

La solidaridad como aprendizaje

Ministro de Cultura y Educación

Dr. Manuel G. García Solá

Secretario de Programación y Evaluación Educativa

Prof. Sergio España

Subsecretario de Programación Educativa

Lic. Pablo M. Narvaja

Directora General de Investigación y Desarrollo Educativo

Prof. Ana Lía Fernández

Coordinadora del Área “Escuela y Comunidad”

Prof. Nieves Tapia

La solidaridad como aprendizaje

Actas del II Seminario Internacional "Educación y Servicio Comunitario",
Buenos Aires, 8 al 10 de setiembre de 1998

Compilación de: Prof. Nieves Tapia

*Ministerio de Cultura y Educación
República Argentina*

Índice

Apertura del II Seminario Internacional “Educación y servicio comunitario”	
<i>Dr. Manuel G. García Solá, Ministerio de Cultura y Educación</i>	<i>7</i>
Aprendizaje-servicio y prosocialidad	
La educación para la prosocialidad y el aprendizaje-servicio, <i>Dr. Roberto Roche, Universidad Autónoma de Barcelona (teleconferencia)</i>	<i>10</i>
El servicio comunitario de los jóvenes: panorama internacional <i>Elizabeth Hoodless, Directora Ejecutiva, Community Service Volunteers, Reino Unido</i>	<i>20</i>
El “aprendizaje-servicio” en el sistema educativo: el caso del estado de California, Estados Unidos	
<i>Dr. Wade Brynson, Subsecretario de Educación de California</i>	<i>24</i>
Diseño y gestión de proyectos comunitarios desde la escuela	
Elementos para un diagnóstico operativo y planeamiento de proyectos de intervención comunitaria desde la escuela <i>Prof. Alberto Croce (CENOC, Secretaría de Desarrollo Social)</i>	<i>47</i>
Gestión de proyectos escolares de servicio comunitario <i>Prof. Eduardo Tasca, Escuela de Comercio Carlos Pellegrini</i>	<i>57</i>
Criterios de evaluación de proyectos escolares de servicio comunitario <i>Susan Stoye, Coordinadora Latinoamericana de la Organización del Bachillerato Internacional</i>	<i>60</i>
Experiencias de servicio comunitario en el sistema educativo argentino	
EGB 1 y EGB 2: “Mi placita de ensueño”, Centro Educativo “Domingo F. Sarmiento”, Achiras, Río Cuarto, Córdoba <i>Prof. Blanca Contreras</i>	<i>65</i>
EGB 3: Una radio al servicio de la comunidad, Escuela N° 21, Gobernador Gregores, Santa Cruz <i>Prof. Ingrid Bordoni, alumno Ramiro Luján</i>	<i>71</i>
La acción solidaria como método de retención escolar de jóvenes en riesgo: los Grupos Comunitarios de Estudio (Campaña “¡Estudiar vale la pena!”) <i>CENOC, Lic. Alejandra Solla, Sr. Antonio Tramontino</i>	<i>79</i>
Educación Superior: Colaboración entre la Facultad de Veterinaria, UBA, y Escuelas Agropecuarias. Preservación de los recursos hídricos <i>Ing. Agr. María Alejandra Herrero, Facultad de Ciencias Veterinarias, UBA Lic. Elena de Zabaleta, Directora de la Escuela de Educación Agropecuaria N° 1, Arrecifes, Buenos Aires</i>	<i>87</i>

La solidaridad como aprendizaje

Educación de Adultos: "Los jóvenes y los ancianos", un proyecto integrador. Taller de Capacitación "Enrique Angelelli", Fundación Gente Joven, Bariloche, Río Negro <i>Lic. Gustavo Gennusso, alumna Sonia Almonacid</i>	93
Un proyecto institucional solidario en cooperación con una organización comunitaria <i>Instituto San Martín de Tours (Capital Federal), Lic. María Marta Mallea, Coordinadora Acción Social, alumna Agustina Cattaneo</i>	105
La escuela como centro de promoción de su comunidad: Secundario N° 40, "Explorador Ramón Lista", Resistencia, Chaco <i>Prof. Rosa Alegre</i>	109
Inserción curricular del servicio a la comunidad en la escuela media: el caso de la provincia de Santa Fe <i>Prof. Olga Barrientos, Directora Provincial de Educación Media</i>	115
Los proyectos de servicio comunitario en la transición hacia EGB 3 y Educación Polimodal	
<i>Prof. María Nieves Tapia, Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo</i>	121
Apéndice A: Bibliografía general y sitios de consulta en Internet	139
Apéndice B: Aprendizaje-servicio y servicio comunitario en la experiencia argentina	
<i>Informe de Pablo Elicegui para Presidencia de la Nación, Secretaría de Desarrollo de la Nación (CENOC) y Ministerio de Cultura y Educación, Dirección de Investigación y Desarrollo, Área de Educación y Servicio Comunitario</i>	154
Apéndice C: Agenda del II Seminario	184
Apéndice D: Escuelas que presentaron sus experiencias durante el II Seminario	186

Apertura del II Seminario Internacional “Educación y servicio comunitario”

Dr. Manuel G. García Solá, Ministerio de Cultura y Educación

Antes que nada, quiero darles una calurosa bienvenida a este Segundo Seminario Internacional a los señores y señoras Directores de Educación Media, Técnica, Polimodal y Superior de las provincias y del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, y a los directivos, docentes, investigadores y dirigentes de Organizaciones No Gubernamentales presentes.

Quiero también darle una bienvenida especial al doctor. Wade Brynelson, Subsecretario de Educación del Estado de California, y agradecer la colaboración de la Embajada de los Estados Unidos de América y del British Council, quienes contribuirán en la interpretación durante este Seminario.

Deseo manifestarles mi alegría por su acogida a esta convocatoria. La respuesta de todas las provincias y el entusiasmo que ha despertado la publicación de las Actas del Primer Seminario nos dan la pauta de que no nos equivocábamos cuando afirmamos que ***el servicio a la comunidad, realizado desde la escuela, y con una intencionalidad no sólo solidaria sino también pedagógica, es una realidad ya presente en nuestras escuelas, y al mismo tiempo una de las propuestas más innovadoras que se están dando hoy, en el marco de la transformación de nuestro sistema educativo.***

¿Cuáles son los objetivos que nos hemos propuesto para este II Seminario Internacional?

- Promover y profundizar la inserción curricular de experiencias de servicio comunitario como elemento integrado al aprendizaje, especialmente en los espacios de Orientación y Tutoría previstos para EGB 3 y en los espacios destinados a esos proyectos en la Educación Polimodal.
- Profundizar el intercambio de ideas y experiencias de servicio comunitario desde la escuela, especialmente en vinculación con los Contenidos Básicos de EGB y Polimodal, y con el desarrollo de contenidos transversales.
- Desarrollar herramientas para apoyar a los equipos técnicos provinciales y a directivos y docentes que estén realizando proyectos escolares de servicio comunitario en un mejor diseño, gestión y evaluación de los mismos.

Simplemente a título de introducción al trabajo que desarrollarán en estos días, quiero destacar la importancia de ***promover una vinculación solidaria entre la escuela y su comunidad.***

Por un lado, sabemos que educar a nuestros alumnos en una ***ética de la solidaridad y la participación ciudadana*** será mucho más convincente si la propia institución educativa genera ocasiones para poner en práctica concretamente esos valores.

Pero si promovemos un servicio a la comunidad integrado al aprendizaje es no sólo por una cuestión ética, sino también por una cuestión de ***eficacia pedagógica.***

La experiencia internacional y nacional –que ustedes tendrán ocasión de profundizar durante estos días– muestra que permitir a los estudiantes aplicar lo que saben en la realidad y experimentar por sí mismos lo que son capaces de hacer al servicio de su propia comunidad es un hecho educativo en sí mismo.

Los púberes y adolescentes tienen necesidad de saber que lo que hacen puede significar algo, puede mejorar algo. Tienen necesidad de conectar lo que aprenden en el aula con la vida real, para encontrarle nuevos sentidos a lo que aprenden. Especialmente para los jóvenes en situaciones de riesgo, esa percepción es vital para asegurar su permanencia en la escuela.

Proponiéndoles proyectos de servicio a la comunidad no sólo les damos nuevos sentidos a sus aprendizajes. También los estamos ayudando a prepararse para su ***inserción en el mundo del trabajo***, ya que un servicio comunitario bien planificado les permite fortalecer su capacidad para trabajar en equipo, desarrollar la iniciativa personal y la capacidad de resolución de problemas, y otras competencias fundamentales para la inserción laboral.

Por otra parte, las acciones de servicio a la propia comunidad bien planificadas contribuyen fuertemente a la ***formación ética y ciudadana***, y convierten en algo concreto conceptos que de otro modo corren el riesgo de quedar vacíos de contenido real.

Finalmente, planificar proyectos de servicio a la comunidad desde la escuela exige tener claro y fortalecer el Proyecto Educativo Institucional, promueve ***nuevas formas de organización escolar*** y una indispensable articulación entre docentes de diversas

Apertura del II Seminario

áreas, así como requiere del desarrollo de tiempos institucionales que complementen los tiempos del aula.

Con este II Seminario estamos reafirmando nuestro compromiso con el fortalecimiento de los vínculos solidarios entre escuela y comunidad, y nuestra decisión de apoyar y brindar asistencia especialmente a ustedes, que ya han puesto manos a la obra en esta tarea.

Por eso, queremos que el año que viene este Seminario reúna a un mayor número de docentes, y sobre todo a un mayor número de alumnos y alumnas que en todo el país están protagonizando este tipo de experiencias, de manera que el año que viene volvamos a vernos con este “Galpón de la Reforma” lleno de gente.

Les agradezco de nuevo su presencia y les deseo el mayor de los éxitos en su trabajo durante estos días. 🖐️

Aprendizaje-servicio y prosocialidad

La educación para la prosocialidad y el aprendizaje-servicio

Dr. Roberto Roche, Universidad Autónoma de Barcelona (teleconferencia)

Entre los mayores retos que afronta la sociedad del 2000, está el de consolidar un tejido social positivo que permita la convivencia armónica entre personas, grupos, colectividades y países, salvaguardando su identidad como personas, como grupos o naciones y, a la vez, actuando solidariamente para con los demás para coadyuvar a la supervivencia, para aumentar la calidad de vida, para hallar significado en ella.

Esto significa erradicar absolutamente la violencia, aumentar la estima mutua entre los sistemas humanos en relación y hallar vías operativas de comunicación de calidad para la negociación, siempre necesaria, que permita una distribución justa de los recursos, evitando que la resolución de conflictos por intereses encontrados se vea obstaculizada e incluso empeorada por la problematización estructural de una comunicación deficiente o perturbadora.

Para que estas premisas de erradicación de la violencia e incremento de la calidad de la comunicación se cumplan es necesario –ésta es la línea fundamental del autor– que se doten de una fundamental, voluntaria, absoluta, *a priori*, activa, estima por el otro, sea éste persona, grupo o país.

¿Cómo, si no, se va a pretender afrontar la gran oleada de violencia que se está asomando a nuestras sociedades? ¿Es que una tibia reacción de medidas preventivas pasivas (que los adolescentes no tengan acceso a las armas) va a detener el deterioro de las relaciones entre las personas? ¿Es que será suficiente, con ya ser mucho, enseñar a nuestros alumnos habilidades o competencias sociales cuyo último peldaño es ganar en asertividad personal?

Desde nuestra experiencia, afirmamos con fuerza que es necesario pasar a la acción positiva: nuestra sociedad ha de emplearse más a fondo en la construcción de un tejido social basado en la cultura de la empatía, de la generosidad, del servicio, de la gratuidad y de la solidaridad.

Desde los años 70, las ciencias sociales han determinado ya cómo tratar estos fenómenos positivos de las relaciones.

Los denominan **conductas prosociales**, por oposición a las conductas antisociales.

La prosocialidad está emergiendo en la psicología evolutiva y en la social por las consecuencias positivas o beneficios que se desprenden para los componentes de un sistema social al constituir una potente reductora de la violencia y de la agresividad, así como eficaz constructora de reciprocidad.

Desde 1982, nosotros mismos, en la Universidad Autónoma de Barcelona, convencidos de la importancia que tanto para la psicología social como para el desarrollo evolutivo de la persona tienen estas conductas y actitudes, estamos investigando y desarrollando programas de intervención para la optimización de los mismos.

Podemos considerar hoy la educación para la prosocialidad, en su característica de efectiva prevención a medio plazo de la violencia, como una vía de autoanálisis y consiguiente mejora de las relaciones interpersonales en los claustros de profesores, con implicaciones lógicas en su papel de modelos colectivos positivos para la educación de sus alumnos.

Siendo el modelo teórico que se presenta uno científico, exento de apropiación o exclusividad ideológica de grupo, se adecua a colectivos ideológicamente muy plurales pues centra su ideario y actuación en valores universales muy comunes. Sin embargo no desdeña sino que valora mucho cualquier aportación ideológica o religiosa que incida en el mantenimiento y mejora de la motivación de los agentes educativos implicados y, por tanto, en la intensidad de la actuación y en la coherencia vital correspondiente.

El hecho de haber sido experimentado especialmente en escuelas públicas de diversos países señala su potencial para dotar al ideario de cualquier comunidad educativa de un eje vertebrador centrado en valores asumibles por todos los agentes educativos presentes y de favorecer el diálogo y estima entre todos ellos.

Entendemos que las experiencias que propone y estimula este modelo de intervención se inscribe claramente dentro de un trabajo por la paz como el que ha suscitado recientemente la Asamblea General de la ONU encargando a la UNESCO que elabo-

rara y coordinara un programa de acción sobre una cultura de paz para todo el sistema de Naciones Unidas.

Ahora bien, más allá del enfoque inicial educativo-escolar, y desde una perspectiva exclusivamente social o política, todo lo dicho podría cuestionarse si se tratara de unas vías para el control del orden público, o en el mejor de los casos, como medio de disminuir o contener una tensión en los sistemas humanos, que si bien puede inducir a la violencia o el desorden subversivo, también es elemento generador de impulsos y potencial hacia el cambio liberador, basado en crítica constructiva.

También podría despertar reservas y suspicacias, desde otra perspectiva crítica cuando se analiza su componente de costos o esfuerzos de autocontención por parte del individuo en particular. En ese caso se estaría considerando una prosocialidad mal entendida, que supondría al autor de acciones prosociales como persona dependiente, sumisa, poco inteligente.

En efecto, las primeras definiciones de prosocialidad asumían los beneficios para los receptores de las acciones prosociales, sean éstos personas o sociedades, dejando al autor como agente de una acción en la que predominaba la presencia de costo, esfuerzo, inversión de energía, tiempo, recursos, etc., sin considerar beneficios posibles para éstos que, en una definición rigurosa de este concepto, no pueden percibir recompensas externas, extrínsecas o materiales.

En cambio, actualmente, la psicología está descubriendo cómo la persona que actúa prosocialmente obtiene beneficios psíquicos en lo que supone de descentramiento del propio espacio psíquico, de capacidad empática, de contenido significativo, en relación a los valores y, por tanto, incidencia en la autoestima, quizás a través de la percepción de logro, de eficacia, y, en definitiva, también por la constatación de los beneficios que reporta a los receptores.

De esta funcionalidad resultante para el ego del autor y del receptor, deducimos su positividad para la propia interacción entre ambos.

Así en un artículo anterior (Roche, 1996), se han explorado los posibles beneficios personales o internos que puede suponer la acción prosocial tanto para los receptores como especialmente para los propios autores, en el ámbito de la salud mental.

Por lo tanto, el contenido de nuestro trabajo se inscribe en la tarea de encontrar las vías, los métodos, los instrumentos que hicieran posible la introducción, formación, promoción, mantenimiento e incremento de tal prosocialidad, especialmente desde una perspectiva educativa.

Se presenta la prosocialidad como valor y como método. Como valor entre los valores comunes, universales, a proponer, a enseñar, como principios de una ética viva para todo el comportamiento humano y capaces de proporcionar significado a todas las relaciones interpersonales y sociales, así como facilitar su regulación.

La concreción de objetivos específicos se articula según el detalle siguiente:

- Presentar un programa para la optimización de las actitudes y comportamientos pro-sociales en el marco educativo.
- Analizar las emociones más importantes del adolescente, facilitar su autoconciencia, autosensibilizar sobre su carácter inteligente, y optimizar su desarrollo y funcionalidad, especialmente afrontando las emociones negativas.
- Presentar las variables que han de informar toda la tarea educativa, especialmente aquellas que inciden en la mejora de la autoestima y aquellas que abordan la prevención de la violencia.
- Trabajar vías de formación educativa que asumen la televisión vista por los alumnos como contenidos sobre los que elaborar un estilo activo de descondicionamiento crítico prosocial.
- Acompañar la motivación humanista original de los profesores hacia una optimización realista en la transformación educativa y social.
- Proponer acciones educativas concretas que incidan en el ambiente familiar y de amistad de los alumnos, recuperando así para el profesor un rol realista de progresiva transformación del "más allá del aula".
- Facilitar instrumentos para una progresiva evaluación sistemática de los resultados en la optimización.

Entre las características que definen los programas que el libro presenta se encuentran:

- voluntariedad de adhesión
- implicación e iniciativa
- protagonismo de los alumnos
- prestigio de los objetivos

La solidaridad como aprendizaje

- metodología asumida y generada con los alumnos
- diferenciación clara del estilo docente versus el instruccional según las disciplinas
- horizontalidad radical en las relaciones
- globalidad del alumno como persona
- sentido de aventura en común para el progreso
- conciencia de responsabilidad como modelos
- coparticipación de las familias
- aplicación a la vida real
- optimización de toda la comunidad educante
- compromiso en una experiencia de “autoformación” prosocial
- motivación para la difusión
- complicidad hacia la unidad de las personas en el grupo

La prosocialidad y el aprendizaje-servicio

Recientemente hemos asistido en el Windsor Castle (Reino Unido) a un Congreso Internacional sobre *Youth Service* y *Service-Learning*. Ha sido una oportunidad para conocer cómo va progresando en más de 30 países el acercamiento de la juventud y adolescencia al servicio voluntario a la comunidad.

Concretamente referido a la adolescencia hemos podido observar con satisfacción cómo se está introduciendo en diversos países, entre ellos Argentina, la experiencia del *Service-Learning* (aprendizaje-servicio), que trata de proporcionar a los alumnos, especialmente a partir de los 13-14 años, una rica experiencia de servicio voluntario a la comunidad, desde la misma escuela.

El beneficio para el alumno es muy grande pues, además de realizar una actividad con mucho significado para su autoestima, en tanto queda implicada toda su persona, verifica unos resultados satisfactorios para los demás, revierte en el estudio, en el aprendizaje que se lleva a cabo en la escuela, al ser ésta el ámbito donde se va a decodificar esta experiencia sobre la base de las más variadas asignaturas.

Tuve el honor de participar entre los ponentes y poder presentar los beneficios psicológicos que el aprendizaje-servicio ofrece desde la educación prosocial.

Me atrevería a sugerir que la escuela haría bien, si no lo hiciera ya, a nivel secundario, en ofrecer a sus alumnos esta posibilidad.

Se podría concretar así: esta experiencia habría de ser presentada como algo de mucho prestigio e importancia y sólo los de una cierta edad o nivel podrían realizarla. Es decir que habría de despertar en los menores el deseo de poderla realizar.

Para la escuela, esta experiencia habría de ser emblemática de su concreción prosocial.

La escuela habría de promocionar y, si fuera posible, implicar a los padres, en esta sensibilidad de servicio voluntario que van a realizar sus hijos.

Como **definición** de los comportamientos prosociales se parte de la siguiente: "Aquellos comportamientos que, sin la búsqueda de recompensas externas, extrínsecas o materiales, favorecen a otras personas, grupos o metas sociales y aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva, de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales o sociales consecuentes, salvaguardando la identidad, creatividad e iniciativa de las personas o grupos implicados" (Roche, 1991).

Categorías y ventajas

Presentamos una taxonomía correspondiente a una elaboración más amplia y precisa respecto a la común anglosajona, acorde con nuestra definición (Roche, 1991):

1. *Ayuda física.* Una conducta no verbal que procura asistencia física a otras personas para cumplir un determinado objetivo, y que cuenta con la aprobación de las mismas.
2. *Servicio físico.* Una conducta que elimina la necesidad a los receptores de la acción de intervenir físicamente en el cumplimiento de una tarea o cometido, y que concluye con la aprobación o satisfacción de éstos.
3. *Dar y compartir.* Dar objetos, ideas, experiencias vitales, alimentos o posesiones a otros.
4. *Ayuda verbal.* Una explicación o instrucción verbal que es útil y deseable para otras personas o grupos en la consecución de un objetivo.
5. *Consuelo verbal.* Expresiones verbales para reducir la tristeza de personas apenadas o en apuros y aumentar su ánimo.
6. *Confirmación y valorización positiva del otro.* Expresiones verbales para confirmar el valor de otras personas o aumentar la autoestima de las mismas, incluso ante terceros (interpretar positivamente conductas de otros, disculpar, interceder, mediante palabras de simpatía, alabanza o elogio).

7. *Escucha profunda*. Conductas metaverbales y actitudes en una conversación que expresan acogida paciente pero activamente interesada en los contenidos y objetivos del interlocutor.
8. *Empatía*. Conductas verbales que, partiendo de un vaciado voluntario de contenidos propios, expresan comprensión cognitiva de los pensamientos del interlocutor o emoción de estar experimentando sentimientos similares a los de éste.
9. *Solidaridad*. Conductas físicas o verbales que expresan aceptación voluntaria de compartir las consecuencias, especialmente penosas, de la condición, estatus, situación o fortuna desgraciadas de otras personas.
10. *Presencia positiva y unidad*. Presencia personal que expresa actitudes de proximidad psicológica, atención, escucha profunda, empatía, disponibilidad para el servicio, la ayuda y la solidaridad para con otras personas y que contribuye al clima psicológico de bienestar, paz, concordia, reciprocidad y unidad en un grupo o reunión de dos o más personas.

Si analizamos la relación entre el aprendizaje-servicio y la prosocialidad, expresada según las definiciones de las categorías señaladas, podemos observar que existe una interrelación muy estrecha.

En la experiencia del aprendizaje-servicio, el estudiante y los monitores de los diversos proyectos intercambian recíprocamente ayuda física, servicio físico, y ayuda verbal (categorías 1, 2 y 4 de prosocialidad).

Hay también un dar y compartir experiencias mutuas (categoría 3).

Es también indudable que, implícitamente, hay un intercambio de confirmación y valoración positiva del otro (categoría 6), pues el monitor del proyecto, por el carácter voluntario de su servicio, ejercerá respecto al alumno o alumnos a su cargo una verbalización positiva a medida que éstos van mostrando logros en los aprendizajes, siempre envuelta su relación de un conocimiento y descubrimiento mutuo, lo que actuará, sobre todo, a favor de la autoestima de los estudiantes.

El monitor adulto voluntario podrá experimentar también un sentido de utilidad social que puede beneficiar en las etapas de retiro o jubilación.

Es especialmente importante esta contribución del aprendizaje-servicio en el proceso de estructuración de la personalidad del alumno (autoestima) y que puede actuar como única vía alternativa eficaz cuando el sistema escolar clásico no lo logra.

Además puede constituir una verdadera fuente de motivación para el aprendizaje en general. Es decir, el alumno desmotivado para las tareas escolares, a partir de una buena relación personalizada con el monitor adulto, puede sentirse acogido y genuinamente interesado en la tarea que, a veces, por su carácter integral (no parcializada), por su novedad tecnológica brindada por un especialista experimentado, y por el significado de utilidad social, resulta ser fuerte mecanismo impulsor y motivador para otras áreas de la escolarización.

Sería deseable que tanto los monitores voluntarios como los técnicos asesores ofrecieran una garantía para actuar como modelos en la comunicación interpersonal, especialmente ligada a la escucha profunda y empatía (categorías 7 y 8). Cuando no hubiera garantía de ello, sería recomendable que la organización del proyecto proveyera de un curso previo de autoformación en estas actitudes y habilidades de comunicación de calidad (Roche, 1995) para que pudieran a su vez vehicularse a los estudiantes mediante la vía de la identificación con el modelo y el ejercicio puntual de las mismas.

A través de ello, los estudiantes deberían sentirse, gracias a los espacios personalizantes de esta experiencia, acogidos, escuchados y comprendidos.

La experiencia debería proporcionar un sentido conjunto de complicidad entre el estudiante y monitor especialmente, respecto al objetivo social que están realizando, expresando este último su satisfacción por esa tarea y experiencia, en lo que significa de solidaridad para con los receptores directos del servicio comunitario (categoría 9).

Y por último, los integrantes activos de esta experiencia habrían de constituirse en agentes de prosocialidad en todas las relaciones humanas de la experiencia promoviendo concordia, reciprocidad y unidad con los destinatarios, salvaguardando siempre la identidad, creatividad e iniciativa de las personas o grupos implicados (categoría 10).

Empatía y prosocialidad

Para finalizar pongo a consideración de ustedes una muestra del tipo de actividades que los programas para la optimización de la prosocialidad deberían realizar y que consideramos muy necesarios para el desarrollo de la empatía (variable fundamental

en la prosocialidad), imprescindible en todas las relaciones interpersonales del aprendizaje-servicio.

Le llamamos “vía maestra para la empatía” y está recomendada para el aprendizaje en la escuela secundaria.

Se trata de la sensibilización, entrenamiento y aplicación a la vida real del saber ***preguntar sobre intereses o aficiones importantes del interlocutor***.

Sabemos que una afición, un hobby, un deporte u otros intereses personales constituyen un espacio vital que, muchas veces, es el único que despierta resonancias afectivas cálidas, positivas, euforizantes. Hay ahí algo de juego, lúdico, espontáneo, libre, creativo, incluso, y quizás se trata del único espacio en donde la persona se siente así.

Para la persona representa como un núcleo estimulador, generador de ilusión, y que no guarda relación en importancia objetiva con lo que quizás esa persona está realizando a otros niveles.

No tiene comparación con ello. Efectivamente él se da perfecta cuenta de que otras actividades de su vida son más útiles, pero forman parte de su rol profesional o familiar, habitual, por tanto con mayor dedicación, tiempo, cotidianeidad, etc.

Él lo sabe y decide que sea así, pero reserva un espacio lleno de color y sentimiento por estas otras actividades.

Y este espacio es dinámico, depende de períodos de la vida de cada persona. Tienen un gran valor relajante y terapéutico y, por qué no, de crecimiento personal.

La vía maestra para la empatía sería lograr sintonizar con esos espacios del otro.

Lógicamente no se trata solamente de una habilidad, sino de una actitud profunda. Ha de surgir de una motivación fuerte a la prosocialidad. Hay que invertir un cierto tiempo, personalizando la relación. Y lejos de adoptarla por una vía interesada, manipulativa como una técnica para obtener algo del otro, debe consistir en un disfrute conjunto de ese interés del otro.

El iniciador de la relación, una vez previsto que el interlocutor está accesible, disponible, y que sea oportuno en aquellos momentos, preguntará con delicadeza por sus aficiones en el tiempo libre:

“¿Por qué esa afición? ¿Cuándo empezó? ¿Cuáles fueron los antecedentes? ¿Qué te aporta ahora? ¿Que estás aportando tú a ese mundo? ¿Qué esperas conseguir o aportar?”

Y después conocer detalles, indagar sobre aspectos críticos.

Por supuesto, este tipo de actividad –que en una clase se puede ejercitar, mediante *role-playing*, simulación, etc.– requiere algunas habilidades para ser vehiculizada.

Este esfuerzo inicial en el deseo de sintonizar con el otro y su tema es un modo muy concreto de mostrar nuestra estima por él. Y cuanto más auténtico es, más, paradójicamente, sin esperarlo vuelve al autor en forma de una experiencia profunda de relación interpersonal, además de enriquecer nuestro mundo psíquico y de incrementar nuestros conocimientos. 🖐

El servicio comunitario de los jóvenes: panorama internacional

Elizabeth Hoodless, Directora Ejecutiva, Community Service Volunteers, Reino Unido

El servicio ciudadano

Mundialmente, se está difundiendo la idea de que los jóvenes tienen algo que dar a sus comunidades:

- energía
- fuerza
- determinación
- amor

Algo que necesitamos para:

- aumentar los niveles de alfabetismo
- cuidar a los ancianos en riesgo
- plantar árboles y prevenir la polución

Este servicio es parte de un “rito de pasaje” de la juventud a la adultez.

No es una idea nueva. Existía en las ciudades-estado griegas. La República Romana requería a los ciudadanos estar unidos por los derechos legales y las cargas obligatorias. En 1906, William James urgía en Estados Unidos de Norteamérica:

“Un servicio civil que sublime los instintos marciales presentes en los jóvenes.” “El equivalente moral de la guerra.”

Sesenta años después, el presidente estadounidense John F. Kennedy urgía a los jóvenes norteamericanos: “No preguntes lo que tu país puede hacer por ti, sino lo que tú puedes hacer por tu país.”

En esa misma época, yo estaba trabajando con un programa del servicio civil israelí, enseñando hebreo a los refugiados recién llegados.

