondos para sostener el proyecto salen del esfuerzo de los propios estudiantes, o del bolsillo del docente.

Creemos que una buena gestión institucional de los proyectos debe priorizar la búsqueda sistemática de recursos externos, ya sea desde los equipos directivos y docentes, como capacitando a los estudiantes para la búsqueda y administración de recursos.

En el caso mencionado en el capítulo anterior de la Escuela "Ramón Lista" de Resistencia, Chaco, la lista de instituciones de las que se

obtuvieron recursos incluía al Ministerio de Cultura y Educación nacional, la Secretaría de Desarrollo Social de la Nación, al INTA, el INAI, UNICEF, organismos provinciales y municipales, Cámaras de comercio locales, y organizaciones no gubernamentales como CIPES, Ayuda para la joven, INCUPO, Fundación Educación y Trabajo, Fundación EDUCA, entre otros.

El involucrar a los estudiantes en el conocimiento de estas instituciones, y ejercitarlos en la presentación de proyectos y solicitudes constituye en sí mismo un aprendizaje sumamente valioso. La experiencia dice que aún en las escuelas con mayores recursos este aprendizaje nunca está de más.

Es necesario tener presente que no todos los proyectos exigirán el mismo esfuerzo económico. Las actividades realizadas en la comunidad de pertenencia de la escuela exigen, desde luego, menos esfuerzo económico que las que incluyen viajes a comunidades alejadas. El brindar apoyo escolar, desarrollar campañas de reciclado, o limpiar playas son actividades que pueden realizarse con bajísimo costo.

Especialmente al iniciar un proyecto de aprendizaje-servicio, es importante que la institución evalúe su costo y factibilidad económica. Si el esfuerzo de los estudiantes debe concentrarse más en la obtención de recursos que en la realización del servicio propiamente dicho, el proyecto puede resultar frustrante para los alumnos y docentes, y poco conducente para los receptores del servicio.

Finalmente, digamos una palabra sobre la cuestión de *la responsabilidad civil de la escuela*.

Un fuerte argumento en favor de la institucionalización de los proyectos de intervención comunitaria y del pasaje de las actividades asistemáticas al aprendizaje-servicio es, justamente, que mientras que los seguros escolares no pueden cubrir una actividad realizada informalmente, en forma inconexa con el curriculum y el PEI, sí deben cubrir las actividades específicamente educativas realizadas fuera del edificio escolar pero dentro del currículum.

Luego de un breve período en que la ley de Responsabilidad Civil puso, injustamente sobre los hombros de docentes y directivos la responsabilidad personal por cualquier accidente ocurrido a sus alumnos, la enmienda introducida a la Ley 24.830 en 1997 estableció la obligación de establecer seguros institucionales, financiados por las provincias para las escuelas de gestión estatal, y por cada institución en el caso de las de gestión privada.

Sabemos que, lamentablemente, hay provincias con presupuestos educativos tan exigüos -o tan "desprolijos"- que no cumplen con la exigencia legal de pagar el seguro obligatorio para las escuelas de gestión estatal. En estos casos, se hace mucho más difícil para los directivos asumir la responsabilidad de sacar a los niños o adolescentes fuera de la escuela.

Aún así, sería necesario recordar que en una escuela sin seguro tampoco habrá cobertura para los accidentes que ocurran *dentro* de la escuela, y sin embargo no se prohíbe a los niños concurrir a clase. Si los directivos informaran sistemáticamente a los padres de la precariedad de condiciones en que se ven obligados a actuar, tal vez éstos contribuirían a reclamar a las autoridades competentes para que efectivicen los seguros previstos por la ley.

De todas maneras, la mayoría de los docentes sabemos que estamos continuamente expuestos a riesgos, tanto dentro como fuera de la escuela, y que todas las prevenciones posibles nunca serán suficientes. No hay ninguna estadística que pruebe que el avestruz viva más seguro que el león...

Como saben por experiencia los directivos que encuentran alumnos heridos a navajazos en el baño de la escuela, el mantener a los estudiantes dentro de los muros escolares no garantiza necesariamente que "estén seguros". En muchos casos, la mejor manera de garantizar la convivencia escolar y la disminución de la violencia dentro de la institución es justamente la de salir afuera.

Es entonces necesario, por un lado, garantizar desde la escuela las mejores coberturas legales y las mejores medidas preventivas posibles. Pero es igualmente necesario involucrar explícitamente a padres y alumnos en la aceptación de las responsabilidades, los riesgos y beneficios de llevar adelante una acción solidaria al servicio de la comunidad.