En años recientes, en Europa occidental y oriental, en Australia, Brasil, Israel y Estados Unidos, donde los gobiernos han reducido o anulado la conscripción, el servicio en las Fuerzas Armadas está siendo extendido o reemplazado por servicio:

- en parques y bosques nacionales
- a personas discapacitadas
- a niños en riesgo
- en organismos gubernamentales de servicio social y de seguridad

Los programas de este tipo de servicio son generalmente de tiempo completo, de 3 a 24 meses de duración, y suele proveerse un estipendio para que los más pobres no queden excluidos.

Las investigaciones hechas en Estados Unidos y el Reino Unido demuestran que la comunidad se beneficia de estos servicios en una proporción de 3 a 1, es decir que la comunidad recibe beneficios por tres dólares por cada dólar invertido en servicio juvenil.

Ésta es una manera de atender necesidades insatisfechas o tareas que no podrían hacerse a precios de mercado:

- contribuir a la reinserción de refugiados en Israel
- limpiar las orillas de ríos contaminados en Brasil
- aumentar los niveles de lectura en Londres

Este proceso prepara a los jóvenes para la vida adulta y para ser empleados, reduce la criminalidad –porque ser investido de responsabilidad es el mecanismo más efectivo de prevención y da objetivos y motivaciones–, y es crítico en contraatacar las adicciones.

El servicio es mucho más que un “reparador de individuos dañados”:

- Ayuda a construir perspectivas sociales que establecen fundamentos para toda la vida. Una investigación norteamericana demostró que todas las familias que hospedaron refugiados durante la Segunda Guerra Mundial habían estado involucradas en algún tipo de servicio cuando adolescentes.
- Si queremos construir comunidades acogedoras debemos involucrar a los jóvenes.

En octubre de 1998, el Reino Unido lanzará el plan de los “Voluntarios del Milenio”, basado en el programa piloto de “Servicio ciudadano” desarrollado por el Community Service Volunteers durante 1996. Los jóvenes se comprometerán al servicio de sus comunidades por tiempos de hasta un año. No se rechazará a ningún voluntario y todos recibirán un certificado de servicios.

Lo que me lleva a la Educación ciudadana:

¿Cómo deberíamos preparar a los niños para ser ciudadanos activos en el futuro?

Se requiere una educación planificada curricularmente del mismo modo que planificamos su aprendizaje en matemática o física.

Desde 1970, el *Community Service Volunteers* ha estado ayudando a los docentes a desarrollar programas en el aula y también en:

- hospitales
- asilos de ancianos
- parques y plazas
- grupos de refugiados
- producción de periódicos comunitarios

Todo tema del currículum puede ser enriquecido por el servicio:

- En el diseño y la construcción de lugares de juego se practican matemática y tecnología.
- La visita de ancianos es una gran manera de aprender sobre la historia del siglo XX.
- La investigación de problemas, recogiendo historias, escribiéndolas y publicándolas, desarrolla rápidamente habilidades de lengua.

En Estados Unidos, las escuelas de las orillas del Mississippi mejoraron el aprendizaje de ciencias naturales:

- monitoreando la polución
- detectando las transgresiones
- alertando a los granjeros de las orillas para que protegieran sus cosechas de las aguas contaminadas

Próximamente, el Secretario de Educación británico, David Blunkett, establecerá un plan para que todos los alumnos entre 5 y 18 años usen un 5% de su tiempo escolar en aprender sobre su ciudadanía y practicarla. Las escuelas establecerán cómo se desarrollará esto:

- Los alumnos mayores podrán actuar como tutores de los más chicos.
- Se podrá organizar el reciclado de plásticos, latas o papel.
- Se podrán organizar campañas de protección de los árboles o lo que los alumnos propongan.

Este proceso es crítico:

- Los docentes necesitan aprender que los estudiantes pueden hacer la experiencia de los procesos democráticos y de qué modo.
- Los estudiantes pueden votar de qué manera organizar el tiempo de estudio y los recreos pero no por dejar de estudiar.

- También necesitarán competencias para desarrollar un aprendizaje experiencial, haciendo cosas fuera de las aulas, no sólo entre cuatro paredes.
- La comunidad misma tendrá que encontrar modos de involucrar a los jóvenes en tareas reales y significativas, no prefabricadas.

Creo que todo esto puede y debe ser hecho si queremos asegurar el futuro de nuestra democracia y de una nación. En todo el mundo –y notablemente en Rusia– estamos siendo testigos de sociedades que se parten en dos, entre los que saben cómo hacer que la sociedad funcione y los que no lo saben, y sufren como resultado.

Creo en la igualdad de oportunidades y quiero que cada joven pueda compartir el conocimiento y la experiencia de cómo brindar ayuda y cómo obtenerla, cómo escuchar y cómo lograr ser escuchado.

Finalmente, creo que este tipo de educación para la ciudadanía es crítico para el futuro de nuestras democracias. Los buenos ciudadanos necesitan ser desarrollados y entrenados: no surgen por generación espontánea, así como no surgen porque sí los abogados o los físicos. Y, además, ¡es muy divertido! 🖐

El “aprendizaje-servicio” en el sistema educativo: el caso del estado de California, Estados Unidos

Dr. Wade Brynson, Subsecretario de Educación de California

Introducción

Aprecio profundamente la invitación del Ministerio de Cultura y Educación de la Argentina, y específicamente a la profesora María Nieves Tapia de Basílico, por poder efectuar la siguiente presentación en su II Seminario de Educación y Servicio Comunitario.

Entiendo que están comenzando el segundo año de este proyecto nacional de promoción del servicio a la comunidad como aprendizaje escolar [en adelante “aprendizaje-servicio”, según la denominación acuñada internacionalmente], especialmente en el nivel medio, y que estará presente en el currículum de las modalidades de Humanidades y Ciencias Sociales y de Ciencias Naturales.

En Estados Unidos, sólo uno de los cincuenta estados, Maryland, requiere obligatoriamente el aprendizaje-servicio para la graduación en la escuela media. En California dejamos la decisión de requerir o no un servicio comunitario o aprendizaje-servicio a cada uno de los aproximadamente mil consejos escolares locales. Actualmente, 54 distritos tienen requerimientos de servicio comunitario para la graduación, y 18 tienen requerimientos de aprendizaje-servicio. Además, 133 distritos escolares reciben U\$1.800.000 de financiamiento a través del “National and Community Service Trust Act” de 1993 (originalmente aprobada por nuestro Congreso en 1990). Acordaron establecer políticas de distrito que ofrezcan oportunidades de aprendizaje-servicio al menos una vez en cada una de las etapas entre los grados 5, 6-8 y 9-12, para tener un mínimo de tres oportunidades a través de los 12 años de educación básica.

Pienso plantear cinco preguntas en esta presentación:

1. ¿Qué es el aprendizaje-servicio?
2. ¿Cómo puede vincularse más efectivamente el aprendizaje-servicio con el currículum académico?
3. ¿Cuáles son las políticas y estrategias más efectivas para alentar el aprendizaje-servicio?

4. ¿Cuál es el impacto del aprendizaje-servicio en California?
5. ¿Cómo se implementa el aprendizaje-servicio en California?

Pregunta 1: ¿Qué es el aprendizaje-servicio?

De acuerdo con la "National and Community Service Trust Act" de 1993, el aprendizaje-servicio:

- es un método por el cual los estudiantes aprenden y se desarrollan a través de la activa participación en un servicio cuidadosamente organizado, que es conducido y que atiende las necesidades de una comunidad;
- está coordinado con una escuela primaria o secundaria, con una institución de educación superior, o un programa de servicio comunitario y con la comunidad;
- contribuye a desarrollar la responsabilidad cívica;
- valoriza el currículum académico de los estudiantes y está integrado con él, o con los componentes educativos de los servicios comunitarios en los que están enrolados los participantes;
- provee tiempo estructurado para que los estudiantes o participantes reflexionen sobre la experiencia de servicio.

Esta definición emergió de una serie de discusiones en el nivel nacional y estadual sobre la naturaleza del servicio y sus relaciones con el aprendizaje. Los que estamos vinculados a este debate creemos que la noción de servicio que emerge de la experiencia de nuestro país con programas como el Peace Corps ("Cuerpo de paz"), VISTA ("Voluntarios al servicio de América") y otros, tiene enormes posibilidades para comprometer a los jóvenes en sus comunidades. Sabemos, sin embargo, que la experiencia de servicio es aún más potente si también está profundamente conectada con la educación de los estudiantes, y esperamos que el aprendizaje-servicio tenga beneficios de largo alcance para ellos también en lo académico.

Para entender mejor el aprendizaje-servicio, el "Service Learning 2000 Center" de la Universidad de Stanford desarrolló un modelo¹ con el que identificar los verdaderos proyectos de aprendizaje-servicio. El modelo tiene dos dimensiones: una relacionada con

¹ Service Learning 2000 Center, *Service Learning Quadrants*, Palo Alto, CA, 1996.

el servicio, y el otro relacionado con el aprendizaje. El resultado son los cuatro cuadrantes de la figura 1.

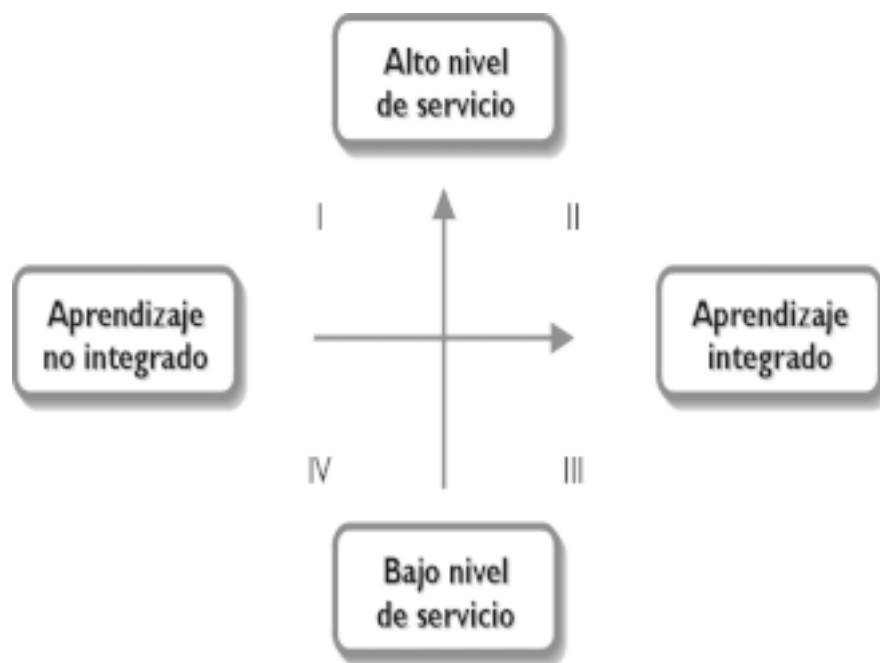


Figura 1: Cuadrante del aprendizaje-servicio

- I. Corresponde a actividades de alto nivel de servicio a la comunidad, pero desconectadas del aprendizaje escolar.
- II. Corresponde a proyectos de aprendizaje-servicio.
- III. Corresponde a proyectos orientados básicamente al aprendizaje de contenidos curriculares específicos, con bajo nivel de servicio a la comunidad.
- IV. Proyectos de baja calidad de servicio y desconectados del aprendizaje escolar.

El Apéndice A contiene ejemplos de servicio y otras actividades. En nuestros cursos de capacitación les pedimos a los participantes que decidan qué actividades pertenecen a los cuadrantes del aprendizaje-servicio en orden a entender mejor el concepto.

Para distinguir el aprendizaje-servicio de otros cuatro tipos de programas de servicio, el doctor Andrew Furco, Director del Centro de Investigación y Desarrollo de

Aprendizaje-servicio en el sistema educativo

Aprendizaje-Servicio de la Universidad de Berkeley, California, desarrolló el modelo² que se esquematiza en la figura 2:

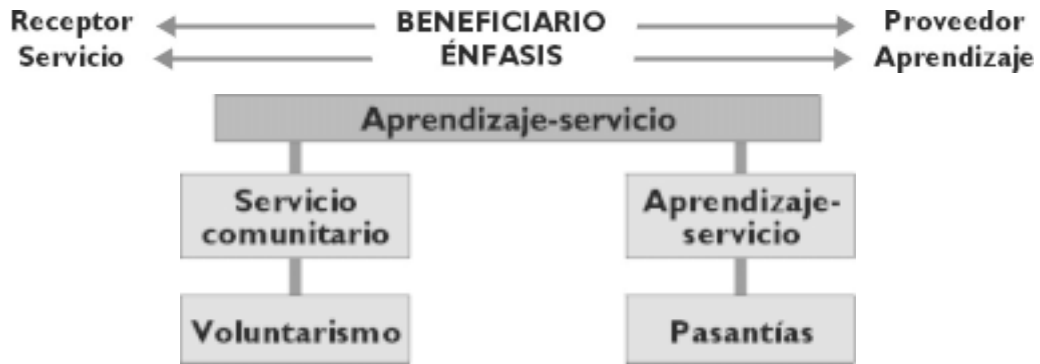


Figura 2: Diferencias entre los programas de servicio

En esta figura cada programa de servicio se apoya en el continuo basado en dos dimensiones: una por el beneficiario *designado* de la actividad de servicio, y otra por su grado de énfasis en el servicio y/o el aprendizaje. Usando la figura 2 como base, se ofrecen las siguientes definiciones de cinco tipos de programas de servicio:

1. **Voluntarismo**, es la participación de estudiantes en actividades cuyo énfasis primario está en el servicio que se presta, y el beneficiario designado primariamente es claramente el receptor del servicio.
2. **Servicio comunitario**, es la participación de estudiantes en actividades que priorizan el servicio que se ofrece, así como los beneficios que la actividad aporta a los destinatarios (por ejemplo, dar alimentos a los sin techo durante los feriados). Los estudiantes reciben algunos beneficios, al aprender más acerca de cómo su servicio marca una diferencia en las vidas de los destinatarios del servicio.
3. **Pasantías**, son los programas que enrolan estudiantes en actividades de servicio, primariamente con el propósito que los estudiantes realicen experiencias “en la realidad”, para que mejoren su aprendizaje o su comprensión de aspectos relevantes de un determinado campo de estudio.

² Furco, Andrew, “Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education”, en: *Expanding Boundaries: Combining Service and Learning*, Washington DC, Corporation for National Service, 1997, p. 3.

4. **Educación de campo**, designa a los programas que ofrecen a los estudiantes oportunidades de servicio co-curriculares que están relacionadas, pero no plenamente integradas con sus estudios curriculares formales. Los estudiantes realizan el servicio como parte de un programa que está diseñado primariamente para mejorar la comprensión de los estudiantes sobre un área de estudio, poniendo al mismo tiempo un énfasis sustancial en el servicio que se proporciona.
5. **Programas de aprendizaje-servicio**: se distinguen de otras aproximaciones por su intento de beneficiar igualmente al prestador y al destinatario de un servicio, así como asegurar igual énfasis en el servicio que se presta y en el aprendizaje que está teniendo lugar.³

Pregunta 2: ¿Cómo puede vincularse más efectivamente el aprendizaje-servicio con el currículum académico?

Un aprendizaje-servicio de alta calidad ligado al currículum académico tiene las tres siguientes características:

1. El proyecto de aprendizaje-servicio articula claramente objetivos de conocimiento, competencias y valores que surgen de los objetivos más amplios del curso y de la escuela.
2. El servicio informa el aprendizaje académico, y el aprendizaje académico informa el servicio.
3. Las competencias vitales aprendidas fuera del aula vuelven a ella para ser integradas en la situación de clase.⁴

Nuestra experiencia al iniciar programas es que inspirar a individuos –docentes– es la clave para establecer programas de aprendizaje-servicio. Dada la comprensión del aprendizaje-servicio y de la oportunidad de crear un currículum original, los docentes han instituido numerosos modelos de aprendizaje-servicio en sus clases y sus escuelas. Ahora bien: los programas crecen por encima de las aulas de docentes individuales cuando los conceptos de aprendizaje servicio se incorporan dentro del pensamiento y la cultura de la entera escuela y del sistema escolar, y cuando escuelas y funcionarios inteligentes y alentadores son capaces de identificar caminos para expandir el aprendizaje-servicio hacia nuevas áreas curriculares.

³ Ibid., pp. 4-5.

⁴ Service Learning 2000 Center, *Seven Elements of High Quality Service Learning*, Palo Alto, CA, 1998.

El “Service Learning 2000 Center” ha desarrollado los siguientes pasos para asegurar que el desarrollo curricular del aprendizaje-servicio articule el proyecto de aprendizaje-servicio con el currículum académico:

1. **Descripción del currículum:** Registrar información básica acerca de la unidad curricular con la que se va a trabajar durante el proceso. Incluir la siguiente información: nombre y duración de la unidad; en qué momento del año es enseñada; con quién (si corresponde) se forma el equipo de docentes; nivel del grado y tema; libro de texto y otros recursos empleados.
2. **Objetivos curriculares:** Pensar tres o más objetivos, a) conceptuales, b) competencias y c) valores, que proponga que sus estudiantes logren como resultado de esta unidad.
3. **Descripción del servicio:** Describir el servicio que acompañará a esta unidad curricular.
4. **Integración curricular:** Articular claramente cómo el servicio descrito en el punto 3 contribuirá a alcanzar los objetivos señalados en el punto 2.
5. **Modificaciones:** Si hay alguna duda o preocupación en cuanto a la explicación colocada en el punto 4, replantear el proyecto de servicio o clarificar los objetivos curriculares.
6. **Reflexión:** ¿Qué actividades de reflexión se usarán antes, durante y después del proyecto de servicio en orden a ayudar a los estudiantes a procesar la experiencia y conectarla con el currículum académico?
7. **La voz de los estudiantes:** ¿Qué oportunidades tendrán los estudiantes de ayudar a elegir, planear, implementar y evaluar el proyecto?⁵

Dos videos demuestran la alta calidad del aprendizaje-servicio unido al currículum académico. En el primer video, Bill Beckman (un profesor de Ciencias Naturales) y George Ann Siwicke (docente de Inglés) explican el Proyecto “Ríos de Illinois” en la Escuela Media de East Peoria, Illinois. Este fragmento es del video “Proponiendo el Aprendizaje-Servicio”, producido por la National Youth Leadership Conference.⁶

En el segundo video, Ken Tracy (docente del 12° grado de Democracia Americana) y sus estudiantes explican cómo sus proyectos de aprendizaje-servicio atienden el tema

⁵ Service Learning 2000 Center, Service Learning Curriculum Development Portfolio, 1995.

⁶ National Youth Leadership Conference, “Making the Case for Service Learning”, Minneapolis, Minnesota, video.

de la pobreza y se relacionan con la democracia americana. Este fragmento es del video "Aprendizaje-servicio: transformando la educación", producido por Linking San Francisco.⁷

Las voces de docentes y alumnos en estos videos son las más elocuentes demostraciones de los efectos a largo alcance del aprendizaje-servicio. La clave, nos hemos dado cuenta, está en el elemento de la **reflexión**. La reflexión les permite a los estudiantes conectar la experiencias de servicio con sus vidas en formas nuevas y significativas, y es una oportunidad de practicar competencias y estrategias académicas.

Los docentes y los funcionarios locales necesitan asistencia para identificar oportunidades de aprendizaje-servicio y para crear nuevas modalidades de reflexión y de estudio. En el Apéndice B, tomado de *Equipo de herramientas para el desafío: aprendizaje-servicio*, se presentan algunas actividades adicionales de aprendizaje-servicio y de aprendizaje-servicio con base curricular en los cursos existentes.

Claramente, el desafío para los docentes es atar los proyectos de aprendizaje-servicio al currículum académico. Esto requiere un docente que esté preparado para usar efectivamente la experiencia de aprendizaje-servicio en colaboración con referentes de la comunidad como base para la enseñanza del currículum académico. La habilidad del docente para usar una reflexión efectiva sobre las actividades antes, durante, y especialmente después del proyecto de servicio es crítica para que los estudiantes aprendan exitosamente a través del servicio.

Pregunta 3: ¿Cuáles son las políticas y estrategias más efectivas para alentar el aprendizaje-servicio?

Políticas estatales

Hay numerosas políticas estatales que han sido críticas en hacer avanzar el aprendizaje-servicio en California. Muy recientemente, nuestro electo Superintendente de Instrucción Pública, Delaine Eastin, anunció públicamente los siguientes dos objetivos:

- I. Para el año 2000, 25% de todos los distritos escolares de California (aproximadamente 250) ofrecerán a todos los estudiantes al menos una oportunidad de servicio

⁷ Linking San Francisco, "Service Learning: Transforming Education", San Francisco CA, video.

comunitario o aprendizaje-servicio en cada ciclo (K-5, 6-8, 9-12), para alcanzar un mínimo de tres oportunidades a lo largo de sus 12 grados de educación.

2. Para el año 2004, el 50% de todos los distritos escolares de California (aproximadamente 500) ofrecerán a todos los estudiantes al menos una oportunidad de aprendizaje-servicio en ciclo (K-5, 6-8, 9-12) para alcanzar un mínimo de tres oportunidades a lo largo de sus doce años de educación.

En orden a brindar asistencia a los distritos locales, a escuelas, estudiantes, docentes y comunidades para que puedan alcanzar estos objetivos, el Superintendente Eastin estableció un equipo estatal de aprendizaje-servicio de 30 personas, con representantes de todos los grupos necesarios para alcanzar estos objetivos. El equipo de trabajo ha organizado cinco encuentros de uno o dos días durante el año pasado, y hará ocho recomendaciones básicas en orden a alcanzar los objetivos fijados por el Superintendente. El progresivo “despliegue” del informe del equipo de trabajo durante los próximos meses hará prestar más atención al aprendizaje-servicio, incluyendo una comprensión más realista de lo que implica desarrollar exitosamente estrategias de aprendizaje-servicio en el nivel local.

Además, nuestro Departamento de Educación ha diseñado numerosos planes trienales para la Corporación para el Servicio Nacional (CNS), el organismo del gobierno federal que provee al Departamento de Educación de California (CDE) U\$2.2 millones de financiamiento anual para proyectos escolares de aprendizaje-servicio. La iniciativa de aprendizaje-servicio del CDE, conocida como “CalServe” (Servir a California), ha solicitado y recibido fondos especiales como parte de este financiamiento, para desarrollar el equipo de trabajo mencionado anteriormente. CalServe también recibió fondos especiales para ayudar a financiar una evaluación trianual de los programas de aprendizaje-servicio implementados más efectivamente en diferentes escuelas y distritos, en orden a determinar sus efectos en los estudiantes, las escuelas y sus comunidades.

Estrategias estatales

Nuestras estrategias más efectivas para apoyar el aprendizaje-servicio en California son aliarnos, cooperar y colaborar con otros que comparten (o que pueden potencial-

mente compartir) nuestros objetivos. Estas estrategias están graficadas en la figura 3 y descriptas a continuación.



Nota: Las flechas indican que los ítem afectan a todos los círculos que atraviesan.

Figura 3: Estrategias para iniciativas de aprendizaje-servicio en California

Estrategias de asistencia técnica y evaluación a nivel estadual

1. El "Service Learning 2000 Center" de la Universidad de Stanford es responsable de la conducción de gran parte de la capacitación en aprendizaje-servicio del estado, durante cursos anuales de verano y a través del desarrollo de materiales.
2. La Comisión de California "Mejorar la vida a través del Servicio" (una comisión bipartidaria de 30 personas designadas por el Gobernador) ha desarrollado y actualmente está implementando un Plan Unificado Estadual. Este plan compromete a todos los planes de aprendizaje-servicio en escuelas (por ejemplo, CalServe), a los de aprendizaje-servicio en la educación superior, Americorps, VISTA y Senior Corps (todos los cuales tienen financiamiento de la National Service Corporation), así como a algunos otros asociados clave como los centros de voluntariado de los condados,

para trabajar juntos en lo que respecta a la capacitación de los equipos locales, la asistencia técnica o en otras áreas de interés común.

3. La Academia de Liderazgo Escolar de California ha desarrollado y está implementando un módulo de un día para orientar a los directores de escuela y a los administradores del distrito acerca de qué es el aprendizaje-servicio y cómo pueden apoyarlo en sus escuelas y distritos.
4. La Fundación Kellogg asiste al CDE en el financiamiento de 40 entrenadores de aprendizaje-servicio, la mayoría de los cuales son docentes con experiencia en la implementación de aprendizaje-servicio así como en metodologías de enseñanza.
5. Las Asignaturas de Proyecto en Artes Visuales y Dramáticas, Escritura, Historia y Ciencias Sociales, Estudios Internacionales, Lenguas Extranjeras y en Educación Física y para la Salud de la Universidad de California han dedicado parte de sus capacitaciones intensivas de tres semanas para docentes a la comprensión y práctica de estrategias de enseñanza de aprendizaje-servicio. El CDE financia a un docente experimentado para que dirija cada una de estas capacitaciones.
6. El Centro de Investigación y Desarrollo de Aprendizaje-Servicio de la Universidad de Berkeley, California, trabaja con la planta del CDE en la promoción del aprendizaje-servicio como parte de la formación docente y las prácticas de pre-servicio en 13 colleges y Universidades responsables de la formación docente en California. El Centro también desarrolla líneas guía para implementar la evaluación del aprendizaje-servicio a nivel local y provee asistencia técnica a los evaluadores locales de los programas de CalServe.
7. La National Youth Leadership Conference financia anualmente una Conferencia Nacional de Aprendizaje-Servicio en colaboración con la conducción del aprendizaje-servicio en un estado. En abril de 1999, la Conferencia Nacional se desarrollará en San José, California, y quiero invitar a ustedes, líderes del aprendizaje-servicio en Argentina, a unirse con nosotros en la Conferencia.

Redes regionales, capacitación y asistencia técnica

1. Youth Service California (una organización sin fines de lucro dedicada a promover el servicio juvenil) provee asistencia técnica a 11 líderes regionales de aprendizaje-servicio.

2. Estos líderes, a su vez, coordinan un mínimo de tres eventos anuales de aprendizaje-servicio en regiones que agrupan a varios condados para los participantes en CalServe. Además, estos líderes regionales ofrecen capacitación básica en aprendizaje-servicio, especialmente a asociaciones sin financiamiento, y facilita asistencia técnica a los docentes que la solicitan, sobre el uso del aprendizaje-servicio como un método de enseñanza. A menudo los capacitadores de aprendizaje-servicio proveen la asistencia técnica solicitada.

Distritos locales y planeamiento escolar, implementación y evaluación

El CDE distribuye U\$1.800.000 para proveer de financiamiento a 36 asociaciones que abarcan 133 distritos escolares. 13 de ellos son nuevas asociaciones de aprendizaje-servicio entre distritos, escuelas y asociados locales que recibirán financiamiento por tres años. Las asociaciones deben aumentar su financiamiento propio como sigue:

- 10% del total de financiamiento durante el primer año
- 20% del total de financiamiento durante el segundo año
- 30% del total de financiamiento durante el tercer año

Estos fondos son competitivos y requiere de quienes lo solicitan desarrollar un plan de tres años que es calificado por dos evaluadores. Luego, los solicitantes con mejores calificaciones son entrevistados. Las calificaciones alcanzadas en el proyecto escrito y la entrevista son valoradas por igual, y los proyectos con las mejores calificaciones reciben financiamiento.

Después que un proyecto asociado local ha completado sus primeros tres años de financiamiento, es elegible para competir para un segundo período de tres años por un financiamiento sostenible. Tenemos 23 asociados de este tipo. Cada uno de estos asociados debe desarrollar políticas distritales consistentes con los objetivos del Superintendente para el año 2004, y debe planificar cómo solventar el aprendizaje-servicio una vez que su financiación se agote. Estas solicitudes deben tener fondos equivalentes, “un dólar por un dólar”. Sus solicitudes son calificadas y sus representantes entrevistados; los asociados con mejores calificaciones son financiados.

Pregunta 4: ¿Cuál es el impacto del aprendizaje-servicio en California?

En orden a contestar esta pregunta, voy a presentar fragmentos de *Evaluation of K-12 Service-Learning in California: Phase II Final Report*, que fue conducido por RRP (Research

Policy Practice Internacional) por un período de tres años; el reporte final fue publicado en julio de 1998. Los resultados fueron abrumadoramente positivos, especialmente en las áreas del aprendizaje de los estudiantes y de las responsabilidades cívicas, así como en la asociación de la escuela con la comunidad.

Más que evaluar todas las 36 asociaciones de CalServe, RRP empleó un año (1994-95) determinando cuáles de las asociaciones habían implementado el aprendizaje-servicio suficientemente bien como para ser incluidos en el estudio; determinaron que 12 asociaciones alcanzaban sus parámetros. En 1995-96, RRP produjo un informe centrado en cómo los docentes empleaban el aprendizaje-servicio, el posible impacto del aprendizaje-servicio en los docentes y sus puntos de vista sobre el impacto del aprendizaje-servicio en los estudiantes. El informe final presenta los resultados de la evaluación para 1996-97, que reunió información de 15 cursos en 14 escuelas en asociaciones de CalServe sobre el impacto del aprendizaje-servicio sobre estudiantes, docentes, escuelas y comunidades.

A continuación, se presenta la Síntesis Ejecutiva sobre impacto en estudiantes, docentes y asociados de la comunidad:⁸

IMPACTO EN LOS ESTUDIANTES

La información reunida durante el año escolar de 1996-97 y en el otoño de 1997 indica que el aprendizaje-servicio beneficia el aprendizaje de los estudiantes, sus actitudes hacia la escuela y la ciudadanía, su comportamiento en el servicio voluntario, y el crecimiento personal y social del estudiante. Se encontraron disponibles evidencias cuantitativas en 12 de los 15 lugares evaluados, y se obtuvo evidencia de campo en los 15 lugares.

Hallazgos cuantitativos

- Estudiantes de seis de los 12 cursos en los que se recolectaron datos cuantitativos mostraban diversas medidas de impacto educacional estadísticamente significativas, de moderado a altamente positivo, incluyendo pruebas en lenguaje, lectura y/o medida de compromiso en la escuela, sentido de su competencia escolar, realización de tareas

⁸ RPP International, *An Evaluation of K-12 Service Learning in California: Phase II Final Report*, Emeryville, CA, julio 1998, págs. iii-vi.

en el hogar, y aspiraciones educacionales. Se encontraron resultados académicos positivos en cursos de escuelas de todos los niveles.

- Con dos excepciones, amplias mayorías de los estudiantes comprometidos en el servicio comunitario en cada lugar afirmaban que habían aprendido más en el curso que había incluido aprendizaje-servicio que en las clases típicas en su escuela. La mayoría decía que el aprendizaje-servicio había aumentado su interés en clase cuando fue empleado, y muchos indicaban que también había aumentado su interés en otras materias.
- Se registraron impactos positivos en la medición de las actitudes cívicas y sociales en nueve lugares. El aprendizaje-servicio parece haber tenido impacto positivo en las actitudes cívicas y sociales de cinco tipos: en la responsabilidad personal y social, la orientación laboral, comunicación, participación en servicio voluntario y liderazgo del servicio a la comunidad. Para una de las actitudes mensuradas –la aceptación por parte de los estudiantes de la diversidad cultural– hubo evidencia de impacto negativo en dos lugares y no hubo evidencia significativa en los restantes 13.
- Cuatro de cada cinco escuelas primarias tuvieron una amplia variedad de resultados positivos; una sola tuvo impactos mayormente negativos. Los resultados fueron más débiles en la escuela intermedia, con un lugar mostrando impactos mayormente negativos, pero dos de tres escuelas secundarias mostraron un espectro de fuertes impactos positivos en lo educacional y actitudinal.

Hallazgos en el trabajo de campo

- Los hallazgos del trabajo de campo indican que el aprendizaje-servicio tuvo impacto positivo en estudiantes en un amplio espectro de dimensiones educativas, actitudinales y de comportamiento. En virtualmente cada sitio evaluado, las entrevistas y observaciones determinaron que los estudiantes recibieron sustanciales beneficios de su participación en el aprendizaje-servicio, incluyendo un mejoramiento en la comprensión del currículum, un mayor sentido de responsabilidad cívica, un mayor interés por la escuela, una mayor seguridad personal en su desempeño académico.
- Aun en sitios donde los resultados cuantitativos fueron poco significativos estadísticamente, o sugerían impactos negativos, las entrevistas de campo y las observaciones demostraron consistentemente que estudiantes, docentes y asociados de la comunidad y otros entrevistados señalaban los mismos beneficios educacionales y actitudinales del aprendizaje-servicio.

- En particular, mientras que los resultados cuantitativos en las “continuation high schools” fueron uniformemente negativos, las entrevistas de campo y las observaciones, así como otras evidencias, sugirieron que el aprendizaje-servicio tuvo un fuerte impacto positivo en los estudiantes ***mientras estaban trabajando en el proyecto de aprendizaje-servicio***, pero que ese efecto no fue lo suficientemente fuerte o duradero como para cambiar sus actitudes o comportamiento una vez finalizado su período de aprendizaje-servicio.

IMPACTO EN LAS ESCUELAS Y LOS DOCENTES

La información brindada por el trabajo de campo y las observaciones indica que el servicio conducido por estudiantes en los lugares evaluados respondía a necesidades reales de la comunidad y mejoró las relaciones entre las escuelas y las comunidades.

- El aprendizaje-servicio alentó cambios positivos en la visión de la comunidad sobre los estudiantes y sus escuelas. Las organizaciones comunitarias consideraron responsable y de ayuda la conducta de los estudiantes. El comportamiento responsable y consciente durante el servicio ayudó a los estudiantes de las “continuation schools” a lograr cambios muy positivos en la actitud de la comunidad hacia estos estudiantes y sus escuelas, que previamente habían sido vistas como instituciones para jóvenes difíciles de ser enseñados y que tenían poco o ningún interés en ayudar a sus comunidades.
- Las actividades de aprendizaje-servicio respondieron a necesidades reales de la comunidad y generaron una creciente demanda de servicio estudiantil por parte de la comunidad. Los estudiantes a menudo cubrieron la brecha existente entre la necesidad y la disponibilidad de servicios voluntarios, algunas veces pudieron cubrir múltiples necesidades de la comunidad, y a menudo identificaron y respondieron a necesidades comunitarias que previamente no habían sido atendidas.

Pregunta 5: ¿Cómo se implementa el aprendizaje-servicio en California?

Para responder a esta pregunta, presentaré nuevamente fragmentos del Resumen de la Evaluación realizada por RPP International. Hay dos secciones que responden a esta pregunta: implementación y difusión del aprendizaje-servicio dentro de las escuelas, e implementación e impacto entre los estudiantes. Las presento a continuación:⁹

9 Ibid., págs. vii-ix.

IMPLEMENTACIÓN Y DIFUSIÓN DEL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LAS ESCUELAS

Los hallazgos apuntan a una cantidad de factores que estuvieron asociados con la adopción del aprendizaje-servicio en el conjunto de la escuela:

- **El control de los docentes con activo apoyo de los directores, y su aliento y visión.** El que los docentes “compraran” y tuvieran control sobre el proceso fue crucial para que las escuelas adoptaran el aprendizaje-servicio. Y el aprendizaje-servicio fue más pasible de ser adoptado por una porción significativa del claustro cuando los directores proveían a los docentes de oportunidades de compartir sus experiencias con el aprendizaje-servicio, y removían las barreras horarias o logísticas para el planeamiento y realización del servicio, e hicieron de la adopción del aprendizaje-servicio un objetivo institucional.
- **Desarrollo profesional de alta calidad para la implementación del aprendizaje-servicio.** La mayoría de los docentes que implementaron integralmente el aprendizaje-servicio cursaron en algún momento dos o tres días en el instituto de aprendizaje-servicio. La incorporación del aprendizaje-servicio en las capacitaciones habituales, en el lugar de trabajo, a menudo llevaron a niveles más altos de adopción del aprendizaje-servicio entre los docentes, y a su integración en el currículum.
- **Coordinadores de programa activamente involucrados.** Los coordinadores directos de los programas (o los docentes o administradores en una escuela que cumplen ese rol) proveen de un apoyo esencial para la adopción del aprendizaje-servicio más allá de una o dos aulas. Ellos son los que difunden las novedades acerca del aprendizaje-servicio en la escuela y la comunidad, ofrecen a los docentes y los directores ideas de proyectos de servicio y de asociados, cultivan las asociaciones comunitarias, atienden las cuestiones logísticas y se aseguran que el modelo de aprendizaje-servicio adoptado en la escuela se adhiera a los parámetros sostenidos por el CDE.
- **Un clima escolar alentador.** Escuelas alentadoras fueron aquellas en las que los docentes se sintieron respetados y con poder para implementar la currícula. En todas las escuelas donde el aprendizaje-servicio se estaba implementando institucionalmente, el trabajo de campo revela un clima de colegialidad entre docentes y administradores.
- **Asociados comunitarios activos.** Los asociados que participaron en el planeamiento y la implementación del aprendizaje-servicio o colaboraron con los docentes para

asegurar que los estudiantes estuvieran bien preparados para sus proyectos de servicio apoyaron la sustentabilidad e institucionalización del aprendizaje-servicio. Ellos ayudaron a sostener la demanda de aprendizaje-servicio, aportaron recursos a las escuelas y alentaron relaciones positivas entre escuela y comunidad.

IMPLEMENTACIÓN E IMPACTO EN LOS ESTUDIANTES

La evaluación no identificó ningún modelo particular de implementación del aprendizaje-servicio que pudiera “garantizar” un impacto positivo en los estudiantes. Sin embargo, hay una serie de factores que, tomados en conjunto, aumentan la posibilidad de que el aprendizaje-servicio pueda promover una mejora en el rendimiento educativo de los estudiantes y su responsabilidad cívica:

- **Desarrollo profesional de los docentes.** La existencia de oportunidades regulares de capacitación ayudó a los docentes a avanzar hacia un modelo estandarizado de aprendizaje-servicio, pero la **calidad** de la capacitación docente fue más importante que su frecuencia. Los docentes necesitaron entender cómo integrar los diferentes componentes clave del aprendizaje-servicio (preparación previa, reflexión, voz estudiantil, servicio basado en la necesidad, colaboración con asociados de la comunidad, etc.) para darse cuenta de la plena potencialidad de esta estrategia.
- **Actividades previas al servicio.** La orientación previa a la actividad de aprendizaje-servicio provee a los estudiantes de invaluable información acerca del lugar del servicio y sus receptores, y contribuye a que los estudiantes sientan que el trabajo que están haciendo es valioso y necesario. Las actividades previas en los sitios donde hubo un impacto positivo en los estudiantes incluyeron preparación específica para el servicio y preparaciones prácticas/logísticas, afectivas y curriculares.
- **Énfasis en el servicio.** Las actividades de servicio que comprometían a los estudiantes en aprendizajes en la realidad –ofreciendo oportunidad de aprender al mismo tiempo contenidos del programa y nuevas competencias– promovieron mejoras en el rendimiento escolar de los estudiantes, en su conducta y en sus actitudes acerca de la participación social. Las actividades de servicio que ofrecieron a los estudiantes la oportunidad de establecer relaciones personales con los receptores del servicio promovieron el sentido de responsabilidad de los estudiantes en cuanto a contribuir con sus comunidades. Una estrecha integración entre servicio y currículum apareció asociada a oportunidades regulares (semanales o quincenales) de desarrollar un ser-

vicio, con la percepción de los estudiantes de que su servicio hacía una diferencia y con la “apropiación” del proyecto de servicio por parte de los estudiantes.

- **Reflexión.** Las actividades de reflexión en los lugares con impacto positivo en los estudiantes les ofrecieron oportunidades periódicas de discusión y de escritura sobre sus experiencias de servicio. La reflexión alentó a los estudiantes a pensar críticamente sobre su actuación en el servicio. Los sitios donde se les requirió a los estudiantes durante la reflexión que sugirieran causas probables o soluciones para los problemas que surgieron durante el servicio fueron de alguna manera más proclives a tener impacto positivo en las mediciones en cuanto al rendimiento educativo y la responsabilidad cívica. Una reflexión efectiva variaba entre discusiones orales, escritura guiada o libre, y otras estrategias, y estaba integrada en el currículum de los cursos.

Conclusión

La pluralista democracia de la sociedad de California demanda de los jóvenes al mismo tiempo logros académicos y responsabilidad cívica. El aprendizaje-servicio es una estrategia de enseñanza y aprendizaje probada, que inspira a los jóvenes a aprender y a servir, no a través de experiencias aisladas de servicio, sino a través de un servicio que está atado directamente a lo que ellos están aprendiendo en sus aulas en la escuela. El momento propicio para el aprendizaje-servicio en California está sustentado por el entusiasmo y el compromiso de muchos docentes, administradores, asociados de la comunidad y estudiantes. El continuo crecimiento del aprendizaje-servicio es alentado por el reconocimiento en los niveles locales, estatales y nacionales del potencial del aprendizaje-servicio para mejorar los logros académicos y la responsabilidad ciudadana de los estudiantes, y para revitalizar la asociación entre escuela y comunidad, y el compromiso a través de todo nuestro estado y nuestra nación.

Apéndice A

Ejercicio del cuadrante

Lea cada caso y decida dónde ubicarlo en el cuadrante del aprendizaje-servicio (ver figura 1):

- A. El distrito escolar de Oxnard vota por requerir que todos los estudiantes contribuyan con diez horas de servicio voluntario a su escuela secundaria cada año, para manejar directamente el problema de vandalismo en el campus, que prácticamente ha interrumpido el dictado de clases. Un asistente de la consejería recibe la tarea de registrar las horas de participación para que el manejo del requerimiento de servicio no sea un peso extra para los docentes.
- B. La señora Templeton organiza su programa en la escuela intermedia para ayudar a una primaria de la zona a volver a ofrecer música en su currículum. Los estudiantes de sus cursos van a la escuela primaria y actúan como tutores personales enseñándoles a los niños a tocar los instrumentos. El programa de tutoría culmina con un concierto conjunto al final del año.
- C. Los docentes de la escuela intermedia “Joaquín Miller” deciden que todos sus estudiantes debieran hacer servicio comunitario. Para evitar que la logística se convierta en una pesadilla, acuerdan con el Centro de Voluntariado local ubicar a 300 de sus estudiantes en organizaciones de bien público, y llevar un registro del número de horas que trabajan allí. Los estudiantes son ubicados en una gran variedad de tareas.
- D. Los profesores de Inglés de los cursos inferiores de la secundaria de Mandalay organizan su currículum en torno del tema de la comunidad. Además de leer literatura focalizada en temas comunitarios, se requiere a todos los estudiantes que durante el año escolar contribuyan como voluntarios sea en su escuela o en la comunidad local. Una voluntaria adulta es la coordinadora del servicio; ella ubica a los estudiantes en una amplia variedad de proyectos que van desde trabajar en una granja hasta donar sangre.
- E. El señor Snickers toma como tema central para una unidad de nueve semanas en su clase de Inglés la cuestión de los sin techo. Además de leer una novela acerca de los jóvenes sin techo, y varios poemas que dan diversas perspectivas acerca del problema, sus estudiantes escriben y hacen una serie de presentaciones en clase sobre diferentes problemas de los sin techo.
- F. La señora Cardoza pasa dos semanas con su curso de quinto grado estudiando cuántos grupos culturales diferentes tienen celebraciones semejantes al Día de Acción de

Gracias en Estados Unidos. Al final de la unidad, los estudiantes traen latas que la maestra lleva al Banco de Alimentos “Segunda Cosecha” para ayudar un poco a la gente necesitada durante el Día de Acción de Gracias.

- G. La señorita Ramírez organiza su clase de ciencias para aumentar la capacidad de alerta ante terremotos en los vecindarios de sus alumnos. Empieza el proyecto trayendo conferencistas del Servicio Geológico de Estados Unidos y participando de viajes de campo organizados por estudiantes universitarios de geología de la Universidad de Berkeley. El proyecto culmina cuando los estudiantes preparan folletos en inglés y castellano sobre la preparación ante la posibilidad de un terremoto, y van en equipos a distribuirlos en sus vecindarios.

Apéndice B

Herramientas para el desafío: aprendizaje-servicio

1. Actividades típicas de aprendizaje-servicio

El aprendizaje-servicio como un método educativo puede ser incorporado a todas las disciplinas y, por lo tanto, provee de una estrategia para integrar la currícula a través de todas las áreas de contenido. Los siguientes ejemplos demuestran la amplia variedad de posibilidades de involucramiento de estudiantes, docentes y miembros de la comunidad en actividades de aprendizaje-servicio.

- En una secundaria urbana, los cursos de ciencias para estudiantes con limitado conocimiento del inglés estudian geología, incluyendo lecciones sobre terremotos y la teoría de la plataforma tectónica. Las clases visitan la oficina para el manejo de desastres y emergencias, para entender la escala de los desastres naturales.

En la clase de Historia mundial estudian los efectos sociales de terremotos y otros desastres naturales a lo largo del tiempo. Mientras que los estudiantes trabajan con empleados de la agencia local de socorro ante desastres, atienden a la necesidad de la comunidad de mantenerse alerta ante la posibilidad de terremotos. Los estudiantes reúnen materiales para armar equipos de concientización para terremotos, usando los lenguajes corrientes en sus comunidades.

En la clase de Inglés, los estudiantes trabajan con su profesor y miembros de la comunidad compilando y desarrollando información e instrucciones en inglés y castellano; este proyecto ofrece una excelente oportunidad para aplicar conocimientos de computación y competencias para la producción de publicaciones.

Los estudiantes trabajan en equipos con representantes de la oficina de desastres naturales distribuyendo materiales en sus vecindarios. Los estudiantes crean y escenifican presentaciones al equipo docente, el consejo escolar y organizaciones locales, que reflejan su conocimiento acerca de los terremotos, la importancia de la concientización y los beneficios de su experiencia para la comunidad (tomado de Clark, 1993).

- Un curso secundario de Democracia Americana elige el tema de la pobreza para un curso semestral. Después de hacer una lluvia de ideas acerca del tema, los estudiantes seleccionan organizaciones no gubernamentales en las que trabajarán a lo largo del semestre como parte de su experiencia escolar de aprendizaje. El docente y el equipo del centro local de voluntariado ayudan a los estudiantes a identificar lugares donde realizar el aprendizaje-servicio, que compaginen los requerimientos académicos, las necesidades comunitarias y el interés de los estudiantes.

Los estudiantes trabajan como voluntarios en grupos pequeños en programas tutoriales extraescolares, centros de cuidado infantil, comedores y bancos de alimentos en barrios de escasos recursos de la vecindad. A lo largo del semestre, el docente asigna lecturas relacionadas con el tema. Cada estudiante escribe una monografía final y lleva un diario sobre su experiencia, explicando cómo se relaciona con el contenido del curso. Cada pequeño grupo de estudiantes trabaja con los miembros de la ONG para planificar, organizar y facilitar una presentación y discusión sobre la experiencia de pares de los estudiantes en el contexto de la pobreza y la democracia americana.

- Los estudiantes de una escuela intermedia hacen un relevamiento en su escuela para determinar las necesidades asociadas a un proyecto de embellecimiento de la escuela. Esperan construir un sentido de orgullo comunitario y mejorar el contexto físico de la escuela y sus alrededores. Los estudiantes de una clase de Ciencias de 7° grado trabajan con sus docentes y con miembros de una organización ambientalista local para diseñar, crear y mantener un jardín ubicado en un baldío atrás de la escuela. Este jardín escolar comunitario consiste en ecosistemas y plantas nativas de California y es usado como un punto focal para el estudio de geología, ecología y agricultura. Los miembros de la organización ambientalista colaboran con el curso aportando materiales educativos. A través de su experiencia de servicio, los estudiantes aprenden valiosas lecciones sobre el ambiente local, geología, agri-

cultura y ecología, y participan en discusiones en pequeños grupos acerca de otras cuestiones ambientales que los afectan.

- En conjunto con el currículum de Historia y Ciencias Sociales de la escuela intermedia, los estudiantes participan en un proyecto de seis semanas sobre planeamiento urbano. Los estudiantes efectúan un relevamiento sobre las necesidades del vecindario, visitan sitios de servicio en diversos puntos de la ciudad e invitan a funcionarios municipales a hablar en sus clases. Como proyecto de servicio, los estudiantes deciden mejorar los servicios y seguridad de su comunidad escolar diseñando rampas accesibles para sillas de ruedas. Los estudiantes aprenden conceptos geométricos y matemáticos mientras diseñan las rampas con la asistencia de padres, miembros de la comunidad, arquitectos y profesionales de planeamiento urbano. Sus competencias para la comunicación oral y escrita mejoran mientras escriben ensayos para la clase de Literatura, que reflejan su experiencia de aprendizaje-servicio y su conocimiento acerca de la cuestión de la accesibilidad en sillas de ruedas en su propia escuela y su comunidad.

2. Aprendizaje-servicio con base curricular en los cursos existentes

- En la clase de **Lenguas Extranjeras**, los estudiantes avanzados del curso de Español practican las competencias de comunicación oral y escrita en la segunda lengua adquirida mientras trabajan como voluntarios en un centro de salud local y organizaciones de servicio social en una comunidad que atiende básicamente a hispano-parlantes. Los estudiantes sirven como traductores y ayudan a los pacientes a completar sus fichas de registro, brindándoles instrucciones e información. Los estudiantes crean posibles comerciales televisivos o publicidades impresas en inglés y castellano detallando los servicios ofrecidos por la institución en la que trabajan como voluntarios.
- En **Matemática**, como una lección en pesos y medidas, los estudiantes de primer grado ordenan cantidades de arroz y porotos en bolsas con porciones más pequeñas para un banco de alimentos local. Además de usar activamente sus conocimientos y competencias matemáticas, los alumnos aprenden que éste es un valioso servicio para el banco de alimentos de su comunidad, un programa que es sostenido básicamente por voluntarios que no tienen tiempo suficiente como para ordenar sus donaciones en porciones individuales o familiares. Al final de la experiencia de servicio, el grupo hace en clase un cuadro grupal que refleja los

datos cuantitativos (pesos, medidas, y número de individuos y familias servidas) de su experiencia de aprendizaje-servicio.

- En **Ciencias Sociales**, los estudiantes de un curso sobre el Gobierno de los Estados Unidos estudian la democracia americana y la importancia de la ciudadanía. Como parte de su experiencia escolar, los estudiantes trabajan con miembros de la comunidad y padres voluntarios para organizar una campaña de inscripción para votar (en Estados Unidos es necesario inscribirse voluntariamente en los padrones para estar habilitado para votar, y en algunas zonas el nivel de registro no llega al 50%). Juntos desarrollan y distribuyen información acerca del significado del voto. Los estudiantes realizan un trabajo escrito reflexivo, considerando las tendencias de voto e incluyendo su propia experiencia sobre la inscripción para votar.
- Como parte de **Orientación Vocacional**, estudiantes de voluntariado en enfermería en el curso de Educación para la Salud asisten a un hospital local en la organización de su feria anual de salud. Los estudiantes trabajan con el equipo del hospital para identificar a los médicos, monitorear el proceso de inscripción, proveer instrucciones e información, y practicar competencias curriculares tales como tomar signos vitales, alturas, medidas y lecturas de presión sanguínea. Al finalizar sus esfuerzos, los estudiantes compilan un documento de “cómo hacerlo”, que describe su experiencia y delinea las tareas para grupos interesados en organizar sus propias ferias de salud.

3. Bibliografía para la escuela media

Active Citizenship Today ACT (Constitutional Right Foundation), Susan Philips, 601 South Kingsley Dr, Los Angeles, CA.

Coordinator's Handbook. A practical guide for developing a service team, The Thomas Jefferson Forum inc., 131 State Street, Suite 628, Boston, MA 02109, (617) 523-6699.

Effective Participation in Government: A Problem Solving Manual, Box 632, Fayetteville, NY 13066.

Enriching Learning Through Service, Project Service Leadership, 12703NW 20th Avenue, Vancouver, WA 98685 (206) 576-5070.

Giraffe Project, Standing Tall, Grades 10-12, Procesing, 22323, Pacific Highway South, Seattle, WA 98198 (800) 323-2433, fax (206) 824-3072.

High School Curriculum, Maryland Student Service Alliance, Maryland State, Department of Education, 200 West Baltimore Street, Baltimore, MD 21201, (410) 333-2427.

La solidaridad como aprendizaje

How to Establish a High School Service Learning Program, Association for Supervision and Curriculum Development, 1250 N. Pit Street, Alexandria, VA 22314. (703) 549-9110/ Fax: (703) 549-3891.

Making a Difference. A student Guide to Planning a Service Project, Washington Leadership Institute, 310 Champion Tower, Seattle University, Seattle, WA 98122, (206) 296-5630.

National Issues Forums, varios títulos: "Remedies for Racial Inequality"; "The Trade Gap"; "People and Politics", Kendall/Hunt Publishing, (800) 258-5622.

150 Ways Teens Can Make a Difference, Salzman, Marian, Teresa Reisgies, Peterson's Guides, (800) 338-3282.

Project YES High School Curriculum, East Bay Conservation Corps, 1021 Third Street, Oakland, CA 94607, (510) 891-3900.

Technical Assistance for High School Educators, Baker, Barb, National Society for Experimental Education, 3509 Haworth Drive, Suite 207, Raleigh, NC 27609-7229, (919) 787-3263

Teen Power! A down-to-earth guide for developing a teen volunteer program, Volunteer Center of Metropolitan Toronto, 344 Bloor Street West #207, Toronto, Ontario, Canada M5s 3a7, (416) 961-9688. 🖐️

Diseño y gestión de proyectos comunitarios desde la escuela

Elementos para un diagnóstico operativo y planeamiento de proyectos de intervención comunitaria desde la escuela

Prof. Alberto Croce (CENOC, Secretaría de Desarrollo Social)

Nos proponemos analizar diferentes aspectos referidos a los elementos a tener en cuenta cuando nos disponemos, desde las escuelas, a realizar actividades de servicio comunitario con la población escolar. Si bien trataremos de ofrecer elementos que puedan ser tenidos en cuenta en una elaboración teórica, partiremos de una perspectiva particular que es aquella que nos da la de su realización en **comunidades pobres o empobrecidas**,¹ con la conciencia de que no es la única posible, pero, simultáneamente, sabiendo que los principios que de ella surgen pueden hacerse extensivos a otras situaciones.

Se trata de identificar criterios operativos que tengan en cuenta las experiencias que, sobre el tema, podemos tener nosotros o que podamos haber recogido luego de compartir las mismas con otros compañeros y compañeras que las han venido realizando en diferentes lugares de nuestro país.

Se trata de experiencias de muy distinto tipo y estilo, pero que tienen –y esta es una primera constatación– **elementos comunes entre sí** que permiten delinear pistas de acción y criterios de ejecución.

Pensamos que una manera sencilla y a la vez práctica para poder lograr este propósito es plantearnos, como diría Paulo Freire, “buenas preguntas” que nos permitan acceder a develar algunas cuestiones centrales de esta temática.

a) ¿Cómo lograr articular las necesidades de una comunidad con la intención educativa y formativa de realizar un proyecto de servicio comunitario desde una institución educativa?

Toda comunidad y, en particular, las más pobres, tiene necesidades de muy variado tipo: con mayor o menor nivel de conciencia, ya sea en sus consensos o en las Orga-

¹ Cuando hablamos de “comunidades pobres o empobrecidas” nos referimos principalmente a realidades que comprenden las “villas”, los “asentamientos”, las “barriadas” y los “complejos habitacionales” de las periferias de las grandes ciudades, en donde se concentra la población que habitualmente se menciona como con NBI (necesidades básicas insatisfechas). Esta población, de alguna manera, incluye tanto a los hoy llamados “pobres estructurales” como a los “nuevos pobres”.

nizaciones de la Comunidad que allí surgen y desarrollan sus “misiones institucionales” de servicio.

A la vez, una **Institución Educativa** ha decidido que es importante, para la formación de sus alumnos y para su relación con la comunidad, desarrollar desde el proyecto institucional actividades de servicio comunitario.

Estos dos componentes pueden encontrarse en un punto en donde su articulación potencie a ambos sujetos o transformarse en procesos trancos con distinto tipo de momentos extremos: por una parte, los “estudiantes” pueden ser utilizados como mera “mano de obra barata” (como tantas veces sucede con las pasantías en la “capacitación laboral o formación profesional”) o, en el otro extremo, las experiencias pueden convertirse en modalidades de “excursiones a la pobreza”, en donde quienes viven en los barrios más pobres quedan sólo como espectadores de tercera categoría...

Por tanto, se hace indispensable, al comenzar a abordar esta temática, reflexionar sobre la naturaleza de esta articulación y sobre sus actores principales.

¿Es necesario recordar que, para trabajar en una comunidad pobre, para incorporarse en su vida, compartir sus ideales, dolores y angustias, es necesario “saber”? Y hablamos aquí, no de un saber “académico”, que también puede ser importante, sino de un “saber” humano muy profundo, que parte del sentido común, pero se va construyendo a partir de experiencias y compromisos personales absolutamente intransferibles.

¿“Saber” qué? Saber valorar aspectos culturales diferentes a los propios. Saber entender los tiempos diferentes para poder solucionar la inmensa gama de problemas que deben enfrentar los más pobres. Saber escuchar y tolerar los silencios de quienes desconfían de las muchas palabras que tantas veces los han engañado. Saber descubrir las riquezas que hay en los liderazgos y en los compromisos de muchos integrantes de dichas comunidades. Saber relacionarse con las Organizaciones que allí surgen. Saber discernir entre quienes “llevan la voz cantante” de quienes son realmente respetados y queridos en estas comunidades. Estos y muchos otros saberes...

Por tanto, creo que, en primer lugar quien o quienes se responsabilicen de estas cuestiones de parte de la Escuela, deben ser personas con una **cualidad humana im-**

portante. Por supuesto que es posible formarse en estas cuestiones, pero la puerta de acceso a esta sabiduría es la humildad.

Del “otro lado”, del lado de la comunidad barrial, es prácticamente inviable cualquier proyecto de servicio comunitario, si éste no encuentra un “aliado” en una Organización de la Comunidad.² Es necesario, entonces, identificar la misma y tener con ella la mejor relación institucional posible.

Nuestros alumnos tendrán un contacto, necesariamente limitado en el tiempo, con la realidad que aborde el proyecto de servicio comunitario. Quizá la escuela, como institución, y más allá de la temporalidad de sus alumnos, logre un compromiso más constante. Pero, sin duda, quien seguirá en el lugar empeñándose en la tarea, será la Organización de la misma Comunidad.³

No dudamos en afirmar que estamos ante un punto central. Entendemos que un proyecto de servicio comunitario no puede tener éxito si no parte de un trabajo realizado desde el mismo diseño y en forma conjunta por la Organización de la Comunidad y por la Escuela. No importa quién haya tenido la iniciativa. Sí importa que en el caminar posterior, ambas instituciones se hayan encontrado y no dejen de andar juntas el camino.

Para que esto sea posible es necesario que desde la escuela se conozca muy bien cuál es la naturaleza y la situación de la Organización con la que trabajará y, viceversa, desde la Organización se entienda muy bien la naturaleza de la actividad que se está proponiendo compartir y cuáles son las posibilidades y, sobre todo, los “límites” que la misma tiene.

² Desde el Centro Nacional de Organizaciones de la Comunidad (CENOC) distinguimos las llamadas OC de Base de las OC de Apoyo. Entre las primeras, hablamos de las Organizaciones de la Comunidad de Base de “pobladores” o “vecinos”, que incluye a las Sociedades de Fomento, Juntas Vecinales, Cooperativas de Vivienda, etc. Y las Organizaciones de la Comunidad de Base de “servicios” entre las que encontramos a los grupos comunitarios que llevan adelante Jardines Maternales, Centros de atención a la infancia, Apoyos escolares, salas de atención primaria de salud, casas del joven, comedores comunitarios, “merenderos”, etc.

³ Esta situación puede matizarse cuando el Servicio Comunitario se realiza en la propia comunidad o cuando, por algún motivo particular, algún alumno se “incorpora” a la Organización de la Comunidad que ha servido de referencia. Sabemos de estas experiencias que, aunque muy puntuales, no dejan de ser valiosas.

Ambos requerimientos no son tan sencillos de garantizar. Exigen un contacto fluido con la Organización y sus autoridades y un buen nivel de información que permita conocer a los interlocutores más aptos. Por otra parte, no es novedad decir que, salvo honrosas excepciones, existe un abismo muy grande entre las Organizaciones de la Comunidad y las Instituciones Escolares. Abismo que, afortunadamente, puede ser salvado, pero que es necesario tener en cuenta, ya que pueden pesar años de desconfianzas mutuas y experiencias de profunda discriminación.⁴

Logrado un primer encuentro favorable entre ambos protagonistas, se tratará de definir qué tipo de servicio comunitario pueda ser más valioso para la comunidad y más rico como experiencias formativa.

Lo primero que se debe tener en cuenta es que lo que da valor formativo a una acción, no es sólo la realización de la misma, sino la posibilidad de reflexionar sobre ella. Esto es, analizar sus alcances en el marco de su contextualización. Por ello, una actividad que, en sí misma, pudiera parecer poco significativa, puede profundamente serlo si es retomada desde una metodología de análisis y reflexión adecuada a la edad de los alumnos y a los objetivos educativos enriquecidos por perspectivas de transversalidad.

Esta constatación, si bien no nos exime de buscar actividades cualificadas, nos libera del peso de creer que sólo debemos limitar el servicio comunitario a un tipo de acciones que pueden ser de escasa concreción o de limitada aplicación.

En segundo lugar, es importante tener en claro que, si un servicio comunitario se inscribe en un proyecto más amplio que una Organización de la Comunidad ha señalado como prioritario, la acción adquiere una proyección importante en función del logro de dichos objetivos. Y el descubrimiento de esta perspectiva es, sin duda, un elemento de suma importancia en el proceso formativo de los alumnos.⁵

4 En las comunidades pobres, quienes hoy integran las comisiones de las Organizaciones de la Comunidad son, muchas veces, personas de entre 30 y 50 años, que no han podido terminar su escuela primaria y, con muy poca probabilidad, su educación media.

5 Pintar una cuna en un Jardín Maternal de un barrio puede ser una actividad insignificante vista en sí misma. Pero no lo es desde el esfuerzo de una comunidad pobre de brindar a sus niños una posibilidad de mayor dignidad. Y tiene aún más sentido si la Organización busca con ello que los vecinos del barrio mejoren y embellezcan sus propios hogares cuidando, desde su pobreza, de mejorar su calidad de vida. Si fuera posible que los alumnos compartieran esta reflexión con los integrantes de la Comisión Barrial del Jardín Maternal, estaríamos ante un hecho de formación verdaderamente formidable.

En las experiencias que hemos realizado o en aquellas realizadas por otros compañeros y compañeras que conocemos y valoramos, siempre hemos considerado esencial el compromiso de varios miembros del barrio para con los trabajos propuestos. De hecho, una de las mayores dificultades con las que debemos enfrentarnos es que, muchas veces, cuando se realiza un trabajo comunitario, una buena parte de los potenciales “beneficiarios” del mismo, observa pasivamente cómo trabajan algunos. Esto se transforma en un hecho más chocante cuando quienes realizan este trabajo vienen de “afuera” de la Comunidad. Si esto no es tomado debidamente en cuenta, creemos que el resultado final, más allá de la realización de la acción en sí, puede ser contraproducente en la conciencia social de nuestros alumnos. Es por ello que, aunque sea necesario reflexionar también sobre esta realidad, se hace indispensable la presencia de personas de la Comunidad que estén comprometidas con el proyecto en cuestión.

Por último, respondiendo a esta primera cuestión, nos parece esencial definir con claridad la noción de “temporalidad” que debe tener el proyecto de servicio comunitario. Por ello, los alumnos deben poder alcanzar objetivos a relativo corto plazo, aunque puedan, y sea esto muy conveniente, tener una perspectiva mayor en función del proyecto de la Organización Comunitaria. Para ello, es importante que quien acompañe los proyectos tenga capacidad para diseñarlos de manera eficiente siguiendo las técnicas apropiadas. En este punto, no dudamos en afirmar que desde las Organizaciones de la Comunidad en estos últimos años se ha desarrollado una intensa capacidad de preparación. En muchas de ellas hoy es posible encontrar personas con la formación suficiente y los recursos técnicos necesarios como para elaborar proyectos de intervención comunitaria sencillos pero adecuados a las posibilidades reales de la comunidad y de los recursos con que se puede contar, siendo éste un aporte muy importante que, desde estas mismas Organizaciones de la Comunidad se puede hacer hoy a las mismas Instituciones Escolares.

b) ¿Cómo acompañar las experiencias de servicio comunitario?

Hemos venido hablando de aspectos que nos han aproximado también a esta cuestión. Ahora querríamos introducirnos en ella de manera más específica.

Aunque puedan presentarse distintas variantes, por lo general, será un docente quien asuma, desde la Institución Escolar, el acompañamiento de un determinado grupo de alumnos que realicen un servicio comunitario.

Si bien los recursos de planificación educativa pueden serle de utilidad, a menudo serán escasos a la hora de organizar este tipo de trabajos.

Lo primero que es necesario recordar es que no alcanza ni es recomendable que el docente “acompañe” a los alumnos hasta el lugar en donde se desarrolle el servicio comunitario y los “deje” en la compañía de los referentes barriales. Una actitud evasiva o de distancia del proyecto no es bien recibida por los alumnos y tampoco por la Organización de la Comunidad que los acoge. En general, esto sucede cuando no ha habido posibilidad de diseñar adecuadamente y en forma conjunta, el proyecto que se está realizando. Y, lamentablemente, no se trata de excepciones tan aisladas...

Por el contrario, el docente “arremangado” es el que mejor sienta en estos casos. Y, sin duda, es aquel que siempre será más recordado por sus alumnos y que más elementos de formación estará brindando, aun sin abrir la boca.

¡Cuánto más importante es este docente “arremangado”, que “pincel en mano” conversa con sus alumnos sobre lo que están viviendo y sintiendo en esta acción! Además, poco a poco, podrá ir afinando su capacidad de observación para descubrir, detrás de los silencios, las miradas y las actitudes, aquello que va pasando en el interior de cada uno de los niños o jóvenes con los que esté comprometido.

Aunque no totalmente, el servicio comunitario tiene el poder de situar a los alumnos y docentes en un escenario diferente al cotidiano de la escuela con todas las potencialidades que esto implica. Es así como los alumnos podrán encontrarse con un docente que es, ante todo, “una persona”; y, también, el docente, podrá descubrir que sus alumnos son “personas”, a las que les pasan cosas, tienen fuertes sentimientos, sufren confusiones, se preguntan sobre el sentido de las situaciones que viven y, muchas veces, no encuentran dentro de los espacios tradicionales de la escuela, la posibilidad de compartir estas cuestiones tan importantes.

Es importante recordar, en este punto, que si bien la experiencia de contacto con otras realidades a partir del “servicio” ya es de por sí una situación de aprendizaje sufi-

cientemente significativa, es posible articularla con los objetivos educativos desde criterios de transversalidad que permitan enriquecer los contenidos que hoy desde la Escuela nos proponemos trabajar con nuestros alumnos.

Para que esto sea posible, el docente que acompaña el proceso debe tener una perspectiva integradora que permita a los niños y adolescentes que participan en el mismo integrar y relacionar distintos elementos. Si bien este tipo de articulaciones puede hacerse de manera espontánea, también en este punto la planificación permite potenciar grandemente esta posibilidad.

c) ¿Cómo hacer tomar conciencia a la Comunidad Educativa de la importancia del servicio comunitario como hecho educativo?

Otro aspecto sobre el que quisiera detenerme es el que plantea este interrogante. Lo consideramos pertinente porque nos parece que no es un hecho totalmente conquistado. Nótese que estamos ante un problema de naturaleza “cultural”. En un contexto altamente “competitivo”, el servicio comunitario puede ser visto como una “pérdida de tiempo” o como una “distracción” en el proceso educativo de los alumnos. Si bien, en un primer momento, estos proyectos pueden ser recibidos con beneplácito por los distintos actores de la comunidad educativa (docentes, padres, alumnos...), la continuidad en el tiempo de los servicios comunitarios va a recibir casi con seguridad distinto tipo de cuestionamientos por parte de algunos de ellos.

La solidaridad es una actitud que debe también educarse y que necesita del ejercicio y de la reflexión para que se desarrolle y potencie. Lamentablemente, confundimos demasiado una alta **sensibilidad** de nuestro pueblo ante situaciones de distinto tipo de sufrimiento, que le permite reaccionar con generosidad y potencia en situaciones límites, con una **actitud solidaria** más estructural. En este punto, no son nuestros alumnos quienes nos presentarán las principales dificultades. Por lo general, ellos son quienes, con un acompañamiento adecuado, superarán nuestras propias expectativas. Con los docentes y los padres, las cosas son más complejas. Los primeros porque, sin duda, nos sentiremos exigidos por los niños y adolescentes a asumir actitudes más coherentes y a “responder”, de alguna manera, por las contradicciones que la realidad les plantea acerca del mundo de los adultos. Y a ninguno de noso-

tros nos causa placer enfrentarnos con nuestras propias contradicciones personales, sociales y culturales. Algunos padres sentirán cierta confusión ante este tipo de experiencias, podrán ver cuestionados algunos de sus modos, pensarán que el tiempo destinado a estas actividades distrae a sus hijos del aprendizaje de “nociones” específicas.⁶

Ante estas dificultades, de las que sólo hacemos una mención superficial que debe ser profundizada por los protagonistas, quisiéramos sugerir tres elementos a tener en cuenta.

El primero es la **convicción**. Quien impulse este tipo de iniciativas tiene que estar convencido del valor de las mismas. No alcanza con responder a las exigencias curriculares de manera burocrática. Aquí se pondrán rápidamente en juego cuestiones existenciales profundas que no podemos desconocer y nos engañaríamos si las disimulamos al planteamos su realización. Por ello, en este punto, debe primar el lugar de “adultos” y de “profesionales” en la materia. No se trata de tener un criterio autoritario, pero sí de asumir la “autoridad” que la misma sociedad nos confía como educadores. Y, sobre este punto, es significativamente creciente el consenso mundial por la temática en cuestión.

El segundo elemento es la **información**. Desde la Institución Escolar debemos garantizar un buen nivel de información en todos los momentos del proceso, comenzando por aquel en que la Escuela decide asumir el proyecto de servicio comunitario.

Una buena información sumará muchos aliados a este propósito. Queremos recordar que la información no es un aspecto que pueda ser considerado livianamente en nuestra cultura de fin de siglo. Las técnicas, modos, objetivos, lenguajes, destinatarios, etc. deben ser tenidos en cuenta con profesionalidad. No alcanzan tampoco aquí sólo las buenas intenciones...

El tercer elemento es la **participación**. Cuanto mayor sea ésta, más se garantizará el apoyo y la continuidad de la experiencia. Es importante, entonces, pensar creativamente formas de participación que permitan involucrar a los distintos integrantes de

⁶ Un ejemplo de lo que venimos hablando pudo ser comprobado cuando, hace relativamente pocos años, se comenzó a difundir una cultura ecológica entre nuestros alumnos. Al poco tiempo, fueron ellos quienes nos señalaban a padres y docentes sobre nuestras incoherencias respecto del cuidado de la naturaleza y del compromiso por respetar sus recursos.

la comunidad educativa según las posibilidades de cada cual. En este punto se abre también un importante abanico de potencialidades que habrá que saber aprovechar.

d) ¿Cuáles son los logros esperables de una experiencia de servicio comunitario?

Las experiencias de servicio comunitario permiten alcanzar una serie de objetivos que no sólo son importantes en todo proceso educativo, sino que, además, son de difícil logro por otras vías.

No queremos hacer aquí un extenuante listado en el cual, cada uno de sus componentes pareciera restar importancia al anterior. Estamos convencidos de que el logro de uno solo de ellos otorga sentido al intento de realizar estas prácticas. Señalamos, entre otros:

- Los alumnos aprenden a tener otra aproximación a la realidad y a reflexionar y aprender sobre sus prácticas.
- Aprendizaje de contenidos escolares (criterio de transversalidad).
- Conocimiento y reconocimiento de cada uno de los alumnos desde una nueva perspectiva.
- Integración grupal y fortalecimiento de las relaciones.
- Aprendizaje en la dinámica de elaboración de proyectos y en su realización.
- Revalorización de la presencia docente en el proceso educativo.
- Fortalecimiento de la integración entre Escuela y Comunidad.
- Ensanchamiento del “espacio educativo” fuera de los locales escolares.
- Fortalecimiento de las Organizaciones de la Comunidad involucradas.
- Mejoras diversas en la situación de los beneficiarios a partir de la acción directa propuesta en los proyectos.
- Fortalecimiento de las estrategias de retención y de reinserción escolar de los niños y adolescentes.
- Aportes para una nueva perspectiva cultural del aprendizaje escolar en cada institución y en el sistema educativo.

e) ¿Debe ser obligatorio el servicio comunitario para los alumnos?

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.

Con todo, será importante construir un equilibrio adecuado entre las exigencias planteadas a los alumnos y las que se proponen a los docentes. Sería muy contradictorio para los alumnos recibir una exigencia desde la institución escolar por participar en estas experiencias si no encontraran un compromiso consecuente de parte de sus docentes. Nuestros alumnos aceptarán que el mismo sea diferente en su modalidad al que ellos asumen, porque saben que, en su lugar de tales, están realizando una experiencia educativa. Pero no verán de buen grado la indiferencia o el desentendimiento por parte de quienes asumen el rol docente o directivo. Por tanto, será función de la Institución encontrar las formas adecuadas que expresen y concreten el compromiso de todos los docentes para con esta iniciativa, teniendo en cuenta que, los primeros que debemos asumir los desafíos del proyecto institucional de la Escuela somos los docentes.

f) ¿Qué hacer ante las dificultades que plantea la “responsabilidad civil”?

Por último, quiero detenerme un momento sobre este tema que, si bien puede parecer muy “administrativo” respecto de consideraciones anteriores, no por ello deja de ser causa de numerosas trabas a la hora de concretar la voluntad de realizar los servicios comunitarios.

Sin entrar en consideraciones de naturaleza más teórica, creo que es necesario garantizar, desde la Institución Escolar, la cobertura legal que “cubra” los riesgos lógicos de este tipo de actividades realizadas fuera de los locales escolares.

Es cierto que, quienes hace años venimos realizando distinto tipo de acciones fuera de los contextos tradicionales, sabemos que estamos continuamente expuestos a riesgos muy altos. Las prevenciones nunca serán suficientes. Con todo, deberíamos asignar los recursos necesarios dentro de nuestros presupuestos, casi siempre exiguos, para “asegurar” a nuestros alumnos y docentes. En este sentido, las aseguradoras propuestas por las jurisdicciones provinciales, cuando existen, deben incorporar este tipo de actividades a la cobertura que brindan a nuestros alumnos. Quienes tenemos distinto tipo de responsabilidad en la materia debemos garantizar que esto así suceda. 🖐

Gestión de proyectos escolares de servicio comunitario

Prof. Eduardo Tasca, Escuela de Comercio Carlos Pellegrini

La gestión de proyectos escolares de servicio comunitario es uno de los tantos aspectos de la gestión de la Escuela. Sin embargo, sus particulares características, diferentes de la mayoría de las desarrolladas en el ámbito escolar, y el hecho de que su implementación trasciende la comunidad educativa e involucra a otros actores sociales, hace que la gestión adquiera cierta especificidad y los procesos de decisión, influencia y ejecución, propios de la misma, particulares connotaciones, ya que requiere:

- Necesidad de comunicación clara de los objetivos, importancia institucional y modalidades de ejecución a la comunidad educativa en su totalidad y, en particular, a los alumnos participantes y a sus padres.
- Fuerte compromiso de aquellas personas directamente vinculadas al programa y de las que, de alguna manera, están involucradas en él.
- Cuidadosa selección del personal docente de distinto nivel, involucrado en el programa, en sus diferentes instancias, a partir de perfiles personales definidos en función de las características del mismo.
- Cierta autonomía de gestión de los responsables de los distintos proyectos y consecuentemente instancias de seguimiento y evaluación sistematizados.
- Programas específicos de capacitación para los responsables del desarrollo del proyecto.
- Gestionar acuerdos específicos con cada una de las instituciones destinatarias de las acciones a efectos de consensuar formas de trabajo, horarios, características de la intervención de los alumnos y demás aspectos operativos.

El modelo de gestión del Programa de Acción Solidaria de la Escuela Superior de Comercio “Carlos Pellegrini” (PAS) está compuesto por diversos **subprogramas**, los que se definen por las características de los destinatarios de las diferentes acciones: niños, adolescentes, adultos, tercera edad, aborígenes, o bien según los ámbitos en los que se desarrolla: escuelas, barrios marginalizados, hospitales, etc. Cada subprograma tiene uno o más **proyectos**.

El personal a cargo del programa está compuesto por:

- Un director del programa (docente especializado).


- Directores de subprogramas (docentes especializados).
- Directores de proyectos (docentes especializados).
- Adscriptos a los directores de proyectos (docentes especializados).
- Alumnos coordinadores (alumnos de 4º, 5º ó 6º año con experiencia en conducción de grupos).
- Colaboradores espontáneos (docentes auxiliares, ex alumnos, padres de alumnos).

La gestión del PAS se realiza de acuerdo con la siguiente organización:

1. Las decisiones políticas del PAS están a cargo de la **Comisión Coordinadora de Grupos de Acción Solidaria**, que está integrada por el Rector, la Directora de Estudios y la Directora del PAS. Sus funciones son:
 - Determinar los subprogramas.
 - Autorizar los proyectos de trabajo.
 - Realizar la orientación, el seguimiento y la evaluación del PAS.
 - Designar al Director del Programa.
2. La gestión operativa está a cargo del **Director del Programa de Acción Solidaria**. Sus funciones son:
 - Evaluar y proponer proyectos.
 - Proponer la designación de Directores de subprogramas, adscriptos y coordinadores.
 - Coordinar las tareas de los Directores de subprogramas.
 - Controlar y evaluar la marcha de los proyectos.
3. El **Director de subprograma** coordina varios proyectos agrupados según los criterios señalados. Es un docente especializado.
4. El **Director de proyecto** tiene a su cargo la organización y el control de un proyecto específico, del que participan grupos de alumnos de 1º y 2º año (edad promedio: 13-14 años), para los cuales el programa es obligatorio, ya que forma parte del currículum, con una carga horaria de 4 horas reloj mensuales.
5. El **Adscripto al Director de proyecto** es un docente que colabora con el Director de proyecto en aquellos casos en que, por la cantidad de alumnos afectados o por las dificultades de realización, requieren la asistencia de más de un docente.
6. Los **Coordinadores** son alumnos de 4º, 5º ó 6º años (edad 16, 17, 18 años), que voluntariamente participan del programa. El PAS no integra el currículum para estos alumnos. Colaboran en las distintas actividades del proyecto, particularmente como orientadores y guías de los alumnos afectados al programa.

Diseño y gestión de proyectos comunitarios desde la escuela

Un aspecto importante de la gestión está referido a la capacitación del personal participante. La índole de las actividades que se desarrollan requiere sistemática capacitación tendiente a una mayor profesionalidad en la gestión operativa.

En el año 1998 se han desarrollado 14 subprogramas, a través de 18 proyectos de trabajo, de los que participan 450 alumnos de 1° y 2° año (edad promedio 13-14 años). 

Criterios de evaluación de proyectos escolares de servicio comunitario

Susan Stoye, Coordinadora Latinoamericana de la Organización del Bachillerato Internacional

CAS es la sigla de **C**reatividad, **A**cción y **S**ervicio. Fundamentalmente, es el aprendizaje por la experiencia y se lo considera un componente integral y esencial del currículum del Bachillerato Internacional y del otorgamiento del diploma.

Creatividad cubre la gama más amplia de artes e incluye la creatividad de cada estudiante individual al diseñar y llevar a cabo los proyectos de servicio.

Acción incluye la participación en expediciones, competencias deportivas, tareas físicas de reparación o construcción en hospitales, orfanatos, limpieza de parques, playas o plazas, reforestación.

Servicio incluye tareas físicas como algunas de las que se mencionan en acción, muchas de las cuales constituyen un servicio al medio ambiente junto al reciclaje de diferentes tipos de materiales.

El servicio a la comunidad debe ser de contacto directo. Las colectas de diferentes tipos cumplen la función de llenar vacíos, pero en CAS realmente se espera que los estudiantes se acerquen a las personas a quienes esperan poder ayudar, en forma personal.

El pensamiento que debe primar es “ayudar a que sean capaces de ayudarse a sí mismos”.

¿Qué pueden dar los jóvenes?

1. Su tiempo, para acompañar, acercarse a los demás y darles ánimo, ofrecer cariño, escuchar.
2. Sus conocimientos en tutorías y planes de alfabetización, reconociendo la ventaja que tiene todo estudiante de cualquier tipo de colegio de poder aprender.
3. Sus reflexiones sobre la experiencia en el servicio a los demás, para que otros entiendan que los seres humanos son diferentes los unos de los otros. Existen diferencias culturales, de puntos de vista y también físicas, pero merecen respeto. La discriminación comienza en nosotros mismos y mal se puede hacer un servicio a la comunidad si se parte de la base de que uno es mejor que los demás.

¿Qué se evalúa?

Lo que se evalúa está directamente relacionado con los objetivos.

Los **objetivos generales** de un programa CAS son:

- Brindar a cada estudiante en particular la oportunidad de enfrentar un desafío en las tres áreas del programa CAS.
- Proporcionar oportunidades de servicio, teniendo en cuenta que, en el caso de los estudiantes del Bachillerato Internacional (BI), no tiene por qué ser solamente servicio a la comunidad local, sino que también puede relacionarse con el medio ambiente o la comunidad internacional.
- Complementar las disciplinas académicas del currículum y compensar el posible centrismo académico del estudiante.
- Crear un desafío y una exigencia en cada estudiante en particular, mediante el desarrollo de un espíritu de descubrimiento, confianza en sí mismo y responsabilidad.

Esta filosofía se basa en los siguientes supuestos:

- La educación ni comienza ni termina en la clase, ni en la sala de exámenes, y los aspectos esenciales de la educación pueden existir fuera de ambas.
- Una educación internacional debe ir mucho más allá de la provisión de información e inevitablemente tiene que ver con el desarrollo de actitudes y valores que trasciendan las barreras de raza, clase, religión, sexo o política.
- La voluntad de actuar en el servicio a la comunidad (sea ésta local, nacional o internacional) complementa el desarrollo intelectual y el currículum académico.
- Los colegios BI (tanto nacionales como internacionales) tienen un especial desafío y una oportunidad de establecer lazos con la comunidad local y, al hacerlo, de concretar los objetivos de la comprensión internacional.

¿Cómo se evalúa?

La evaluación de los estudiantes está a cargo del colegio, ya que son los docentes de la institución quienes conocen a los jóvenes.

El control del desarrollo del programa CAS en el colegio está a cargo de las oficinas regionales del Bachillerato Internacional.

Existen diferentes métodos de evaluación:

a) Formales

- Autoevaluaciones escritas de cada actividad.
- Evaluaciones escritas por líderes de actividades o por el supervisor de CAS.

b) Informales

- Observación directa de los estudiantes durante las actividades por parte de un adulto líder y del supervisor CAS.
- Discusiones de grupo o con estudiantes individuales.
- Reuniones regulares con los estudiantes para compartir sus experiencias para que adquieran una comprensión más profunda de lo que CAS significa para su desarrollo personal.
- Fotografías, videos y cintas magnetofónicas.

Estos medios pueden servir de referencia útil en el momento de elaborar los informes de evaluación formal.

En realidad, lo que se está evaluando es lo que llamamos **una actitud CAS**, que equivale a compromiso, responsabilidad al aceptar la participación, respeto por la dignidad de los demás, interés por tener iniciativa propia, querer hacer cosas y brindar servicio donde sea que se necesite, ya se trate de labores simples que hasta puedan pasar desapercibidas como de verdaderos desafíos.

Existen criterios para la **autoevaluación** del estudiante:

- ¿Hasta qué grado le ha ayudado la actividad en su propio desarrollo personal?
- Entendimiento, habilidades y valores que ha adquirido.
- ¿Qué beneficio considera que tuvo o pudiera haber tenido la actividad para otras personas?

La autoevaluación debe ser una reflexión crítica de la experiencia vivida. Por este motivo, se trata de un elemento muy importante en cuanto al valor que tienen las actividades CAS. Constituye una toma de conciencia de las vivencias. No se trata de narrar lo que se ha hecho, sino de analizarlo. De esta forma, lo que se aprende de una experiencia no se pierde en el olvido y pasa a formar parte de la propia vida.

Este ejercicio hace que gradualmente el mismo se convierta en algo habitual no sólo al participar en las actividades sino también en otros momentos. Es más, se recomienda el uso de un cuaderno o bitácora, donde puedan anotar lo que hacen cada vez que asisten a una institución o participan en otro tipo de actividad junto a alguna reflexión espontánea.

De este sistema de autoevaluación surgen los valores que van adquiriendo y la importancia que le dan a la interacción con los demás que tiene lugar durante una actividad de servicio.

También hay **criterios para la evaluación** que hacen los líderes y/o el supervisor CAS:

- Asistencia, puntualidad y tiempo dedicado a la actividad.
- Evidencia de iniciativa, planeamiento y organización.
- Cantidad de esfuerzo y dedicación a la actividad.
- Logros y formación personal, tomando en cuenta las habilidades y actitud de los estudiantes al principio de la actividad.

Es importante notar que no basta con que el estudiante esté presente (se requiere de 3 a 4 horas semanales), sino que es necesario que ponga mucho de sí mismo.

El adulto que evalúe debe tener muy en cuenta cómo era este joven al comienzo de la actividad y hasta dónde ha llegado ahora. No es conveniente realizar comparaciones entre los estudiantes, ya que lo que para algunos puede resultar fácil desde el comienzo puede ser muy exigente para otros.

Todo esto lleva a que es necesario tener docentes que lideren y acompañen a los estudiantes o, si se trata de una persona de otra institución, la misma debe estar dispuesta a proporcionar una evaluación sobre la actuación y no solamente un certificado de asistencia.

La conclusión es que estas experiencias forman parte de un proceso continuo, que se da no sólo en el joven, sino también en los docentes y en todo el colegio que asume el compromiso de participar.

Control por parte de la Oficina Regional

Control previo

El colegio debe enviar su programa CAS a la Oficina Regional en julio del penúltimo año del secundario.

El programa lo crea cada colegio, considerando siempre que debe tener calidad. Es decir que las actividades deben ser variadas para que los estudiantes puedan elegir, pero, dentro de las propuestas algunas, deben representar un desafío que les dé la posibilidad de crecimiento personal.

Cabe mencionar aquí que es responsabilidad del colegio ver que la elección que haga cada estudiante sea equilibrada.

Si el programa concuerda con los objetivos generales tendrá la aprobación de la Oficina Regional y no será necesario enviar un nuevo programa por dos años, a no ser que se hagan cambios fundamentales.

Visitas y reuniones acordadas previamente a pedido del colegio o de la Oficina Regional

Control regular

Todos los años, el docente a cargo de la Supervisión de CAS deberá enviar un formulario donde se indica si todos los estudiantes han cumplido o no con el programa. En el caso de que un estudiante no haya cumplido con el programa CAS de su colegio por no alcanzar el mínimo de horas establecido o por haber tenido una actitud negativa y haber trabajado sólo por obligación, el diploma será retenido en Ginebra y se le dará hasta un año de plazo para que haga los cambios necesarios.

Control al azar

Como complemento, también se elige un número de colegios dentro de un diez por ciento del total, a los cuales se les solicita que envíen muestras de los registros de tres candidatos, cuyos números se obtienen al azar mediante computadora. No se trata de evaluar a estos estudiantes, sino de comprobar que hay congruencia entre lo que el colegio propuso como programa, los objetivos generales y lo que los estudiantes han escrito en su bitácora y en sus autoevaluaciones. 🖐

Experiencias de servicio comunitario en el sistema educativo argentino

EGB I y EGB 2: “Mi placita de ensueño”, Centro Educativo “Domingo F. Sarmiento”, Achiras, Río Cuarto, Córdoba

Prof. Blanca Contreras

Muchos de nosotros aprendimos a leer y escribir con textos del tipo “Mamá amasa la masa”. En la actualidad, los cuadernos de primer grado pueden hablar de la banda de rock del Gato Morrongo, de la Tortuga Manuelita o del supermercado de la esquina. Los primeros textos escritos por los alumnos de Blanca, en cambio, empiezan así: “Señor Intendente, quiero tener una plaza.”

Sensibilizada, como todos los docentes con vocación de servicio, y preocupada por llenar un vacío muy grande, me propuse trabajar con mis pequeños alumnos de primer grado “B” pertenecientes al Centro Educativo Domingo Faustino Sarmiento de la localidad de Achiras, departamento de Río Cuarto, provincia de Córdoba. El proyecto áulico que elaboré como experiencia innovadora se vincula con necesidades no satisfechas de la comunidad donde está enclavada la escuela.

Dicho proyecto se refiere a prácticas extraescolares, con connotaciones de servicios comunitarios, que puedan influir en el mejoramiento de la calidad de vida de las personas de la zona donde está ubicada la escuela.

Aunque resulte sobreabundante, quiero comenzar insistiendo sobre algunas ideas fuerza en las que me inspiré, considerando lo que persigue el programa Nueva Escuela del Ministerio de Cultura y Educación. Allí se propone que, durante su práctica, el docente debe crear y sostener un clima estimulante y acogedor, capaz de **recuperar** en los demás la visión de la escuela como espacio de encuentro y comunicación, y así **crecer** y **construir** con el entorno comunitario y la cultura.

El maestro deberá crear conciencia de sociabilización y ayuda mutua entre los individuos e instituciones que incida en el mejoramiento de la calidad de vida de las personas.

La escuela tiene la responsabilidad fundamental de ser promotora de valores, de dignidad y conservación de la naturaleza humana. Y, mediante los Contenidos Básicos

Comunes, internalizar esos valores y conceptos en los alumnos durante el proceso de aprendizaje. De esta manera, aportará a la construcción de una sociedad con valores dentro de un orden y una cultura democrática, en la búsqueda de la verdad, del bien, la vida, el amor, la paz.

Contribuir entonces a la realización de las personas en su dimensión ética –a la que alude la Ley Federal de Educación en su artículo 6– es lo que queremos lograr con esta iniciativa.

Así, combinando la enseñanza con los contenidos del aprendizaje pedagógicos con lo referido a la persona y a las normas de un orden democrático, tal como la valoración positiva del goce y uso creativo del tiempo libre, proyectamos con mis alumnos una “placita de ensueños” para los niños y la comunidad toda de nuestro pueblito serrano.

El pueblo de Achiras tiene un paisaje maravilloso, de un potencial turístico extraordinario, que no está explotado ni cuenta con la infraestructura necesaria.

El problema que más me angustia y preocupa es su juventud y su niñez: el uso de sus momentos ociosos es destructivo, notándose una apatía y ausencia casi absoluta de un marco de valores de referencia para que los oriente. De este modo –lo digo con mucho pesar y preocupación– se incrementan a pasos agigantados las adicciones, el vacío y la tristeza.

Con el agravante de la falta de fuentes de trabajo y la ausencia de actividades de cultura, recreación y deportes, aumentan los juegos clandestinos y de apuestas, empeorando el panorama turístico.

El diseño de la plaza existente tiende a ser más bien un espacio baldío sin atractivos, solitario y frío, cumpliendo nada más con la función de pulmón verde. Hay en su interior dos calles oblicuas que se cortan en el centro, donde está enclavado un símil de ala de avión, construido en recordación de militares accidentados en maniobras de simulacros de guerra que, allá por el año 1936, se efectuaban en los alrededores de Achiras. El parque cuenta con algunos pocos bancos de piedra de granito sin espaldares.

Con este proyecto, queríamos modificar el carácter de la plaza actual, dotarlo de juegos infantiles, flores y carteles, y que cuente además con un pequeño escenario para

la expresión artística vocacional de todas las edades, para que cumpla con su misión de plaza, como un lugar de convergencia de las familias, para el fortalecimiento de la identidad local y expresión de amor al terruño.

La “placita de ensueños” que los niños describieron debía tener una calesita con música, toboganes, hamacas, balancines, trapecios, trompos y escaleritas con bancos de arena. También jardines llenos de flores, mariposas, abejas, pájaros cantores y asientos cómodos con espaldares para que los papás y los abuelitos tengan su descanso y recreo.

En los trabajos concretos del proyecto participaron directamente y con prácticas todos los alumnos de la escuela, y bajo mi supervisión directa los niños del primer grado “B”. Ellos desarrollaron diferentes estrategias para influir en la comunidad y sus instituciones: con notas al Intendente, mensajes orales y escritos, cartas a los entes no gubernamentales, negocios, etc., charlas radiales y televisivas, solicitando apoyo directo y efectivo.

Respecto a los contenidos pedagógicos, en el proyecto se integraron todas las áreas, dando prioridad al área de Lengua, por considerarse que es esencial en la vida de las personas y la sociedad, como medio de comunicación y parte de su identidad.

Por todo lo expuesto, quiero terminar diciendo: “La placita de ensueños” se propuso erigirse como un estandarte que logre en pequeña escala el milagro del cambio; pues se puede aprender no sólo dentro de la escuela, sino también, y mucho, fuera de ella.

PROYECTO ÁULICO

Nombre: “Mi placita de ensueños”

Áreas: Lengua y Ciencias Sociales

Tiempo: 10 clases

Fundamentación

El pueblito donde viven los niños no posee un espacio de recreación y esparcimientos, con juegos y calesita, donde gozar de espacios verdes y de la convivencia feliz. Atender y conmoverse por sentir la falta de una plaza de esas características denota la nece-

sidad de la comunidad respecto de la salud psíquica y física, las ansias de comunicación, de compartir, acercarse e integrarse con otros ciudadanos y de disfrutar de la naturaleza libremente.

La idea era hacer de la placita un jardín ecológico. Teniendo en cuenta, además, que la escuela, como parte de la comunidad educativa, debe intervenir para mejorar la calidad de vida en todos los niveles y ámbitos en que ejerce sus actividades y que la propuesta sea consecuencia de un proyecto de vida basado en una cosmovisión cristiana.

Objetivos generales

- Gozar con la práctica del derecho al esparcimiento y a la diversión de un espacio natural, público, cercano y seguro.
- Hacer de la convivencia pacífica un estilo de vida.

Expectativas de logros

Se elige el área de Lengua por considerarse que el lenguaje es esencial en la conformación de la sociedad y forma parte de su identidad.

Se trabaja con el subproyecto institucional “Conociendo nuestro pueblo”.

Se espera que los alumnos:

- Sepan valorar y comprender las posibilidades que brinda el lenguaje oral y escrito.
- Descubran la intención comunicativa del mensaje.
- Se capaciten en la producción de los mensajes oralmente y por escrito a partir de sus posibilidades comunicativas.

Contenidos

CONCEPTUALES

- Estrategias lingüísticas.
- Oración.
- Significación social de la escritura.
- Trascendencia de la comunicación escrita.
- Dibujo gráfico y escritura.
- Tipos de mensajes, instrumentales y creativos.
- Ortografía de la palabra de uso común.

- Estructuras lúdicas (juegos con sonoridad).
- Morfosintaxis.

PROCEDIMENTALES

- Comparación de mensajes orales y escritos.
- Diferenciación de sus contextos de uso.
- Diálogos como forma de conocimiento.
- Dramatizaciones.
- Charlas radiales y televisivas.
- Reuniones.
- Propaganda.

ACTITUDINALES

- Confianza en sus posibilidades de resolver problemas lingüísticos.
- Disciplina, esfuerzo y perseverancia en la búsqueda de posibilidades.
- Seguridad en la defensa de sus argumentos.
- Disposición favorable para contrastar producciones.

Integración

CIENCIAS SOCIALES

Espacio geográfico inmediato; orientación, distancia y localización; necesidad de los seres humanos; modo de vida; actividades; instituciones del medio, funciones. Representación gráfica de espacios reales e imaginarios. Reglas y normas básicas que organizan las relaciones entre las personas. Información en medios de comunicación.

CIENCIAS NATURALES

Recursos naturales; actividades humanas sobre el ambiente; el paisaje. Comunicación: escucha de ideas de los demás y respuestas a ellas. Gusto por encontrar respuestas que impliquen un desafío.

TECNOLOGÍA

Dibujos como gráficas elementales.

EDUCACIÓN FÍSICA

Juegos motores, caminatas.

MÚSICA

Canciones, cantos individuales y grupales.

Actividades

Caminatas, juegos y canciones, observación, comparación, debates, grabación, confección de carteles, redacción de invitaciones, dramatización, redacción de cartas, entrevistas (al Intendente, padres y vecinos), charlas por TV y radio, notas de elevación. Plantación de canteros y actividades de mejoramiento en el parque.

Evaluación

- En el aspecto formativo e informativo, considerando que lo que se busca es una comunicación entre alumnos y maestro y viceversa; con la evaluación se intentará monitorear los resultados de nuestra tarea, pues se trata de un proceso colectivo y continuo.
- En el área de Lengua se tendrá en cuenta: conocimientos previos, evolución del proceso y el resultado final que se dará en la producción de mensajes, lo que será la expresión del proyecto. 🖐

EGB 3: Una radio al servicio de la comunidad, Escuela N° 21, Gobernador Gregores, Santa Cruz

Prof. Ingrid Bordoni, alumno Ramiro Luján

En muchos rincones de nuestro país, la radio es mucho más que un medio de entretenimiento o de información. En el caso de la Escuela N° 21 de Santa Cruz, gestionar una radio implica brindar un servicio a la comunidad y, al mismo tiempo, generar un espacio óptimo para el aprendizaje y también para la orientación vocacional y laboral.

Me cuesta venir a hablarles de esta experiencia como de “un proyecto”. Quizás este término tiene mucho de técnico. Suena a planificación, diagnóstico, objetivos, líneas de acción, evaluación de proceso-producto, fin de la experiencia... y a otra cosa.

En realidad, nos gusta hablar y quiero hacerles conocer un espacio. Incluso es un espacio con toda la fuerza que este concepto encierra en cuanto a sentimientos y en cuanto a lugar físico.

La “99.9”, de la cual venimos a contarles, es todo un rincón cálido, fruto del esfuerzo de muchos chicos y docentes que podrían estar contándoles con mucha más fuerza que nosotros lo que este espacio significa. O mejor aún: quizás imaginar que quien lo desee pueda venir a compartir unos días de este trabajo por dentro, allá muy lejos, de donde nosotros venimos.

Pero corresponde respetar algunos ejes mínimos propios de toda exposición. Más allá de este sentimiento inicial, voy a ubicarlos en el tiempo, el espacio y la propuesta de la que hablamos.

Pertenecemos (y con un fuerte sentido de pertenencia) a un pequeño y familiar Colegio Secundario dentro de una pequeña y algo aislada localidad de 2.000 habitantes; la que, a su vez, está en la provincia menos poblada del país. Si toman la provincia de Santa Cruz y colocan el dedo justo en el medio, allí donde “no hay nada” está nuestro pueblo de Gobernador Gregores. En uno de los vértices del pueblo (el cual se encuentra en plena meseta, ni costa ni cordillera) y junto al río Chico está nuestro flamante edificio, en el cual pasamos muchas horas de clase y extraclase 130 alumnos y una veintena de docentes. A veces a nivel nacional se habla de nuestro país como un país periférico del mundo. En Santa Cruz se habla de la periferia de la Argentina.

Nosotros, a su vez, estamos más lejos aún, y encima el colegio está en una punta del pueblo: la periferia de la periferia de la periferia.

Nuestro nombre oficial –del cual estamos muy orgullosos por ser fruto de la votación de los alumnos– es el de Colegio Secundario Provincial N° 21 “José Font”. José Font fue uno de los líderes de la Huelga del 21, en la que los peones de estancias se rebelaron contra las condiciones de explotación a las que los sometían los estancieros. Estas huelgas tuvieron un cruel final con el fusilamiento de centenares de trabajadores rurales. Font fue uno de los líderes y para quien vio la película *La Patagonia rebelde*, basada en los libros de Osvaldo Bayer, le será fácil ubicarlo, ya que era representado por Federico Luppi.

Al año siguiente de estos tristes hechos, un herrero funda el pueblo de Gobernador Gregores, que, al estar en medio de la nada, resultaba un lugar estratégico para ofrecer el servicio de herrería a las grandes carretas que por entonces trasladaban durante semanas desde la cordillera hacia la costa, los enormes fardos de lana de cerca de 200 kilos cada uno, para ser finalmente embarcados.

Este dato histórico nos da ya un par de pistas: el pueblo nace justamente por su realidad geográfica de aislamiento; tenemos una historia reciente que nos lleva a una composición en cuanto a identidad muy “fresca”.

Permítanme seguir un poquito más el hilo sociohistórico para entender nuestra composición actual. El paso del tiempo marcó el fin de las carretas, y los mercados internacionales y la sobrepoblación de los campos con ovejas marcaron el bajón de la lana. Nos quedamos sin nada que nos justifique. Por épocas parecíamos una localidad sin sentido salvo una simple cuestión geopolítica de mantener poblada la estepa patagónica. Hoy hay afortunadamente algunos signos de recuperación a partir de cultivos intensivos (ajo), estancias turísticas, minería y otras opciones que no son intención de desarrollar en este trabajo. Pero todo esto significó que, por ser un pueblo pequeño y sin un sentido productivo alternativo al histórico, no fuese atractivo para su crecimiento en población.

En el año 1947 había casi la misma cantidad de habitantes que en el censo de 1990, aunque con un muy mayor porcentaje de masculinidad (por la cantidad de trabajado-

res rurales de entonces). Es un pueblo sin clase alta. Por ello, la pirámide social tiene algo acotados sus extremos. A su vez, los sectores bajos, que sí existen, tienen resueltas algunas (no todas, ni siquiera la mayoría) de las necesidades básicas. Es que por fuerza mayor se deben tener asegurados algunos servicios como la calefacción, ya que sin ella sería imposible subsistir, o una vivienda de materiales resistentes debido no sólo al frío sino a los fuertes y casi constantes vientos (con temporales de más de 200 kilómetros por hora y siempre con la misma orientación).

Y aquí va un dato interesante: ***todos vamos a la misma escuela pública***. Es decir que los sectores sociales comparten ya desde el Jardín de Infantes su acceso al conocimiento. A su vez, a diferencia de la mayoría de los pueblos patagónicos, en Gobernador Gregores no hay regimiento, destacamento ni unidad militar alguna. Esto es generalmente fuente de sectores sociales que marcan las diferencias en otros pueblos. En el nuestro esto no se da.

Recién mencionaba el tema del viento. En algunas de las fotos pueden ver a su vez la aridez e inmensidad del paisaje. Esto ha convertido al hombre medio en alguien generalmente retraído. Las personas nacidas y criadas en el pueblo mayores de treinta años (muy jóvenes), han crecido sin luz eléctrica, sin radio local, sin gas, sin televisión y sin calles de pavimento. El transporte “regular” llegaba al pueblo cada quince días. El “progreso” o, mejor dicho, algunos indicios de confort recién empezaron en la década del ochenta.

Hemos visto, durante estos diez años de trabajo del colegio, que nuestros adolescentes tienen interés por conocer otras realidades a pesar de la herencia cultural del retraimiento. En general, los docentes, especialmente de nivel medio, han llegado desde otras provincias, por lo que fueron en principio su primer contacto con otras costumbres. Hoy, estas condiciones han ido variando: acceden a mayor información (informática, medios en el colegio, revistas, viajes más frecuentes, algo más de transporte... pero aún no hay ruta, micros, Internet, etc.).

El punto es que nos encontrábamos con adolescentes que eran capaces de sentir, pensar, producir conocimiento, pero que se avergonzaban de socializarlo porque consideraban que lo que ellos podían expresar estaba mal. Este complejo (propio del

retramiento que antes comentaba) era algo que interfería negativamente en nuestro trabajo formativo. Era muy común encontrarse con que escondían sus poesías o que nos decían “no me da el maní” sin siquiera intentar resolver situaciones problemáticas.

Urgía pensar estrategias de superación de este falso complejo. Un pueblo pequeño y aislado no genera sujetos pequeños intelectualmente. Ningún trabajo de investigación psicológica ni educativa sostiene esto.

Es así que entre ideas y estrategias empezamos a intentar algunas. Una de ellas fue la de adelantarnos al aluvión mediático, ya que al pueblo recién ahora (1998) comienzan a llegar las antenas satelitales que permiten tener más de dos canales. Somos “ciudadanos anormales” porque no podemos hacer “zapping”.

Para no dispersarnos más quisiera puntualizar en el trabajo de multimedios que hemos encarado y que ha permitido: ofrecer una vía atractiva y variada para canalizar las necesidades de expresión de los adolescentes; generar una vía de acceso a la información plenamente inserta dentro del Colegio; proyectar este trabajo en el pueblo.

Es así que tras los primeros intentos, hace cuatro años atrás, con una radio interna de uso en los recreos, hemos podido llegar a una sencilla revista, una sala de edición de video actualmente en preparación y lo que presentamos puntualmente hoy: **una estación de FM**.

De estas alternativas mediáticas, la radio presenta algunas ventajas. Requiere una inversión inicial algo elevada, pero una vez montada permite a un bajo costo mantener un espacio expresivo que, sin mayores dificultades, puede abarcar varias horas diarias. Una revista, en cambio, requiere mucha elaboración para sacarla con dificultad una vez al mes y ser leída en 20 minutos.

Curiosamente, la radio ofrece otra ventaja: en los chicos y chicas se da una gran desinhibición, ya que en cierta manera creen “no mostrarse”. Alumnos tremendamente tímidos en clase hablan al aire sin complejos.

Es así que empezamos a dar forma al espacio de la radio. Aquí voy a señalar lo fundamental que en estos tiempos de cambio y trabajo por proyectos resulta ser el Plan Social Educativo.

Tras una formulación acabada de la idea, obtuvimos a su debido tiempo el financiamiento indispensable. Esto coincidió con nuestra mudanza al edificio propio. Habíamos funcionado diez años de noche (hasta las 23.35 hs). Y de pronto teníamos lugar y horario disponible para encarar un trabajo que cubriría nuestras mañanas y nuestras tardes.

Con aporte de la comunidad, obtuvimos elementos que nos faltaban. El municipio nos cedió carpinteros, el aserradero del pueblo nos abarató la madera, particulares nos prestaron mobiliario, los chicos juntaron cajas de huevo para los paneles aislantes del sonido, nos cedieron la torre, la Subsecretaría de Información Pública de la provincia nos facilitó personal para la instalación y todavía le debemos (casi un año después) al vidriero.

Así fue quedando poco a poco un **espacio** muy cálido y humano. Una pequeña aula es hoy una sala de espera, un sector de edición, una salita de operación y un estudio. Allí las paredes hablan del trabajo, las bromas y las ideas de casi setenta chicos, más de la mitad de nuestra matrícula. Por allí pasan vecinos, autoridades (cuando muy esporádicamente visitan el pueblo... ¿En épocas de elecciones quizá?), alumnos de la escuela primaria, ex alumnos, nos traen comunicados... Allí llaman por teléfono pidiendo un tema, saludando por un cumpleaños, solicitando un comunicado a la población, sugiriendo o criticando, pero siempre apoyando.

Curiosamente, este lugar físico es poco visitado por los docentes, ya que nuestros horarios suelen ser muy comprimidos y nunca hay tiempo. Pero allí siempre hay chicos. Sin más controles que los que ellos mismos se imponen. Sin restricciones. Con libre acceso a los equipos, a los casetes y discos compactos que tenemos (no muchos, por desgracia).

Y aquí va otra estrategia que el colegio ha aplicado en esta y otras áreas (cabe destacar informática, el gimnasio): confiamos en ellos. Pueden hacer uso de lo que el colegio tiene. Y el efecto es que hacen uso y nunca abuso. Cuidan y se retan entre ellos. En el caso de los equipos de la radio, los alumnos experimentados les enseñan a los nuevos operadores. Las paredes del colegio a un año de inaugurado no presentan una sola escritura.

Y aquí me vuelve la palabra **espacio**. Se han apropiado de un espacio, pero no lo hubiesen hecho si algunos docentes no plantearan estrategias de este tipo. Es interesante ver cómo la confianza y el respeto destraban las relaciones humanas y optimizan las posibilidades de aprendizaje. Pero éste es un tema como para otra exposición.

Quisiera dar a vuelo de pájaro, más allá de estos comentarios vivenciales, algunas formulaciones técnicas del proyecto.

Quiero resaltar entre los objetivos:

Desde la institución:

- Ofrecer en forma sistemática un espacio amplio a los jóvenes en el abordaje de formas de comunicación propias de los tiempos que ellos viven.
- Fomentar el espíritu crítico ante un entorno informativo confuso.
- Desarrollar en los grupos de trabajo la transferencia didáctica a todas las áreas de conocimiento e intereses del colegio.
- Apuntar a la calidad estética y responsabilidad en plazos y espacios de difusión.
- Atender una falencia de la comunidad en el abordaje de los medios de comunicación.

Que el alumno destinatario del proyecto logre:

- Desarrollar sus temas de interés bajo los formatos de medios gráficos, radial y audiovisual con criterios éticos y estéticos.
- Reconocerse como productor y receptor de imágenes.
- Tomar conciencia del valor de su propia producción, superando complejos culturales y difundiendo su trabajo individual y colectivo.
- Relacionar la simple producción técnica con la discusión teórica y las propuestas interdisciplinarias, al realizar un material mediatizado.
- Comprender los espacios “extracurriculares” como realmente curriculares y de valor formativo.

Aquí presentamos lo que entendemos como novedoso en nuestra radio. En algún lado escuchamos que hay alrededor de una treintena de FM en escuelas, pero no tenemos información de radios manejadas 100% por alumnos. Está conformada por un Directorio dividido en Gerencias:

Gerencia de programación: responsable de la distribución de la programación, organización de horarios, asesoramiento en la producción y realización.

Gerencia periodística: responsable de la locución estable del directorio y organización del noticiero.

Gerencia de publicidad y comercialización: producción de publicidad, recepción de solicitudes y comercialización de auspicios.

Gerencia técnica: responsable de la asistencia técnica general del equipamiento, asesoramiento técnico sobre posibilidades de realización y preparación de ordenadores técnicos.

Gerencia de administración y archivo: recepción y archivo de comunicados, clasificación e inventario del material de la radio.

Los roles y las funciones de los alumnos son producción, operación técnica y locución. Los programas de radio que desarrollan son de nivel informativo, musicales, de entretenimiento, interés general, literarios y deportivos.

Con parte de los fondos del Plan Social Educativo se mandaron algunos chicos a Río Gallegos (distante 450 kilómetros) a realizar cursos de capacitación dictados por el ISER. Allí se mezclaron sin complejos con profesionales de los medios. A su vez multiplicaron esta experiencia con los demás chicos de la radio.

Hoy son 12 alumnos los habilitados para operar los equipos (10% de la matrícula). Entre 50 y 60 adolescentes pasan por cada uno de los veinte programas en el aire, en donde se puede escuchar desde folclore, cumbia, pop, rock, hasta poesía, historia y próximamente un programa deportivo. Es todo un espacio. Ellos deciden, atornillan, cambian fusibles (con los recaudos y asesoramiento del caso), conectan y desconectan.

Un inconveniente que teníamos era resolver la cobertura legal y realizamos convenios con LU 14 Radio Provincia de Santa Cruz y, a su vez, brindamos un servicio al pueblo de ofrecer la señal Provincial, que antes la gente sintonizaba de noche y con esfuerzo.

Seguramente, los nervios y los apuros para poder organizar esta exposición hacen que haya información y vivencias que se nos ha olvidado comentar. También hay material, fotos, folletería que hubiésemos querido facilitarles. Sepan que quedamos a total disposición para que nos soliciten lo que quieran y tengan la seguridad de que les contestaremos.

La solidaridad como aprendizaje

Tenemos algunas tarjetas y adhesivos con nuestros datos y gracias a la SECyT y al INET disponemos incluso de casillas de correo electrónico.

Pero quisiera remarcar lo que los alumnos y los docentes que acompañan y asesoran responsablemente este proyecto siempre me manifiestan: los obstáculos son muchos, hay también a veces funcionarios distraídos, pocas veces hay plata para reparar equipos o comprar esto o aquello, cuando hay horas rentadas para los profesores, siempre son pocas e inestables. Pero todo espacio que abrimos es valioso y el tiempo compartido con nuestros chicos vale más que todas estas limitaciones... aunque qué lindo y eficaz sería contar con apoyos más cercanos y con reconocimiento (sea en pesos, en estabilidad o en palabras) para quienes se empeñan en el compromiso con la educación y con nuestras comunidades.

Quiero agradecer muy fuertemente a los organizadores del II Seminario Internacional de "Educación y Servicio Comunitario" por esta oportunidad, que para colegios de lugares tan alejados como el nuestro se da muy de vez en tanto. Con todo el corazón, gracias y los esperamos gustosos en nuestro rincón... en persona o a la distancia. 🖐️

Correo electrónico: poster@colgre.pub.cyt.edu.ar

La acción solidaria como método de retención escolar de jóvenes en riesgo: los Grupos Comunitarios de Estudio (Campaña “¡Estudiar vale la pena!”)

CENOC, Lic. Alejandra Solla, Sr. Antonio Tramontino

Fundamentación

La situación de vulnerabilidad en la que se encuentran los jóvenes de los barrios preocupa a la sociedad en su conjunto y requiere del compromiso y el protagonismo de todos y cada uno de los actores que la conformamos.

La realidad de esta situación se manifiesta también en las expresiones de los jóvenes de los barrios. Los resultados del diagnóstico participativo realizado por las organizaciones de la comunidad en el marco de la Campaña Nacional “Estudiar ¡Vale la Pena!” dan cuenta de que un 75% de los adolescentes que no estudian dicen que ***volverían a hacerlo si tuvieran la oportunidad.***

Esta misma encuesta muestra una muy alta valoración de los adolescentes a la posibilidad de estudiar. En todos los casos, estén o no estudiando, estén o no trabajando, más del 90% de los adolescentes dice estar de acuerdo con que ***estudiar sirve para abrirse camino.***

Es de interés para la Campaña apoyar a través de diferentes estrategias la permanencia o reincorporación de los jóvenes en el Sistema Educativo y su posterior “éxito escolar”.

Los Grupos Comunitarios de Estudio (GCE) surgen como iniciativa de una Organización de la Comunidad que, apoyada por el sector privado, propone un modelo de abordaje con relación a esta problemática.

Desde la Campaña, nos parece interesante no sólo hacer conocer el modelo, sino también generar instancias que faciliten su replicabilidad.

Esta iniciativa, además de contener estructuralmente un modelo de gestión asociada, busca generar lazos solidarios entre distintas organizaciones (patrocinantes y organizaciones barriales), entre jóvenes y adultos y entre jóvenes entre sí. El apoyo y la participación de los tutores (referentes barriales) es un factor importante para los jóvenes que a veces sólo cuentan con su propia iniciativa, ya que en sus hogares el

estudio no es suficientemente valorado o la necesidad es tan grande que obliga a no poder pensar en otra alternativa más que en buscar estrategias que permitan aumentar los ingresos. La iniciativa intenta, por otro lado, darles a los jóvenes un pequeño apoyo económico, que quiere cumplir la función de estímulo o de premio por el esfuerzo realizado.

Es importante también el apoyo que entre jóvenes se pueden prestar, aprender de los demás y poder enseñar a los demás, compartir el esfuerzo y entablar nuevos lazos de amistad.

Plan de desarrollo y ejecución

Actores que intervienen

Los GCE son una iniciativa que busca reforzar la permanencia de los jóvenes adolescentes en los últimos años del sistema escolar. Este objetivo es de vital importancia, ya que hoy la educación es una de las herramientas más importantes y básicas para la inserción en el mercado laboral.

Para que este proyecto logre el objetivo aquí planteado es necesaria la cooperación de distintos actores de nuestra comunidad. Estos actores se articularán según la función que ocupen en esta iniciativa.

1. Por un lado están **los adolescentes**, que son los principales beneficiarios del proyecto. Deben encontrarse entre 8º y 9º año del Tercer Ciclo de la EGB o en cualquiera de los tres años de la Educación Polimodal.
2. El segundo actor está constituido por la **organización barrial**, que, motivada por el deseo de ayudar a los jóvenes de su barrio, busca descubrir los canales y los medios para lograrlo.
3. Y, por último, **la entidad patrocinadora**, que, contando con recursos económicos, los compromete para alcanzar el objetivo antes enunciado. La entidad puede ser un grupo de personas, una fundación u otra ONG, un organismo público a través de sus programas, una empresa, una Iglesia, un sindicato, etc.

Lo primero que hay que tener para desarrollar este proyecto es la **inquietud o preocupación por los jóvenes**, que puede surgir de cualquiera de los tres actores, pero es necesario que luego la compartan todos los que se articulan en él.

Una vez que la organización barrial decide orientar su trabajo en beneficio de los jóvenes para que éstos puedan mantenerse en el sistema escolar, es bueno que realice

un **relevamiento** de la situación de los jóvenes en sus barrios. Los datos por recoger pueden ser entre otros: la cantidad de jóvenes que hay en el barrio en la edad de 14 a 20 años; cuántos de ellos están estudiando; cuántos están trabajando; cuántos estudian y trabajan, etc. Estos datos nos dan una primera idea de la cantidad de becas necesarias que habría que gestionar.

Mientras tanto es importante ir viendo qué **entidad patrocinante** puede estar interesada en apoyar esta iniciativa. Los tres sectores importantes que no hay que perder de vista son:

- las fundaciones,
- las empresa cercanas a nuestro barrio,
- las ONGs que puedan contar con recursos (Caritas, etc.).

Responsable barrial de los GCE

En la organización barrial, que es la coordinadora de este proyecto, es bueno que se elija una persona que se responsabilice de forma particular por el funcionamiento del mismo. Así, el **referente-coordinador** es el que se reunirá con los tutores para ver el avance de los grupos, recibirá sus inquietudes y la de los jóvenes y la que cumplirá la función de coordinadora general. Se encargará de que se prepare la lista de jóvenes que reciben las becas que se entregará a la entidad patrocinante, será quién reciba todos los boletines y certificados entregados por el tutor, se encargará de confeccionar los recibos y cuidará que la administración general se realice prolijamente. Administrará los fondos y, junto con los tutores, decidirá los gastos que se realizarán en beneficio de los jóvenes.

Este papel es clave porque en él se articulan los tutores, la organización barrial y también la entidad patrocinante.

Función del tutor

El tutor es una persona adulta o un joven mayor que ha sido elegido por los jóvenes que conforman el GCE y que debe contar con la conformidad del referente-coordinador. El tutor no debe poseer necesariamente estudios completos, ya que no cumple la función de "profesor"; lo importante es que sea alguien querido por los jóvenes, que se preocupe por ellos y que asuma este compromiso con responsabilidad.

Por un lado, la función “práctica” del tutor consiste en acompañar a los chicos en el momento de reunión de estudio semanal, tomar registro de ella, mantener al tanto a los jóvenes de las novedades de los GCE y conocer la situación de los jóvenes. Además será el encargado de:

- Anotar en el libro de actas de su grupo cada reunión. Constará la fecha y lugar de reunión, el trabajo que se ha realizado y los temas particulares que se trataron, las decisiones tomadas y los cambios que se produzcan en el grupo. Cada acta debe ser firmada por los presentes en la reunión.
- Juntar las fotocopias de los boletines de los jóvenes en cada trimestre y entregárselos al referente-coordinador.
- Hacer que los padres de los jóvenes firmen los recibos de beca.
- Transmitir las necesidades del grupo y de los jóvenes en particular al referente-coordinador, y juntos tratar de resolverlas.
- Expedir los certificados de participación y cumplimiento de los compromisos asumidos por los jóvenes, lo que les permitirá percibir la beca.

Pero su función principal es la de preocuparse por los jóvenes, por su estudio, por ver qué cosas les van dificultando la tarea y cuáles pueden ser los medios para resolverlas. El tutor es el que va a recoger las necesidades de los chicos y las tratará con el referente-coordinador para ver qué respuesta se puede dar. Por ejemplo, si a uno de los jóvenes del grupo le falta un libro para estudiar o necesita un par de anteojos porque tiene problemas visuales, el tutor planteará este problema al referente-coordinador y los otros tutores, quienes podrán resolver comprar el libro o los anteojos que le posibiliten al joven no retrasarse en sus estudios.

La idea es que el tutor sea esa persona adulta que se preocupa por los problemas de los jóvenes que, a veces, falta en la familia y hace que éstos no reciban el apoyo o la motivación necesaria para seguir estudiando.

Reuniones de estudio

Es condición que los jóvenes se reúnan una vez por semana en un horario y un lugar preestablecidos. La reunión debe tener una duración de dos o tres horas.

De estas reuniones se espera que los jóvenes realicen tareas pendientes de la escuela, se ayuden y acompañen en el aprendizaje. Pero también se espera que sea un

espacio para compartir y fomentar los lazos mutuos, y para poder pensar las actividades de servicio comunitario que como grupo brindarán al barrio.

Es importante que los chicos asistan con regularidad a estas reuniones, ya que ellas constituyen el fundamento del proyecto.

Actividades de servicio comunitario

Así como se intenta fomentar los lazos de solidaridad y amistad entre los jóvenes de un barrio, también quiere este proyecto que los jóvenes piensen sobre las problemáticas de sus barrios y adquieran experiencia y formación en el trabajo comunitario, para que, a su vez, puedan formar parte de nuestras organizaciones comunitarias.

La propuesta consiste en que los jóvenes realicen una vez por trimestre una actividad de servicio comunitario: la planifiquen, la escriban y le den forma de "proyecto", la presenten a la organización barrial y la ejecuten. Por lo general se espera que sean actividades sencillas, fundamentalmente por la carencia de los recursos materiales que muchas actividades requieren. Estas acciones pueden ser, por ejemplo:

- Realizar la limpieza de algunos sectores del barrio.
- Realizar carteles invitando a los vecinos a respetar los espacios y objetos públicos.
- Colaborar en la preparación de distintas festividades barriales.
- Confeccionar una revista o boletín barrial.
- Colaborar en alguna actividad con los niños del barrio.
- Y todas las actividades o acciones que de una manera u otra contribuyan con la comunidad barrial.

Es importante que participen de estas actividades todos los integrantes del grupo, que las decisiones sean tomadas por ellos y que, finalmente, puedan realizar su evaluación.

Circuitos administrativos para la implementación de los GCE

Recordemos que distintos grupos pueden estar patrocinados por distintas entidades y que el monto de colaboración no es demasiado importante, por lo que no hay que pensar sólo en entidades patrocinadoras "grandes". Así, si en nuestro barrio hay tres grupos de cinco adolescentes, uno puede estar patrocinado por una fundación, otro por

alguna empresa del barrio y el tercero por un grupo de personas que juntas podrían colaborar cada una aportando un poco.

Una vez establecido el vínculo con la organización patrocinante y aceptadas las pautas de este proyecto es conveniente firmar un **convenio** en el que se establezcan los compromisos que las partes asumen.

Ahora sí se pueden armar los grupos de cinco jóvenes, que deben elegir al tutor que los acompañe. Para que cada joven pueda participar es necesario que la organización barrial le haga firmar a los padres una **autorización** que los ponga en conocimiento de las condiciones de la participación, los compromisos asumidos por su hijo o hija y los beneficios que obtendrá.

También deberán confeccionarse una **ficha individual** de cada joven y una **ficha grupal**.

Además es necesario disponer de algunos elementos imprescindibles para la administración de este proyecto. En primer lugar, la organización debe tener un **recibo o una factura de tipo B**, pero esto sólo será posible si la organización concluyó los trámites de su personería jurídica. En caso de no ser así, la mejor alternativa es buscar alguna otra organización barrial que, teniendo su personería jurídica, pueda “prestarla” para llevar adelante el proyecto. Es importante recordar que en este caso, el convenio debe ser firmado entre el ente patrocinante y la organización barrial que “presta” su personería jurídica.

Además del recibo o factura de tipo B es necesario un **recibo de beca** que firmarán los padres en el momento que sus hijos reciban la beca. Así se certifica la entrega al beneficiado (debemos recordar que la beca no es para los padres del joven sino para el joven). Este recibo debe ser hecho por triplicado: el original se lo quedará la organización barrial que firmó el convenio, una copia es para el ente patrocinante y la otra, para el padre o madre que firma.

Y por último es importante tener siempre un talón de **recibos** de los que se compran en cualquier librería, ya que cualquier movimiento de dinero que no tenga una factura de contrapartida deberá ser hecho junto con uno de estos recibos simples. El que recibe el dinero deberá firmarlo señalando su número de documento.

Es importante cuidar el seguimiento de la parte administrativa, porque ella será la **muestra de la confiabilidad** ante el ente patrocinante en el manejo y la administración de dinero.

Una forma de mantener los papeles ordenados es tener una carpeta grande (bibliorato) donde se ordenen las fichas individuales de los jóvenes agrupados por grupo, junto con su ficha grupal. En el momento de la entrega de la beca se adjuntará a la ficha individual la fotocopia del boletín y el recibo de beca firmado por el padre o la madre. Separada de las fichas de los jóvenes se puede tener una sección para ir guardando las facturas y los recibos simples correspondientes a los gastos y a los movimientos de dinero.

El **pago de la beca** –considerando siempre el cuidado que hay que tener con el movimiento de dinero– se puede efectuar de la siguiente manera:

1. Los tutores de cada grupo deberán juntar a fin de cada cuatrimestre la fotocopia de los boletines de los jóvenes de su grupo y entregarlos a la organización barrial junto con el acta de conformidad que certifica la participación de cada joven en las tareas realizadas en los GCE.
2. La organización, tras haber recibido los boletines, le entrega a la entidad patrocinadora una lista de los jóvenes que percibirán la beca y una copia de sus boletines. Es importante recordar que los chicos que se llevan más de dos materias no perciben la beca y que el dinero correspondiente deberá emplearse en la contratación de profesores que les presten apoyo en dichas materias.
3. La organización barrial recibe el dinero de la entidad patrocinadora y le entregará el recibo de tipo B.
4. La organización barrial entrega el dinero y los recibos que los padres deben firmar a los tutores de cada grupo haciéndoles firmar un recibo común.
5. Los tutores entregan el dinero a cada joven becado y les hacen firmar el recibo al padre o la madre del mismo.
6. El tutor debe devolver a la organización barrial los recibos de beca firmados (el original y sólo una de las copias, ya que la otra se la quedaron los padres).
7. La organización guardará los originales de los recibos como prueba de la entrega de las becas y entregará la otra copia a la entidad patrocinadora.

La solidaridad como aprendizaje

El fondo particular de cada grupo (de \$300), que se irá gastando a medida que las necesidades vayan surgiendo, puede ser entregado en una o más partidas. Recordemos que los gastos que se hagan de estos fondos deberán ser comprobados y rendidos con facturas y recibos.

Éste es un modelo de procedimiento recomendable. 🖐

Educación Superior: Colaboración entre la Facultad de Veterinaria (UBA) y Escuelas Agropecuarias

Preservación de los recursos hídricos

Ing. Agr. María Alejandra Herrero, Facultad de Ciencias Veterinarias, UBA

Lic. Elena de Zabaleta, Directora de la Escuela de Educación Agropecuaria N° 1, Arrecifes, provincia de Buenos Aires

Equipo docente responsable de la propuesta

Ing. Agr. María Alejandra Herrero; Téc. U.P.A. Graciela Sardi; Med. Vet. Verónica Maldonado May; Med. Vet. Agustín Orlando.

Directora: Prof. Elena Zabaleta.

Equipo colaborador para la realización

Asesoramiento pedagógico y científico: Lic. Isabel Abal de Hevia; Cristina Vicente; Dra. Inge Thiel.

Docentes de la Escuela de Educación Agropecuaria que participaron en la realización de la jornada: Med. Vet. Marta Echaniz; Ing. Agr. Nora Gil.

Docentes y estudiantes de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UBA que permitieron que esta jornada se llevara a cabo: Lorna Carbó; Valeria González Pereyra; Alhelí Gonzáles Chaves; Ing. Agr. Juan Ormazábal; Ing. Zoot. Elisa Valeriani; Marcos Bontá; Manuel Urquiza.

La Secretaría de Extensión de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UBA facilitó su realización, a través de la colaboración de Marcelo Miguez, médico veterinario.

Introducción

Los recursos hídricos son fundamentales para el desarrollo de la vida del hombre, de los animales y de las plantas. El “problema” del agua es vital para el desarrollo de las comunidades rurales. No existe vida ni producción sin agua, y la misma sociedad sufre, genera y debe identificar los problemas para poder remediarlos, con una postura consciente, activa y comprometida.

La generación de conocimientos y el manejo racional de los recursos hídricos contribuye al mejoramiento de la calidad de vida, debiendo considerar los conceptos de explotación racional, uso sustentable y vulnerabilidad de todos los recursos naturales.

En la Argentina, la situación con respecto a la información necesaria para el conocimiento y el cuidado del agua utilizada para el suministro de la población rural se caracteriza por baja densidad y heterogénea distribución.

La vinculación “universidad-escuela rural-comunidad” es una alternativa viable para facilitar el conocimiento de los recursos, las consecuencias de su utilización y las posibilidades de prevención y remediación. La educación es el pilar fundamental para informar, motivar y lograr la activa toma de conciencia por parte de los adolescentes e, indirectamente, de sus familias y comunidades. Esto es especialmente fecundo en aquellos alumnos que estudian en escuelas agropecuarias, que pueden aprender a preservar el ecosistema en el cual viven.

“Aprender haciendo” lleva a un aprendizaje integral, pero sus resultados sólo tienen un efecto duradero si se aplican a vivencias directas. La Agenda 21 asigna un valor especial a los procesos educativos y la capacitación para que se tome conciencia de los problemas ambientales. El capítulo 18 otorga especial atención a los recursos hídricos (CEPAL, 1996).

La dinámica y las características de los procesos físicos, biológicos y sociales son totalmente diferentes. La articulación conceptual entre los mismos requiere de un esfuerzo permanente. Los ámbitos que intervienen son de las ciencias naturales, las ciencias sociales y la tecnología, cada uno con sus demandas y ofertas.

Existe un contraste relevante entre un problema cuya resolución se lleva a cabo siguiendo códigos de los campos disciplinarios, con respecto a un problema que organiza su solución alrededor de un criterio multidisciplinario y de una aplicación particular que surge del propio contexto donde deberá aplicarse. La vivencia directa del problema y la resolución conjunta *in situ* parecen promisorias.

La comunidad educativa se convierte así en un camino por el cual se llega a la sociedad en general haciendo partícipes a las distintas instituciones del medio rural. La extensión cumple la función de acercar a la comunidad rural y encuentra en la escuela un ámbito directo de vinculación con la universidad, para la resolución de sus problemas. Esto se ve incentivado por los mecanismos no formales de educación en lo que respecta al sistema de producción y su estrecha retroalimentación con el ambiente y el desarrollo comunita-

rio. La toma de conciencia del cuidado del recurso agua es un ejemplo cercano a todos ellos y tomar conocimiento de la relación “calidad-uso-manejo del agua” es un ejemplo que beneficia a los individuos en particular y a la sociedad en la que viven.

Objetivos a lograr y antecedentes de la experiencia

Se diseñó una experiencia piloto para obtener información sobre el estado actual del conocimiento con respecto al tema de la calidad del agua, y su relación con el uso y manejo que se hace de ella en un área agropecuaria y así lograr el desarrollo de pautas de protección y saneamiento.

La principal motivación que generó esta experiencia es la preocupación por crear las oportunidades para poder vincular los resultados de la investigación y la docencia universitaria, logrando la transferencia a la comunidad rural como principal beneficiaria de los resultados producidos en este proceso.

Los rasgos innovadores de esta experiencia se fundamentan en la vinculación “universidad-escuela rural” para la capacitación técnica de los agentes responsables (docentes universitarios y secundarios) a fin de transferir a la comunidad la importancia del agua como recurso limitado y no renovable.

La participación de los estudiantes de la escuela es fundamental como agentes facilitadores del cambio que llega a los productores agropecuarios y a los diversos actores de la comunidad rural en la cual se desarrollan.

La experiencia fue realizada por los docentes del Área Agrícola y la Secretaría 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 la localidad de Arrecifes. La misma se encuentra en el partido de Bartolomé Mitre, provincia de Buenos Aires, distante a 176 kilómetros al noroeste de la Capital Federal, en la llanura continental ondulada.

En la experiencia se determinó un proceso en el cual el aprendizaje de los problemas genera espontáneamente su propia resolución y prevención.

Como antecedentes se tomaron los aportes de distintos autores que analizaron el tipo de respuesta ante el proceso de cambio propuesto y los tiempos de reacción por parte de la sociedad, describiendo el modo como se realiza la adopción de una tecnología o de la solución de un determinado problema.

El proceso adquiere un impacto exponencial en la medida en que se hace interactuar a los grupos que pretenden realizar la difusión y la adopción poniendo énfasis en el proceso de aprendizaje mutuo para la resolución de un determinado problema.

Metodología utilizada

La experiencia realizada se centró en la interacción de diferentes grupos:

- 62 alumnos voluntarios que se dividieron en dos grupos por edades, según lo solicitado por el personal de la escuela, con relación a la madurez de los grupos (13-15 y 16-18 años);
- 10 docentes profesionales de la escuela agropecuaria y
- 12 docentes de la universidad, graduados y estudiantes docentes.

El proceso llevado a cabo consistió en las siguientes etapas:

- 1° Una reunión de coordinación con los docentes de la escuela.
- 2° Una reunión de trabajo y entrenamiento con los docentes auxiliares (alumnos), para su capacitación en este tipo de jornadas.
- 3° Muestreo. Los alumnos y sus docentes profesionales de la escuela realizaron la toma de muestras de los pozos de agua y el muestreo de los mismos. Se abarcó el área rural tomándose muestras de 84 molinos y bombas en funcionamiento en establecimientos agropecuarios. En el lugar se completó el formulario a todos los productores para conocer datos sobre los usos del recurso, la profundidad y el caudal de la extracción y su manejo general.
- 4° Taller (*workshop*). El mismo transcurrió en una jornada completa. Se realizaron diferentes actividades:
 - Presentación de una encuesta para relevar preconceptos de los participantes, respecto a la temática: agua, sus usos y la relación estrecha con el manejo.
 - Desarrollo de un seminario teórico-práctico participativo motivando la colaboración desde el comienzo. Las técnicas fueron:
 - Torbellino de ideas para establecer el eje del taller.
 - Exposición sobre la relación calidad-uso-manejo y sus consecuencias en la calidad final del agua para la producción agropecuaria.
 - Desarrollo conjunto de medidas de prevención y recuperación que podrían aplicarse.
 - Entrega de manuales explicativos elaborados especialmente para docentes y alumnos.

- Análisis de las muestras. Los alumnos realizaron las determinaciones con la supervisión de los docentes universitarios, y participaron activamente en la interpretación de los resultados y el diagnóstico sobre la calidad del recurso para cada uso, realizada en el transcurso de la jornada del taller. Cabe destacar en este punto que resultó sumamente enriquecedor el trabajo realizado por los docentes alumnos de la universidad que lograron establecer un vínculo muy estrecho con los alumnos de la escuela.
- Se confeccionó un mapa de la calidad del agua subterránea en sus respectivos usos y según las zonas asignadas al muestreo. Se elaboraron pautas sencillas para la prevención de las contaminaciones en la región.
- Se entrenó a los alumnos para entregar el diagnóstico al productor e indicar la conveniencia, en algunos casos, de realizar controles microbiológicos para detectar posibles contaminaciones de origen fecal.
- Para finalizar se realizó otra encuesta, cuyo objetivo fue evaluar el aprendizaje logrado y la posición frente a la situación local explorada.

Resultados obtenidos y perspectivas

La evaluación de las encuestas inicial y final realizadas en el taller indica una toma de conciencia, ya que el 47% logra definir con precisión la interrelación existente entre calidad, uso y manejo del recurso hídrico.

Las encuestas realizadas a los productores por los alumnos durante el muestreo indicaron que la fuente de agua es frecuentemente compartida para varios usos. Por otra parte, la contaminación, que fue determinada por el contenido de nitratos en el 48% de las muestras analizadas en el aula, no era un aspecto que los pobladores consideraran en la utilización del recurso.

Es importante remarcar el interés de los alumnos en la práctica de análisis de la calidad del agua subterránea en su área de vida y la evaluación crítica de los posibles orígenes de la contaminación, que permitió concientizar al grupo humano radicado en esta área.

La continuidad de este trabajo es muy importante, pudiendo concretarse con la instalación de un laboratorio de control en la escuela agropecuaria; donde docentes y alumnos motivados prestarían un servicio de control a la comunidad, en vinculación con la universidad. El compromiso se traducirá en una protección del recurso evitando su sobre-

explotación y contaminación por actividades agropecuarias, agroindustriales y también urbanas.

El interés de los medios locales por difundir esta actividad fue muy alto y se expresó a través de su publicación en el periódico de la zona y una entrevista por el canal de TV de cable. Esta difusión permitió ejercer un efecto multiplicador muy importante, informándose a toda la población de la actividad y sus alcances.

Conclusiones

La experiencia realizada demostró que la vinculación “universidad-escuela rural-comunidad” resultó una vía propicia para contactar a los profesionales con los problemas y actores del medio real, lograr el beneficio de la comunidad facilitando la divulgación del conocimiento científico especializado a los diferentes usuarios, afectando directamente la explotación racional y el uso sustentable del recurso en el medio rural. Debería tener continuidad para significar una mejora real que involucre cambios de conducta inherentes a este proceso de aprendizaje.

La propuesta participativa demostró que este método de intervención, basado en un proceso formativo y preferiblemente de carácter permanente, puede facilitar y ampliar la capacidad para identificar y resolver los problemas comunitarios, generando caminos viables para el entorno en el cual se vive y convirtiendo a los afectados en actores de su propia transformación y la de su medio. 🖐

Educación de Adultos: “Los jóvenes y los ancianos”, un proyecto integrador. Taller de Capacitación “Enrique Angelelli”, Fundación Gente Joven, Bariloche, Río Negro

Lic. Gustavo Gennuso, alumna Sonia Almonacid

Los maestros

Nancy Arias, Julio Ackermann, Graciela Baigorria, Gustavo Gennuso, Felicia Marsico, Alberto Paulina, Federico Rogé.

Resumen

El Taller de Capacitación E. Angelelli es una institución joven dentro de un barrio denominado “34 hectáreas”, de alto índice de marginalidad. Atacar simultáneamente problemas de integración ciclo-taller, de identidad institucional, de relación con la comunidad, de valores solidarios es un objetivo institucional. Para esto se diseñó y ejecutó un proyecto institucional denominado “Los jóvenes y los ancianos”, que durante ya casi dos años va permitiendo trabajar las problemáticas antes mencionadas.

El proyecto ha permitido dar un sentido concreto a la integración ciclo-taller, destacó los valores de solidaridad de los jóvenes del barrio y, en algunos casos, les permitió dar pasos firmes en la construcción de un proyecto de vida, resaltó aspectos de la identidad institucional e instaló una mirada del barrio hacia la institución y de la institución hacia el barrio. Más allá de estos resultados, el proyecto logró abrir canales de comunicación nuevos entre escuela-comunidad, docentes-alumnos, directivos-docentes, lo que afianzó las prácticas institucionales.

Introducción

En educación en general y en educación popular en particular hablamos de **educación integral**. Decimos que en educación de jóvenes y adultos hay que abarcar integralmente al individuo. Esto supone que la institución aborda al individuo desde los distintos aspectos que lo conforman como persona. Si bien este enunciado es muy escuchado, poder llevarlo a cabo requiere una organización institucional acorde, estrategias muy particulares y una concepción de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El presente trabajo muestra una estrategia que permite abordar distintos aspectos: la escuela en relación a la comunidad, las prácticas institucionales en orden al proyecto educativo, la integración de taller-ciclo, las prácticas áulicas referidas a un proyecto.

Lugar donde se desarrolla la experiencia y destinatarios

Algunas características barriales

El barrio donde está situada la escuela, llamado “34 hectáreas” o “2 de Abril”, es de características marginales y es considerado en Bariloche como el de mayor pobreza, lo que se asocia a la problemática social que eso significa.

Está constituido por aproximadamente 400 familias y se sitúa en las afueras de San Carlos de Bariloche sobre la ruta 258. Proviene del traslado de cinco barrios que fueron desalojados y reubicados en esta zona, que es desolada y poco agradable para habitar.

Se observa en el barrio una gran cantidad de personas desocupadas y la ubicación geográfica conspira con que se pueda salir a buscar trabajo. Una encuesta reciente realizada por la Fundación Bariloche dio como resultado que el nivel de desocupación y subocupación alcanzaba el 83%. Al no tener ocupación, los jóvenes (hombres y mujeres) vagan por el barrio hasta la madrugada y duermen hasta la tarde. Lo que da lugar a grupos que suelen inclinarse al alcohol o incluso la drogadicción (pegamentos, pastillas, etc.).

Muchos jóvenes portan armas y es común escuchar por las noches disparos. Las mismas armas sirven para arreglar rencillas entre grupos, con las consabidas consecuencias.

El alcoholismo entre mayores también afecta a un alto porcentaje, sobre todo de hombres. La violencia familiar es una realidad. Se verifican muchos casos de mujeres y niños golpeados.

Los embarazos de adolescentes son una constante que se arrastra desde generaciones y coloca en situación de alto riesgo a la madre y al hijo.

En el aspecto educativo se constata que hay gran cantidad de personas que no han culminado el ciclo primario y una manifiesta necesidad de jóvenes y adultos por capacitarse en alguna especialidad. Aquellos que han culminado el primario cuentan con pocas posibilidades de acceder a un nivel de estudio superior.

Los ancianos viven una situación especial. Habiendo perdido su capacidad de trabajo quedan supeditados a sus familiares o a la caridad de los vecinos o instituciones.

La historia que ha sobrellevado el barrio desde antes de los traslados ha marcado algunas conductas barriales que son dignas de destacar:

- Las instituciones son vistas por gran parte de la población barrial como un lugar donde se puede pedir asistencia.
- Los pedidos de asistencia son exigencias y muchas veces no se duda en calumniar al vecino para conseguir algo.
- Si no son satisfechas en su pedido, las personas generalmente se muestran ofendidas.

Hay muchos jóvenes que son colaboradores e intentan vivir con menos conflictos entre sus vecinos, pero no siempre encuentran canales adecuados para poner de manifiesto esta actitud.

Hay jóvenes que, si bien son notoriamente una minoría, son considerados por los más chicos como líderes que basan su principal ocupación en el robo.

Algo sobre los alumnos

De este barrio provienen los alumnos. Son en su mayoría preadolescentes y adolescentes, habiendo también algunos adultos. En general han sufrido las consecuencias de fracasos escolares (¿de quién es el fracaso?) y eso les marca su conducta en el aula. Son dispersos y frente a situaciones de abstracción abandonan rápidamente el trabajo. En aquellos que ya tienen una permanencia más prolongada en la institución podemos percibir que, en parte, estas conductas se han revertido. Demandan afecto permanentemente, que es una carencia generalizada. Producto de la historia y el medio son demandantes de “cosas” materiales: ropa, comida, remedios, etc. Al comienzo del trabajo institucional se percibía una competencia para parecer más necesitado y tener el derecho a ser asistido. En los talleres reclamaban su producción para llevársela y se negaban a hacer cosas para otros.

Algo sobre la institución

La institución escolar, principalmente en sectores populares, debe considerar que la sola relación áulica maestro-alumnos no sirve. Que es necesario insertarse en la realidad para generar acciones y agentes de cambio y que esto asume una dimensión tan

pedagógica como la que se da en el aula. En este supuesto se apoya el proyecto pedagógico de la institución.

Éste se estructura en la integración de la enseñanza de ciclo y taller de oficio, vistas ambas cosas como un todo desde la perspectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los talleres de oficio actúan como un eje que, en la medida de lo posible, permite la integración de las distintas áreas curriculares desde contenidos con real significación. En la búsqueda de respuestas a esta integración se tiende a proyectos institucionales que sirvan como núcleo. El ámbito de trabajo pretende ser el que denominamos aula-taller.

En el área de oficio, el taller pretende encarar en un marco de realidad una tarea productiva, lo que permite, tal como lo explicita el currículum:

- Integrar áreas.
- Responder a una demanda externa.
- Integrar educación y trabajo.

Claramente, el taller productivo tiene como principal objetivo el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo la producción una parte de este proceso y no un fin en sí mismo. Hasta el momento, la faz productiva no se ha podido abordar en profundidad dada las particularidades del barrio y de las posibilidades comerciales del material producido. La metodología general es el trabajo por proyectos que permite motivar al grupo, llevar adelante un proceso y tener espacios evaluativos. Es necesario aclarar que, muchas veces, el proyecto es una intencionalidad que no se cumple en la práctica: no todos los docentes se han capacitado para este tipo de trabajo y, en otros casos, la capacitación no significa que se adhiera a la propuesta. Desde la coordinación pedagógica se postulan y coordinan proyectos institucionales que permiten rescatar este tipo de trabajo con todas las áreas y talleres.

Para aquellos alumnos que han cumplimentado el ciclo primario y manifiestan un deseo expreso de asistir al nivel secundario se ha gestionado este año un ciclo secundario. El mismo ha comenzado a funcionar recientemente y su proyecto aún no está totalmente elaborado. Existe un deseo manifiesto de realizar un proyecto de trabajo que haga hincapié en el afianzamiento de las competencias básicas y permita dar herramientas útiles para la construcción del proyecto de vida de los alumnos.

Experiencias de servicio comunitario en el sistema educativo argentino

La institución trabaja en horario tarde y noche. Durante la tarde hay un grupo de señoras, cuyos niños van al jardín maternal, que conforman una sección múltiple. Los alumnos de la sección primaria del turno noche desdoblan su carga horaria entre el taller y el ciclo. Se ha dispuesto un sistema tal que alternan un día escolar completo de taller y otro de clase áulica, llegando a los viernes donde se hace medio turno de cada cosa. Para esto hemos dividido al grupo en dos. Hemos privilegiado para esta división la edad de los componentes y/o intereses. Los alumnos del secundario concurren en el horario de 17:30 a 22 horas de lunes a viernes y los sábados de 10 a 13 horas a computación.

La experiencia que queremos contar

Presentación general

Destacamos en el año 1996 algunos problemas que era fundamental tratar a nivel institucional. Son problemas que podemos clasificar dentro de distintos ámbitos, pero para los que intentamos una solución que los integre.

Problemas	Poca integración taller-ciclo	Reclamos asistencialistas por parte de los alumnos	Identidad institucional en construcción	Poca relación entre contenidos de clase y realidad del alumno
Ámbito	Institucional	Institución-barrio	Institución-barrio	Institución-aula

El proyecto que se diseñó para buscar una solución conjunta a estas problemáticas respondió a la siguiente consigna:

Solucionar una problemática barrial que permita atacar conjuntamente los problemas enunciados.

Como segunda elaboración definimos:

Asistir a un grupo crítico dentro del barrio.

Ésta fue la consigna que llevamos a los grupos, quienes se ocuparon de definir conjuntamente con maestros y directivos el grupo crítico en cuestión. Entre los que se analizaron estaban: madres solas, discapacitados, ancianos y niños.

Se optó por **ancianos y discapacitados** y de, entre ellos, los más necesitados, lo cual no es fácil de discernir en un barrio como el nuestro.

Los alumnos fueron los encargados de designar quiénes eran para ellos los más necesitados. Se sometió el tema a discusión, lo cual puso de manifiesto el conocimiento de los alumnos de la gente de su barrio. Maestros y alumnos fueron a visitar a los abuelos, para, entre todos, ver su situación y someter la cuestión a una nueva discusión.

“Ese abuelo va a vender lo que le demos para comprar vino.” “¿Por eso lo vamos a dejar morir?”, eran frases que se escuchaban.

Definidas las 10 familias se comenzó a trabajar sobre cuáles eran las necesidades más urgentes a través de un grupo que se ocupó de recogerlas mediante visitas a cada una de las casas.

Se elaboraron dos fichas: el informe social y el informe técnico, que permitieron visualizar los datos y problemáticas de cada abuelo (salud, vivienda, grupo familiar, etc.).

Con estos datos se propuso a los alumnos que piensen qué se podía hacer desde los talleres para ayudar a los abuelos. Se les indicó cuáles eran los recursos con los que se contaba. De este trabajo surgió la confección de mantas (taller de artesanías), estantes y muebles simples (carpintería), arreglo de las instalaciones eléctricas y de agua donde las hubiera, arreglo de techos y letrinas. Estos trabajos se hicieron oportunamente y se entregaron a cada familia.

Un grupo en especial se ocupaba de una visita semanal a los abuelos y de ver las necesidades que iban surgiendo. Fue así que cada vez que llegaban donaciones de ropa o comida a la escuela se escuchaba reclamar a los alumnos: “No lo toquen que es para los abuelos”, lo que se anteponía al anterior: “Déme de la ropa que llegó.”

Más se trabajaba, más veíamos nuevas necesidades. “No pueden vivir en esas casas, se caen a pedazos.” “No tienen luz.” “¿Qué podemos hacer?” Fue así que iniciamos dos líneas de trabajo:

- a) Escribimos un proyecto a la Secretaría de Desarrollo Social de la Nación (SDS) pidiendo ayuda para el arreglo de las viviendas.
- b) Empezamos trámites para lograr que los abuelos tengan luz.

Entretanto invitamos a los abuelos a una fiesta para compartir un momento entre todos. Hacia fin de año llegó la buena noticia de la aprobación del proyecto y durante febrero se arreglaron las casas y se llevó el agua dentro de las casas.

Cuando empezó el nuevo ciclo lectivo, nos dimos cuenta de que el proyecto de atención a los ancianos ya era indisoluble de la institución, nos identificaba y los alumnos estaban orgullosos de ello. Por lo tanto, decidimos continuar definiendo tres ejes de trabajo para el año:

- Capacitación para la asistencia a los abuelos en salud.
- Confección de ropas y muebles.
- Producción de un libro con la historia de vida de los abuelos.

Tuvimos la suerte de que este proyecto también fue financiado por la SDS a través del programa "Desarrollo juvenil". Ese año, el grupo que visitaba a los abuelos tomó a cargo más directamente la gestión del proyecto, pero todos los alumnos del taller participaron en las distintas actividades. Desde los talleres se hicieron camperas, buzos, mesas, sillas, arreglos de camas, arreglos eléctricos y de instalación de agua y calefacción.

Sábado por medio nos juntamos para que una doctora nos cuente cómo atender mejor a los abuelos, cómo saber si tienen fiebre, qué hacer frente a enfermedades de la vejez, etc. Como parte de este curso elaboramos una ficha de datos de salud y tenemos un seguimiento para cada abuelo.

En particular, el tercer eje parte de lo que ese año definimos como eje institucional: La palabra ha sido negada a los sectores populares; es momento de compartirla como herramienta de liberación. Por lo tanto, participaron de la confección del libro no sólo los alumnos del primario sino también los del secundario. Los de computación han hecho la edición. Los alumnos hablaron con los abuelos. Cada uno contó su historia de vida con relatos que muchas veces hicieron lagrimear a los chicos y trabarlos con los botones de la grabadora. Es que los abuelos les refrescaban su propia historia, sus raíces culturales.

Siguiendo el lema "Nadie es tan pobre que no tiene nada para dar", vimos que los abuelos también podían seguir entregando cosas. ¿Cómo? Les llevamos lana a las abuelas para que tejan medias a los chicos de la escuela.

Lo que aquí contamos llega hasta el año 1997. En el presente hemos continuado con el proyecto. Siguen las visitas, iniciamos trámites de pensiones, nos preocupamos por el tema de la leña, etc., pero ésta es una historia que les contaremos a fin de año.

En el aula

El trabajo en el aula se desarrolló a partir de los tres ejes mencionados anteriormente y de los trámites iniciados el año anterior para lograr que los abuelos tengan luz.

Propósitos

- Proponer situaciones que permitan al adulto la ampliación y profundización de los conocimientos matemáticos para resolver problemas de la vida real.
- Promover la participación en proyectos que permitan la interpretación, producción y transformación de situaciones problemáticas del lugar en que viven.
- Conocer críticamente la historia personal y grupal en relación con el medio.
- Analizar las diferentes problemáticas que caracterizan al medio.
- Promover la activa participación de los alumnos en campañas de promoción de la salud ampliando las interacciones de la escuela con la comunidad.
- Inducir a la formulación de hipótesis y comprobación de las mismas.
- Desarrollar la creatividad.
- Favorecer la solidaridad comunitaria.
- Favorecer a la reflexión.
- Posibilitar proposiciones grupales e individuales.
- Detectar necesidades de otros.
- Inducir a la comparación, la determinación y la elección de familias más carenciadas.
- Confeccionar elementos de usos prácticos.
- Favorecer el uso de herramientas.

Actividades

- Visitas a las casas de los abuelos.
- Debate sobre sus necesidades: económicas (ropa, muebles, etc.), de salud (atención) y emocionales (revalorizar su historia-dignidad).

Con respecto al eje “Confección de ropa y muebles”

- Toma de medidas para confección de ropa.
- Acuerdo del diseño sobre la ropa que se va a realizar.

Experiencias de servicio comunitario en el sistema educativo argentino

- Cálculo de materiales necesarios.
- Identificación de los distintos tipos de telas. Otros materiales.
- Definición de herramientas necesarias.
- Solicitud de presupuestos de distintos comercios.
- Observación de los presupuestos presentados.
- Obtención de los costos para las prendas de un abuelo (campera impermeable, conjunto de pantalón y buzo, guantes y gorro).
- Calcular los costos para la confección de la ropa de 10, 11, 12, 13, etc. abuelos.
- Observación de las dimensiones de los ambientes de las casas para el diseño de los muebles.
- Acuerdo del diseño sobre los muebles que se van a realizar.
- Cálculo de madera necesaria.
- Identificación de distintos tipos de madera.
- Definición de herramientas necesarias. Otros materiales.
- Solicitud de presupuestos en distintos corralones y ferreterías.
- Observación de los presupuestos presentados.
- Cálculo de costos para los muebles de una vivienda.
- Obtención de los costos para los muebles de 10, 11, 12, etc. viviendas.
- Realización de tablas de doble entrada que permitan observar la proporción mantenida entre las distintas cantidades (operaciones de números naturales y decimales).
- Selección de los presupuestos presentados para la confección de ropa y construcción de muebles.
- Elección del lugar de compra de los materiales.
- Compra de los materiales.
- Confección de ropa: camperas impermeables, conjunto de pantalón y buzo, gorros, guantes, etc.
- Cosido y armado de diferentes prendas para los respectivos talles.
- Aplicación de la dinámica del taller industrial.
- Construcción de muebles: mesas, sillas, camas, etc.
- Observación y comparación de las facturas de las compras realizadas.
- Ejercitación y profundización de conocimientos matemáticos utilizando las facturas recibidas.
- Evaluación de lo realizado a través del producto final.

Con respecto al eje “Producción de un libro con la historia de vida de los abuelos”

- Debate sobre la ancianidad (reflexión, juicio crítico, opinión, etc.).
- Recopilación de mitos, leyendas, refranes y creencias.
- Invitación a los abuelos a contar sus historias de vida.
- Elaboración de cuestionarios.
- Realización de entrevistas grabadas.
- Registro, organización y transcripción de las entrevistas realizadas.
- Impresión del original en computación.
- Acuerdo sobre el diseño del libro (tapa, índice, ilustraciones, cantidad de hojas, etc.).
- Solicitud de presupuestos de impresión a distintas imprentas.
- Definición del criterio de distribución de los libros.
- Evaluación a través del producto final.

Con respecto al eje “Capacitación para la asistencia a los abuelos en salud”

- Organización de un curso de capacitación para la asistencia de los abuelos.
- Cálculo de gastos necesarios para el desarrollo del curso.
- Selección de un profesional especializado para abordar el tema.
- Solicitud de presupuestos de honorarios.
- Elección del presupuesto conveniente.
- Determinación junto con el profesional de los elementos necesarios para un botiquín.
- Solicitud de presupuestos a varias farmacias.
- Realización de un cuadro comparativo de los presupuestos presentados por las farmacias con el propósito de observar la diferencia de costos.
- Cálculo de los porcentajes de descuento ofrecido por cada farmacia.
- Selección del precio conveniente.
- Participación en las reuniones de capacitación.
- Exposición en el aula y comentar lo escuchado en el curso.
- Evaluación a través de la asistencia concreta a los ancianos.

Con respecto al trámite para que los abuelos tengan luz

- Visitas domiciliarias para conocer la situación en la que se encuentran los abuelos en cuanto al suministro de electricidad en su vivienda (falta de conexión, deuda atrasada).

- Realización de un relevamiento técnico eléctrico del estado actual de pilares y medidores.
- Visita a la Cooperativa de Electricidad para conocer el estado actual de las deudas.
- Cálculo de costos de conexión.
- Visitas al Concejo Deliberante. Entrevistas con Concejales.
- Solicitud de apoyo por parte de los Concejales ante la Cooperativa de Electricidad, para encontrar una solución al problema de las deudas.
- Visita a Acción Social de la Municipalidad para solicitar ayuda para conexión de electricidad.
- Organización de reuniones con la participación de representantes del Municipio y los abuelos involucrados.
- Realización de redes conceptuales a partir de las visitas efectuadas (instituciones oficiales y no oficiales, locales, provinciales y nacionales) tendientes a profundizar los conocimientos.
- Debate sobre los derechos y las obligaciones de los ciudadanos.
- Conexiones eléctricas en las casas de los abuelos.
- Expresión por escrito de los pasos seguidos en dichas conexiones.
- Evaluación a través del producto y del resultado de las gestiones realizadas.

Proyecto tecnológico

En el área de tecnología se planteó hacer un desarrollo de un artefacto para los abuelos.

De la indagación de necesidades surgió “carro para la leña”. Habitualmente los abuelos van a buscar leña y es poco lo que pueden cargar. Por eso, los alumnos de carpintería hicieron un novedoso carro para traer leña.

Conclusiones

La estrategia utilizada para atacar desde un solo proyecto más de un problema dio muy buenos resultados. Brindó a los integrantes de la institución un sentido de trascendencia que supera el espacio físico del aula y los hizo responsables por un problema de la comunidad barrial. Permitió trabajar contenidos en espacios de significación y de integración efectiva entre la práctica de ciclo y de taller. Hizo que los jóvenes asuman un protagonismo positivo en cuanto a la evaluación de los ve-

La solidaridad como aprendizaje

cinos y de sus pares. Nos mostró que la escuela no termina donde terminan sus paredes, sino que allí empieza el gran desafío y, como dice Eduardo Galeano, nos demostró que:

*Y al fin y al cabo, actuar sobre la realidad y cambiarla,
aunque sea un poquito, es la única manera de probar
que la realidad es transformable. 🖐*

Taller de Capacitación “E. Angelelli”

Fundación Gente Nueva

Barrio 34 hectáreas

Tel/Fax: 0944-40052

(767) San Carlos de Bariloche

Río Negro

Un proyecto institucional solidario en cooperación con una organización comunitaria

*Instituto San Martín de Tours (Capital Federal), Lic. María Marta Mallea,
Coordinadora Acción Social, alumna Agustina Cattaneo*

Nuestro colegio es una fundación *sin fines de lucro*. Un consejo directivo integrado por padres de alumnas lo dirigen, delegando en las autoridades pedagógicas el área correspondiente.

El colegio cumple 30 años el año próximo.

Sus fundadores ya establecieron como *filosofía educativa* un compromiso con la situación social de grupos carenciados.

Desde su presupuesto se destina el **3%** de lo recaudado mensualmente a acción social. Este dinero sostiene los distintos servicios a la comunidad que se planifican conjuntamente con la institución comunitaria en la cual se trabaja.

La tarea se realiza desde una perspectiva de *promoción humana*.

¿Qué significa esto?

El *ideario* del Colegio nos plantea el intercambio de bienes y talentos. Subrayamos la palabra *intercambio*.

Nuestra idea es acompañar a grupos y personas en su *crecimiento, respetando tiempos, culturas y diferencias*.

Queremos que nuestras alumnas se formen sobre una base de trabajo con el otro, *junto al otro*, respetando el principio de *subsidiaridad*, que promueve la autonomía de todos los grupos, sin interferencia de las organizaciones superiores en la tarea de las de base.

¿Qué hacemos?

Trabajamos fundamentalmente en dos áreas: *salud y educación*.

¿Dónde?

- En tres barrios ubicados en el partido de J.C. Paz, provincia de Buenos Aires.
- En un geriátrico de Capital Federal.
- En el Hospital Fernández.
- En un hogar de niños.

¿Quiénes trabajamos?

Toda la comunidad educativa. Alumnas, padres, docentes directivos y miembros del Consejo. Desde que los padres se acercan al colegio a inscribir a sus hijas se les plantea el compromiso solidario al que deberán subscribirse si ingresan al establecimiento. El proyecto atraviesa a todo el colegio y en todas dimensiones.

¿Cómo?

En J.C. Paz funcionan jardines maternales y preescolares, centros de apoyo escolar, taller de costura, salas de primeros auxilios.

Las alumnas más chicas realizan trabajos en **arte** para chicos de sus mismas edades en los barrios, participan en la organización de **celebraciones barriales** (Día del niño, por ejemplo) y junto a sus padres en la plantación de árboles.

Las alumnas del secundario concurren los sábados por la mañana a brindar **apoyo escolar**. Toman un grupo de varios chicos por alumna y siguen trabajando con el mismo grupo hasta que egresan del colegio (e incluso como ex alumnas).

Este tipo de proyectos necesita una **continuidad** por respeto a las personas con las que se trabaja. La idea es formar parte de una **red social**, que, en el caso del apoyo escolar, está dada porque estos chicos reciben el mismo servicio durante la semana brindado por la asociación barrial.

Las horas de planificación y evaluación son curriculares. La tarea es extracurricular.

Dos casos especiales

Taller de costura

Pensando que lo importante era crear fuentes de trabajo (más del 80% de los habitantes de estas localidades está desocupado), un grupo de madres comenzó a capacitar a señoras del barrio en costura. El lema era “capacitar haciendo” (evitando la frustración de no poder vender lo que se hiciera) y participar del producto completo que realmente gratifica y dignifica.

En esta línea se nos ocurrió que teníamos, como dicen hoy, un mercado cautivo: todas las alumnas del Instituto San Martín de Tours necesitaban el uniforme. Sus madres comenzaron a diseñar las remeras, comprar los elementos necesarios (máquinas de coser, telas, cierres, etc.). Y así el roperito empezó a crecer.

Hoy, a 10 años de la iniciación de la actividad, se fabrica el uniforme completo del colegio. Además se hacen cartucheras, fundas de palos de hockey, las túnicas para la primera comunión de las chicas, las remeras de otros colegios, camperas, etc.

Las señoras que cosen tienen obra social y, sobre todo, la dignidad que otorga un trabajo en sí.

Grupo de salud

Un grupo de alumnas de secundario plantea a la coordinadora académica del Servicio Comunitario que no quiere hacer tareas de apoyo escolar y que, en cambio, prefiera trabajar en el tema salud.

Comienzan a concurrir a una de las salas de salud de los barrios y se enfrentan enseguida al gravísimo problema de la desnutrición. A partir de allí, un padre del colegio, médico, las orienta para recoger información acerca de la desnutrición en cátedras de nutrición de la Universidad de Buenos Aires.

Actualmente concurren pasantes de dichas cátedras a la sala.

Por otro lado, **convocamos a todos los padres** del colegio que fueran profesionales de la salud (médicos, psicopedagogos, fonoaudiólogos). Las alumnas filman un video en la sala de salud, con testimonios de pacientes y médicos del lugar. A los padres convocados les impacta lo que reciben e inmediatamente comienzan a **ofrecerse** para colaborar. Algunos lo hacen con material educativo, otros atendiendo en sus consultorios a personas de la comunidad de J.C. Paz, otros con medicamentos, otros facilitando estudios o análisis en los hospitales en los cuales trabajan.

Hoy, los médicos municipales que atienden en la salita cuentan con una lista de médicos (al estilo de las **pre-pagas**) a los que pueden derivar pacientes. El colegio, a su vez, posibilita que sus alumnas aprendan desde la realidad, la dimensión del tema de la desnutrición.

Personalmente me tocó participar de las reuniones en las que se planeaba el trabajo de este grupo. Ver a las alumnas presentando el tema a los padres y el **entusiasmo** que suscitó en ellos fue para mí una **experiencia única**. Un momento al que hubiera querido llevar a todos los **descreídos** de este mundo para mostrarles que se puede **construir un mundo mejor** y que las escuelas tenemos un lugar privilegiado

para producir el *encuentro con el tercer sector* que *promueve chicos comprometidos* con la realidad.

Un encuentro, desde la diversidad, que sin duda enriquece a ambos y reconstruye nuestro tejido social. Un encuentro que suma esfuerzos tanto del Estado como del sector privado al servicio del bien común. 🖐

Instituto San Martín de Tours

Ortiz de Ocampo 2840

(1425) Buenos Aires

Tel: (54-11) 4807-1212

Fax: (54-11) 4807-3077

E-mail: info@smt.edu.ar

La escuela como centro de promoción de su comunidad: Secundario N° 40, “Explorador Ramón Lista”, Resistencia, Chaco

Prof. Rosa Alegre

La Escuela de Nivel Secundario N° 40, “Explorador Ramón Lista”, es una escuela de madera tipo rancho. Su matrícula es de 500 alumnos; el personal alcanza a las 80 personas.

¿Qué hacer desde la gestión institucional para satisfacer las demandas de los tiempos actuales?

El primer paso fue el análisis de la realidad sociocultural en la cual está inserto el establecimiento. La comunidad de Villa Río Negro tiene un índice alto de Necesidades Básicas Insatisfechas: 48%. Este dato explica, en parte, la preocupación por conciliar calidad y excelencia, hacia las cuales debe apuntarse en el marco de la Ley Federal de Educación, y las necesidades de capacitación adecuada para una rápida inserción laboral de los adolescentes alumnos.

A partir de esta descripción es posible establecer que una **comunidad** carenciada como la de Villa Río Negro necesita los esfuerzos de las instituciones educativas, los organismos estatales nacionales y provinciales, las organizaciones no gubernamentales, las empresas y los sindicatos para diseñar un modelo social que permita el **crecimiento comunitario** a través de una educación basada en la cultura del trabajo como medio para mejorar la calidad de vida.

La palabra determinante para iniciar las acciones fue **autogestión** como propuesta para responder adecuadamente a los procesos de cambio vertiginoso que demandan los tiempos actuales, capaz de brindar herramientas eficaces para desenvolverse en un mundo dinámico y cambiante, adaptándose al medio para mejorar la calidad de vida.

A partir de la autogestión fueron surgiendo propuestas de trabajo que respondieran a las necesidades del alumno en función de los ejes **escuela-comunidad y escuela-empresa**.

Descripción de la propuesta

La educación inicia una transformación con la sanción de la Ley Federal de Educación.

En el año 1994 luego de realizado el análisis de situación y fijados los objetivos, se estructuró el Proyecto Educativo Institucional (PEI), denominado “Nuestro medio” y organizado en función de tres ejes: *Ecología social, Ecología interior, Ecología de la naturaleza*.

Sirvió como catalizador de estímulo la inclusión de la institución en un proyecto de huerta orgánica financiado por las políticas compensatorias de estímulo a las iniciativas docentes. Este hecho abrió ante los docentes la posibilidad de crecimiento en la redefinición de su rol, incentivando la capacitación y la generación de nuevas propuestas. Se intensificó a partir de allí la capacitación, tanto externa –cursos, jornadas, etc.– como en servicio, primeramente sobre estrategias y metodologías.

Se accedió a la capacitación de contenidos, en los Bloques Innovadores, en todas las áreas propuestas por la provincia, con la presentación de proyectos de articulación e interdisciplinariedad y el trabajo con los Contenidos Básicos Comunes (CBC) y los Contenidos Básicos Orientados (CBO).

En el año 1995, se continuó la propuesta de huerta orgánica, ampliándola en función de las demandas de los alumnos involucrados y de la comunidad, que comenzó a solicitar los productos. Se elaboraron comidas con lo recolectado en la huerta y se comercializaron internamente los productos obtenidos atendiendo a las necesidades de la comunidad.

Paralelamente, a partir de una experiencia externa de capacitación en salud, se organizaron talleres sobre temas como sexualidad, adicciones, nutrición, desarrollo y otros, los cuales fueron, significativamente, realizados por los alumnos para sus propios pares adolescentes. Se vio en ello que:

- Se gestaba en los jóvenes la conciencia de comunidad.
- El profesor asumía su rol de animador de la educación.
- El adolescente construía su propio aprendizaje.
- Con los talleres se brindaba un servicio.

Desde comienzo de año los docentes fijaron sus necesidades de capacitación para ese período y a las estrategias y metodologías, se sumaron las capacitaciones ofrecidas por entidades ajenas al quehacer educativo como, por ejemplo, la Cámara de Comer-

cio y el Colegio de Profesionales. Como indicadores del crecimiento, se formaron grupos de estudio y apareció el concepto de educación **permanente**.

Surgió la propuesta de trabajar las actitudes en función de liderazgo, revalorización de la persona, conciencia de grupo, identidad, etc., como respuesta a las necesidades de redefinir el rol del auxiliar docente, como corresponsable de la gestión de Recursos Humanos por estar en contacto directo con los alumnos.

En el tercer trimestre, ya se había afirmado la idea de que, de acuerdo con los avances realizados, había que hacer una proyección de los aprendizajes. **¿Qué hacían los jóvenes al terminar 5º año?** En función de las ideas de producción, gestión, servicios, etc., se comenzó a preguntar qué tipo de salida laboral era conveniente para las promociones de alumnos. Surgió la propuesta de trabajar los recursos laborales. Se transitaba el eje **educación-trabajo-comunidad**.

A lo largo del año 1996 ya se evidenciaban claramente los resultados de la auto-gestión: cada una de las propuestas originales se había fortalecido con un crecimiento generador de nuevas propuestas. A la de la huerta se sumó la de tecnología en la producción de animales y se afianzó la de alimentos, previéndose preparación de dulces y conservas.

Se sistematizaron las **actividades comunitarias** y se reforzó el trabajo con los recursos actitudinales.

Como asistían al establecimiento alumnos tobas, se realiza un relevamiento y se elabora una propuesta de **inserción y retención escolar** de los mismos.

Se amplía el concepto "escuela-espacio laboral-espacio comunitario", pues se agrega a la comunidad de Villa Río Negro la comunidad de donde provienen los alumnos aborígenes, la comunidad del Barrio Mapic.

Se participa de reuniones de **análisis de los CBC y los CBO**, con docentes de otros establecimientos para iniciar las acciones de consenso y relevamiento institucional externo.

Lo que se había fijado como línea de trabajo a comienzo de año, al finalizar el primer trimestre del 96 recibió nuevos aportes y propuestas como: Lombricultura, Campamento, Gimnasia correctora para adolescentes y tercera edad, Aerobic, Técnicas en

primeros auxilios, Capacitación cultural, Producción de videos, Teatro. Algunas de estas acciones se llevaron a cabo con financiamiento externo.

El crecimiento significativo del PEI obligó a buscar formas de financiamiento y/o capacitación en organismos externos: Desarrollo Social de la Nación (UEPE, PROFEMISO), y de la provincia, municipio, UNICEF, INTA, INAI, INET, organizaciones no gubernamentales (CIPES, Ayuda para la joven, INCUPO, Fundación Educación y Trabajo, Fundación EDUCA), entre otros.

Se accedió a la capacitación de animadoras comunitarias a través de Desarrollo Social de la Nación, que también realizó el enripiado de las calles de acceso a la Sala de Primeros auxilios, Escuela Primaria y Escuela Secundaria. Se incluyó a una alumna en el programa Nacional de salud denominado PROFEMISO.

Se accedió al Programa Jefas de Hogar, dependiente del Ministerio de Gobierno, con la participación de cinco alumnas que recibieron una capacitación sobre: RAP, encuestas y tabulación de las mismas. La capacitación se realizó en forma conjunta con un Consultor de UNICEF.

En esa línea se comenzó invitando a las madres a capacitarse en salud por medio de un programa de la Liga de amas de casa y ellas mismas hicieron transferencia a otras mujeres, ampliando el radio de acción.

El trabajo con las madres genera otra propuesta en relación a los residuos domiciliarios: se inició la Propuesta de Medio Ambiente.

Se accede a financiación para el refuerzo de identidad y revalorización del grupo aborígen.

Como indicador de crecimiento, el protagonismo de las acciones está cada vez más centrado en los alumnos, quienes no sólo hacen la transferencia a sus pares, sino a la comunidad.

Ante la multiplicación de actividades, se diseñó una ficha de monitoreo, con la finalidad de realizar una adecuada evaluación. Esto significó un avance pues marcaba la necesidad de sistematizar los registros.

Las acciones realizadas, eminentemente empíricas, confluyen en este momento con el marco conceptual propuesto en los CBC y CBO, pues cada una de las propuestas se encuadra en las distintas modalidades de la Educación Polimodal.

Se constituyen grupos de análisis y estudio con docentes de todos los niveles y se organizan las Jornadas "Nuestro medio" con la participación de toda la comunidad.

Se inicia el período 1997 con un emergente: la identificación de las modalidades que funcionarían en la escuela teniendo como base el diagnóstico realizado.

La presentación de los Proyectos a Crédito Fiscal genera nuevas propuestas de extensión a la comunidad: Taller de costura, Taller de informática, Taller de filmación.

Un grupo de alumnas accede a la capacitación impartida por el MEDH en relación con la temática acciones civiles, realizando sus pasantías en la comunidad.

En 1998, ante una situación que se repite cíclicamente, las inundaciones (la escuela se encuentra en zona inundable), se formula el Proyecto de Educación a Distancia, atendiendo a la diversidad, en primer lugar de alumnos que pueden abandonar la escuela en época de inundaciones, alumnas-madres, discapacitados, que se podría hacer extensivo a toda la comunidad.

Se inicia la experiencia piloto de Pasantías en Gestión Administrativa, donde la escuela se convierte en empresa generando sus pasantías en: Recursos Humanos, Recursos Administrativos, Atención al Alumno.

Con el Beneficio del Crédito Fiscal se compra el siguiente equipamiento:

- 6 máquinas industriales para costura
- 4 computadoras
- equipo de filmación

Se inician talleres de capacitación en Informática para alumnos y comunidad en general, talleres de confección del vestido para la comunidad, utilizando las máquinas industriales, y filmación de eventos escolares y comunitarios.

Ante el problema del tránsito se inicia como actividad de tutoría el Programa de Educación Vial.

El principal objetivo del período 1998 es evaluar la institución. Se programaron jornadas de evaluación mensuales trabajando cada uno de los aspectos institucionales, con indicadores como:

- La matrícula creció un 40% en los últimos tres años.
- La matrícula de primer año es en su totalidad con alumnos ingresantes.
- La comunidad se acerca a solicitar información sobre futuros proyectos.

La solidaridad como aprendizaje

- Ex alumnos que se acercan a solicitar acompañamiento en sus estudios o proyectos personales.
- Se extendió el horario de clases: dos horas por día y los sábados en el turno mañana y tarde (*ad honorem*).

Todo esto nos demuestran que el vínculo escuela-comunidad es el mejor regalo que les podemos dar a nuestros alumnos. 🖐️

Inserción curricular del servicio a la comunidad en la escuela media: el caso de la provincia de Santa Fe

Prof. Olga Barrientos, Directora Provincial de Educación Media

Cambio Curricular en Santa Fe

Ideas fundamentales

- ✧ Interdisciplina pedagógica.
- ✧ Proyecto educativo integrado.
- ✧ Diseño curricular espiralado.
- ✧ Ejes educativos:
 - Actitudinal:
 - Rescatar los valores culturales identificatorios.
 - Privilegiar los contenidos social y éticamente formativos.
 - Temático:
 - De lo inmediato a lo lejano.
 - De lo particular a lo universal.
 - Metodológico:
 - Integración disciplinaria y humana.
 - Información científica integrada.
 - Proceso activo de resolución de problemas. El trabajo como bien social.
- ✧ Búsqueda permanente de la integración social, cultural y científica de conocimientos y de acciones de teoría y de práctica.
- ✧ Incorporación de talleres de integración disciplinaria.

4° año: Seminario

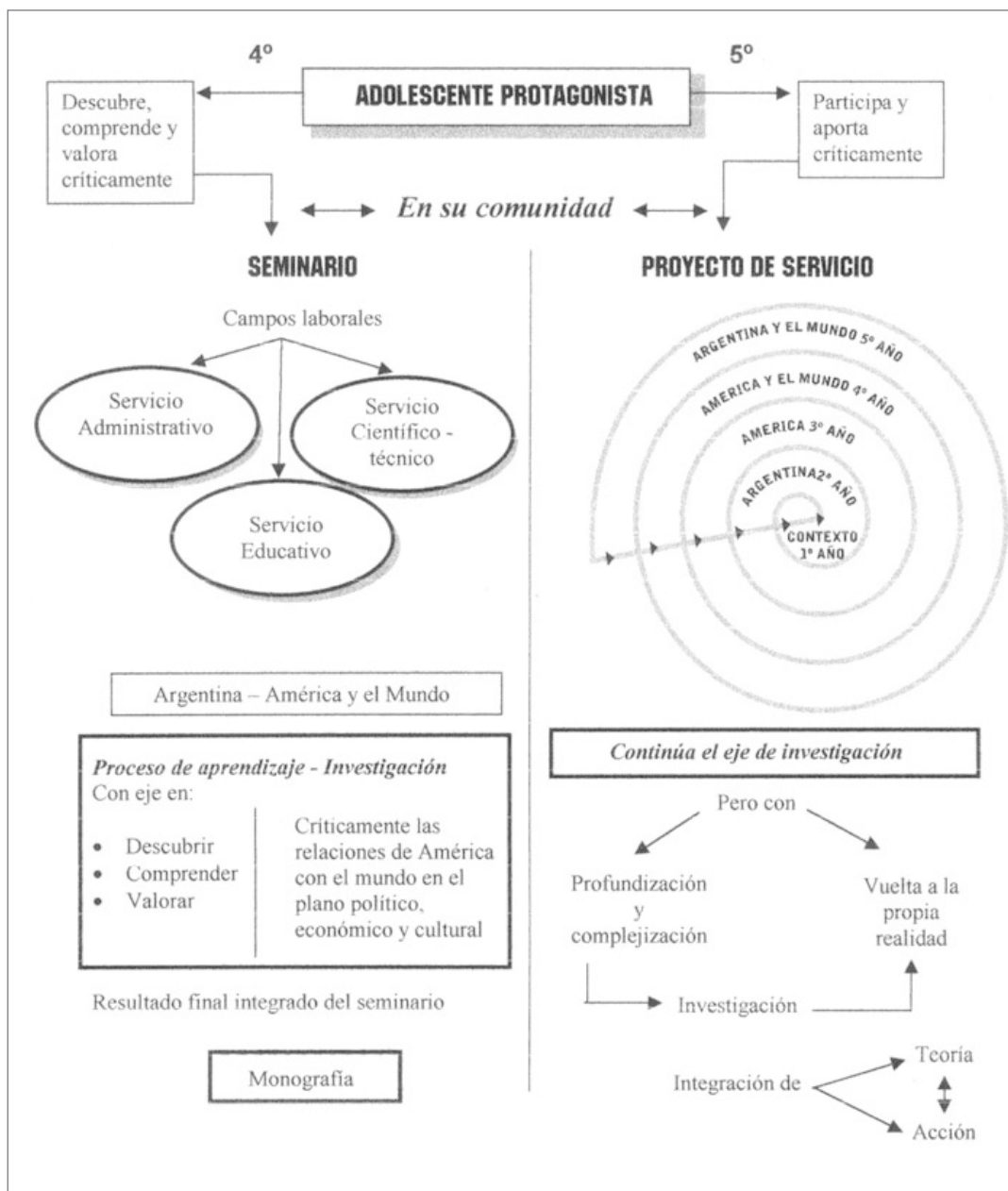
- ✧ Proceso de investigación para resolver un problema:
 - Punto de partida: Los campos laborales que contemplan las terminalidades: servicio administrativo, educativo y científico-técnico.
- ✧ Investigación:
 - Situada espacial y temporalmente: Argentina y América vinculadas al mundo contemporáneo.
 - Tiene su espacio curricular a cargo de un coordinador.

- ° Eje de aprendizaje: Descubrir, comprender y valorar con sentido analítico y crítico la realidad de nuestro tiempo desde un enfoque multidisciplinar.
- ° Metodología: resolución de problemas, con vista a fundamentar la acción. Tiene un coordinador docente a cargo.
- ° Este seminario aporta las bases conceptuales para el Proyecto de Servicio que se explicitan en la monografía final.
- ° Entraña una mirada reflexiva y crítica de la actualidad; pero con el sentido positivo de programar acciones concretas, solidarias y mancomunadas por el bien común.
- ° El trabajo de investigación y monografía se defiende ante un tribunal de profesores.

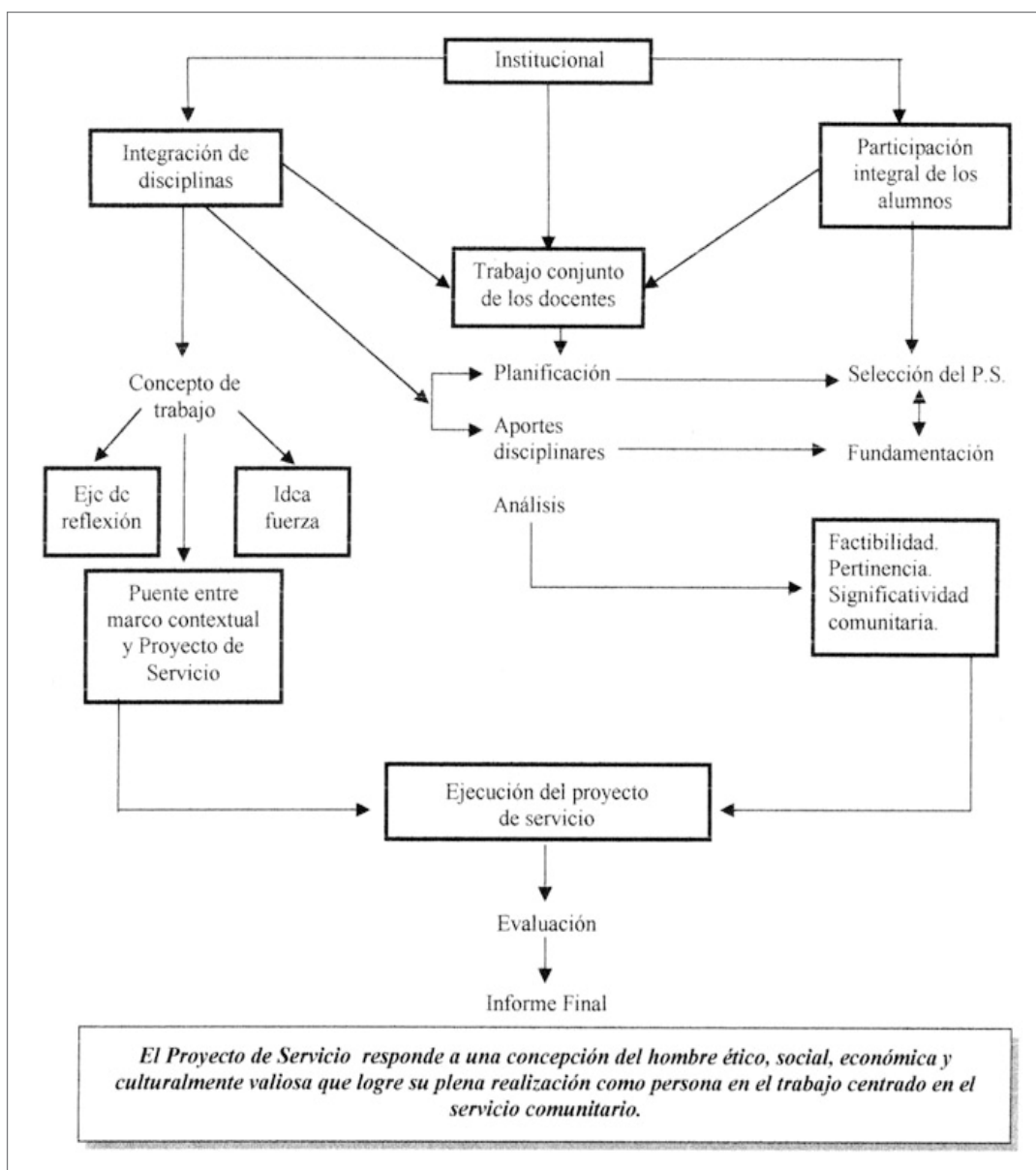
5° año: Proyecto de servicio

- ☒ Es un plan pedagógico-didáctico que se resuelve en acciones concretas.
- ☒ Tiene un espacio curricular propio.
- ☒ Es un proyecto institucional, multidisciplinario, con un coordinador a cargo.
- ☒ Sobre la base del seminario de 4° año y una investigación complementaria para situar el tema en el propio contexto, se proponen soluciones.
- ☒ El problema inicial puede desagregarse en otros menores.
- ☒ Los alumnos con todos los docentes seleccionan posibles proyectos de servicio.
- ☒ Se someten los posibles proyectos a algunos criterios de validación, por ejemplo:
 - ° Significatividad para la comunidad.
 - ° Valoración educativa.
 - ° Factibilidad.
- ☒ Seleccionado el proyecto, se planifica, grupalmente, entre profesores y alumnos.
- ☒ Se ejecuta y se evalúa permanentemente y se hace un informe final de situación.

Ciclo Superior Investigación para la acción



Proyecto de servicio



Cambio curricular en Santa Fe

Modalidades y campo de acción de los Proyectos de Servicio hoy

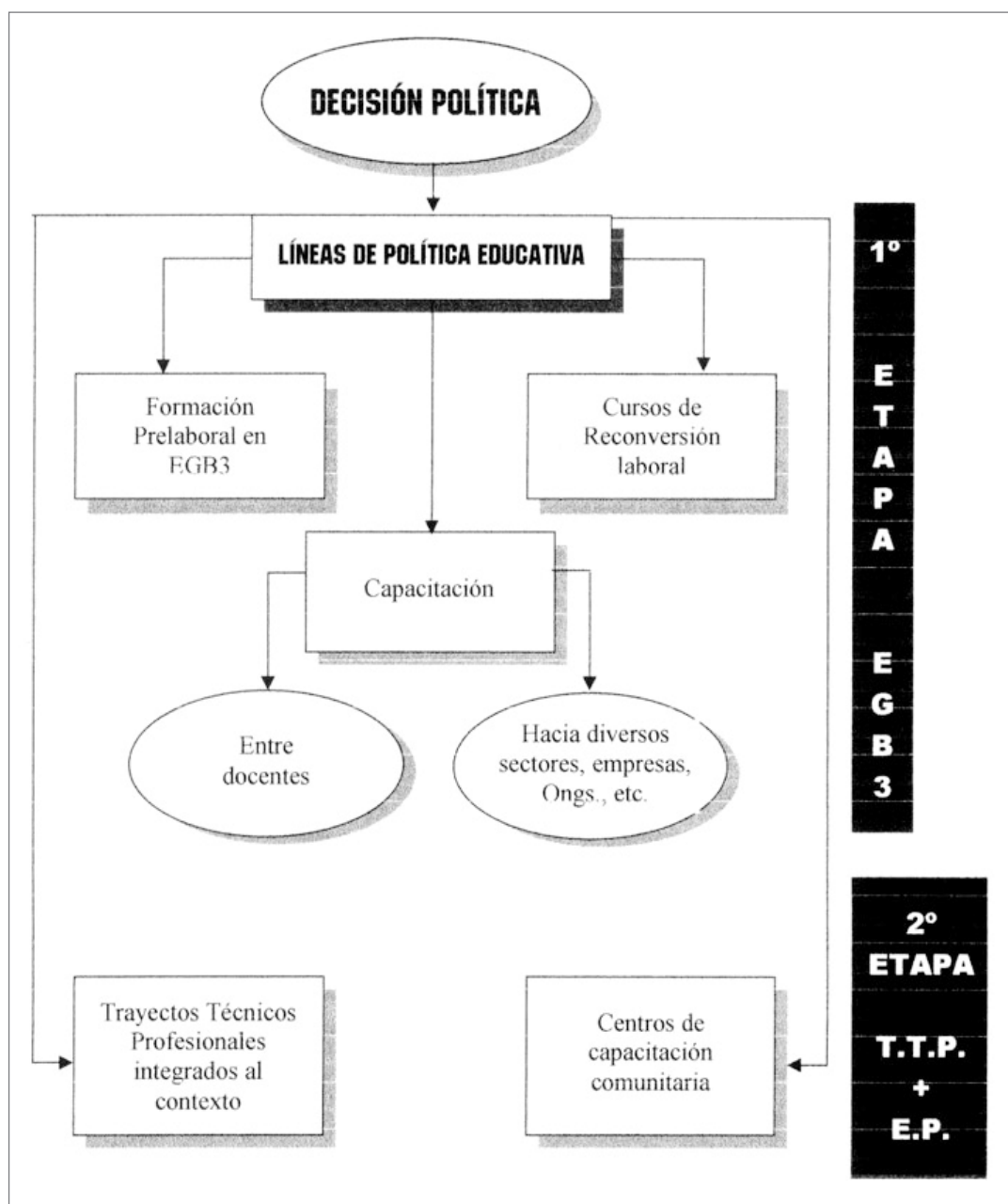
➤ *Intrainstitucional:*

- • Centrado en la escuela como institución escolar.
- • Centrado en los problemas, necesidades o intereses de los alumnos de cualquier curso.
- • Con eje en las relaciones con los padres.

➤ *Interinstitucionales:*

- • Con eje en temas propios de los futuros egresados.
- • Con centro en las relaciones con otras instituciones escolares.
- • Acciones conjuntas con otras organizaciones de la comunidad; de salud, políticas, culturales, asistenciales, etc.

Transformación educativa y proyecto de servicio



Los proyectos de servicio comunitario en la transición hacia EGB 3 y Educación Polimodal

Prof. María Nieves Tapia, Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo

1. Introducción

Antes que nada, queremos compartir con ustedes nuestra satisfacción por cuánto se advierte que hemos caminado desde el I Seminario de “Educación y servicio a la comunidad” del año pasado hasta hoy: no sólo porque es mayor el número de concurrentes (el año anterior fuimos 120, hoy somos casi 250), sino especialmente por el mayor número de experiencias nacionales de intervención comunitaria presentadas. De las cinco escuelas en el panel del año pasado hemos pasado a las 35 de los paneles de este año, a las que además hay que sumar la enorme cantidad de afiches con los que están presentes otras tantas escuelas.

Como no nos gusta ponernos laureles que no nos corresponden, es necesario que subrayemos que todas estas experiencias ya existían, aunque el Ministerio de Cultura y Educación no las conociera. Simplemente, lo que estamos haciendo desde aquí es comenzar a valorizar de una manera nueva y más enfática un patrimonio de experiencias de nuestras escuelas que hasta ahora estaba disperso y tenía escaso reconocimiento en cuanto a su valor pedagógico. Queremos que estas experiencias comiencen a comunicarse, a difundirse, para ir instalando el tema del aprendizaje-servicio en la agenda educativa.

El doctor Wade Brynson me decía que en su país –como en el resto del mundo– la mayoría de las reformas educativas vienen de arriba para abajo: los especialistas y los funcionarios buscan enseñarles a los docentes cómo hacer mejor las cosas. El aprendizaje-servicio, me decía el doctor Brynson, “es la única reforma educativa que normalmente crece de abajo para arriba y en la que son los docentes y los alumnos los primeros en saber cómo funciona”.

Por eso creo que para todos ha sido muy enriquecedor haber aprendido tanto de los docentes y alumnos presentes sobre la integración entre escuela y comunidad, y quiero agradecer muy especialmente, en nombre de todos los participantes en el

Seminario, a los directivos, docentes y estudiantes que nos han ilustrado –y conmovido– con sus experiencias.

2. Escuela y comunidad en Argentina hoy

Alberto Croce nos decía que es muy importante saber cuáles son las preguntas a las que tenemos que dar respuesta. En esa línea, quería empezar con una pregunta que me parece básica:

¿Por qué las escuelas argentinas están desarrollando proyectos de servicio a la comunidad?

Creo que podríamos encontrar respuesta a esta pregunta en la interacción de una serie de factores:

- En primer lugar, es ya un lugar común hablar de la creciente crisis del “Estado benefactor” (y/o clientelar) que se ha producido en las últimas décadas, y que a nivel mundial está provocando un notorio y complejo debate sobre la redefinición del rol del Estado y sobre la estructuración de las políticas sociales. Todos sabemos perfectamente de qué manera esta crisis y redefinición de roles, junto con las hiperinflaciones y otros males económicos que supimos conseguir, han afectado a los sectores de menores recursos y cómo las circunstancias han empujado a muchas comunidades abandonadas a sí mismas a inventar estrategias de supervivencia y a desarrollar sus propios proyectos y organizaciones.
- Como directa consecuencia de ello, podemos decir que una de las tendencias mundiales más marcadas de este fin de siglo es, sin duda, la expansión de las organizaciones comunitarias (también llamadas “no gubernamentales”, del “tercer sector” o de la “sociedad civil”). No importa con cuál de todas las etiquetas las describamos, lo cierto es que este tipo de organizaciones están adquiriendo un enorme protagonismo en la respuesta a las problemáticas sociales, una creciente profesionalización y –como señalan muchos especialistas– están asomando incluso como un nuevo horizonte de inserción laboral.¹

¹ Cf. PNUD-BID, El capital social. Hacia la construcción del índice de desarrollo de la sociedad civil de Argentina, págs. 28-30. Cf también: Druker, Peter, “Una educación para el futuro”, en La Nación, 16/8/1997; Rifkin, Jeremy, “Rethinking the Mission of American Education. Preparing the Next Generation for the Civil Society”, en Education Week, enero 31, 1996; Iliano, César, “Las ONG hacen crecer la economía. El Tercer Sector, una nueva opción económica”, en: La Nación, sección Economía y Negocios, 25 de mayo de 1998.

Los proyectos de servicio comunitario

- Es en este contexto que tenemos que ubicar la **creciente demanda de la sociedad hacia la escuela**. Todos somos conscientes –y sufrimos en carne propia– la presión de un contexto que nos pide que la escuela prevenga desde la pediculosis hasta el sida, pasando por la violencia familiar y la desnutrición, que aleje a los niños de la calle, de los videojuegos, de la cerveza y la droga, y que, por si esto fuera poco, los eduque como ciudadanos participativos y responsables, preparados para entrar en la Universidad y para conseguir trabajo en una sociedad competitiva.

De hecho, una encuesta realizada el año pasado por Gallup Argentina para el “Foro del Sector Social” es reveladora en cuanto a la magnitud de las expectativas que la sociedad argentina deposita en la escuela (ver cuadro 1). Ante la pregunta “¿En quién confía para resolver los problemas sociales?”, la respuesta con mayor adhesión fue “la escuela pública”, seguida de cerca por la Iglesia, la Universidad y las organizaciones comunitarias y bastante de lejos por las demás instituciones.

No podemos subestimar la presión que este nivel de demanda ejerce sobre las instituciones educativas, y especialmente sobre las escuelas situadas en contextos de grandes necesidades socioeconómicas y culturales. Aun las instituciones que no las asumen explícitamente desde su proyecto institucional sufren esta presión, y más o menos conscientemente intentan darle respuesta.

Cuadro 1. Confianza en distintas instituciones en la resolución de problemas sociales (en porcentaje)

Instituciones	Mucha, bastante confianza	Poca, ninguna confianza	No sabe/No contesta
Escuelas públicas	63	32	5
Iglesia Católica	58	37	5
Universidades estatales	57	29	15
Entidades de bien público	57	29	15
Asociaciones civiles	39	38	23
Pequeñas empresas	31	59	10
Municipalidades	26	68	6
Ejército	22	67	12
Grandes empresas	19	72	9
Estado nacional	19	74	8
Sindicatos	13	78	9
Partidos políticos	11	84	5

Fuente: Encuesta Gallup para el foro del sector social (marzo 1997) ²

² Gallup Argentina-Foro del Sector Social, Estudio sobre trabajo voluntario y donaciones, Buenos Aires, 1997. Cf. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, *El servicio a la comunidad como aprendizaje escolar. Actas del 1º Seminario Internacional “Educación y servicio comunitario”*, págs. 102-114.

¿Cuál es la respuesta de la escuela a las demandas de la sociedad?

Aun a riesgo de incurrir en una excesiva simplificación, podríamos afirmar que las escuelas hoy están permanentemente en tensión entre dos polos extremos en su respuesta a las demandas de la sociedad:

- El **“síndrome de la campana de cristal”**. Hay todavía escuelas que se resisten a atender cualquier tipo de demanda que no esté relacionada con el “puro aprendizaje académico”. En estas escuelas se suele privilegiar la teoría sobre la práctica o se realizan prácticas “de simulación”, en el mejor de los casos algo vinculadas a la práctica laboral. Incluso en los casos en que espontáneamente surjan por iniciativa de docentes o alumnos proyectos relacionados con la comunidad, éstos serán claramente “extraescolares”, “extracurriculares” y a menudo casi “clandestinos” en la vida cotidiana de la escuela. La escuela prestará un salón para reunir alimentos no perecederos o para las reuniones del grupo de alumnos que realice el proyecto, pero lo hará con la misma distancia institucional que lo haría con una organización de bien público que pidiera prestado el salón de actos.
- El **perfil “escuela-centro asistencial”**. En la búsqueda de asumir las demandas del contexto social, hay escuelas que intentan dar respuesta por sí solas a todas las necesidades que perciben en sus alumnos. Con una enorme carga de buena voluntad, los docentes dan de comer, visten y acompañan a sus niños y niñas, se hacen cargo de sus dramas familiares y a veces también de sus citaciones policiales. Sin haber recibido la formación profesional para ello, muchos docentes se sienten presionados a convertirse en “asistentes sociales” de sus alumnos y sienten que se desdibuja su perfil de educadores.

Esta tensión entre el perfil institucional “educativo” y el de “centro comunitario” está presente hoy en muchas escuelas argentinas y también –como hemos visto de la experiencia internacional– en muchos otros rincones del planeta.

El aprendizaje-servicio como respuesta desde la identidad de la escuela

Las respuestas más novedosas –y, a nuestro juicio, las mejores– a las demandas de la comunidad sobre la escuela son aquellas en que **la demanda social se canaliza respetando la identidad de la escuela**, básicamente a través de dos vías:

- **Descentralizando la demanda:** a través de la comunicación y articulación con las organizaciones comunitarias: la escuela deriva las problemáticas que no está en condiciones de resolver por sí misma –o no le compete hacerlo, aunque pudiera– hacia

organizaciones gubernamentales o no gubernamentales especializadas (volveremos más adelante sobre este tema).

- **Generando proyectos de servicio a la comunidad con valor educativo:** proyectos de intervención comunitaria o proyectos de servicio articulados con el currículum formal, a los que, según la designación acuñada internacionalmente, llamamos de "aprendizaje-servicio".

Veamos sintéticamente algunas de las conclusiones que nos ha dejado este Seminario en cuanto al aprendizaje-servicio y su inserción en el actual proceso de transformación educativa.

3. El aprendizaje-servicio en el contexto de la transformación educativa

¿Qué entendemos por aprendizaje-servicio?

A lo largo de estos días hemos escuchado varias definiciones del aprendizaje-servicio. Por ejemplo, la adoptada por el Congreso de Estados Unidos:

- "Es un método por el cual los estudiantes aprenden y se desarrollan a través de la activa participación en un servicio cuidadosamente organizado, que es conducido y que atiende las necesidades de una comunidad.
- "Está coordinado con una escuela primaria o secundaria, con una institución de educación superior, o un programa de servicio comunitario y con la comunidad.
- "Contribuye a desarrollar la responsabilidad cívica.
- "Valoriza el currículum académico de los estudiantes y está integrado con él, o con los componentes educativos de los servicios comunitarios en los que están enrolados los participantes.
- "Provee tiempo estructurado para que los estudiantes o participantes reflexionen sobre la experiencia de servicio."³

Podríamos recordar también la definición de aprendizaje-servicio que ofreció en el Seminario la doctora Halsted:

"[Aprendizaje-servicio es] la metodología de enseñanza y aprendizaje a través de la cual los jóvenes desarrollan habilidades a través del servicio a sus comunidades. Un buen programa de aprendizaje-servicio les permite a los jóvenes realizar tareas

³ "National and Community Service Trust Act" de 1993. Cf. Brynolson, Wade, *El aprendizaje-servicio en California*, pág. 3.

importantes y de responsabilidad en sus comunidades y escuelas; la juventud asume roles significativos y desafiantes en una variedad de lugares, tales como guarderías, museos, actividades extraescolares, proyectos ecológicos, bibliotecas o centros de jubilados. Las actividades en estos lugares pueden incluir lectura a niños, supervisión de niños en edad escolar en lugares de recreación, prestar servicios dando ayuda en tareas escolares, como guías en museos, limpiando y embelleciendo vecindarios o grabando historias orales con los ancianos.”⁴

Personalmente, me resulta muy atractiva –y provocativa– la definición de Jeremy Rifkin:

“El aprendizaje-servicio es un antídoto esencial para el mundo crecientemente aislado de la realidad virtual y simulada que los niños experimentan en la clase y en sus hogares, frente al televisor o a su computadora. Darles a los jóvenes una oportunidad para una participación más profunda en la comunidad los ayuda a desarrollar el sentido de la responsabilidad y solvencia personal, alienta la autoestima y el liderazgo, y sobre todo, permite que crezca y florezca el sentido de creatividad, iniciativa y empatía.”⁵

Pero antes de seguir profundizando en la definición del aprendizaje-servicio, considero necesarias algunas precisiones previas en cuanto a cada uno de los dos términos.

Aprendizaje. Como docentes no necesitamos sobreabundar en qué entendemos por “aprendizaje”. Sin embargo, en función de los aprendizajes específicos que genera el aprendizaje-servicio, quisiera detenerme en algunos temas que pueden ser significativos para los docentes que conducen proyectos de este tipo:

- **Aprendizaje de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales:** Todos sabemos la importancia que tiene en la transformación educativa el tener en cuenta estos tres tipos de contenidos, y también somos conscientes de la dificultad que muchos docentes encuentran para pasar de planificaciones cerradas casi exclusivamente en los contenidos conceptuales a la introducción sistemática del aprendizaje de procedimientos y de actitudes.

⁴ Halsted, Alice, “Educación redefinida: la promesa del aprendizaje-servicio”, en: Ministerio de Cultura y Educación, *El servicio a la comunidad como aprendizaje escolar. Actas del 1º Seminario Internacional “Educación y servicio comunitario”*, págs. 23-24.

⁵ Rifkin, Jeremy, ver nota 1.

Las experiencias que se han presentado a lo largo del Seminario nos han mostrado que los proyectos de aprendizaje-servicio son una vía muy eficaz para integrar y aplicar naturalmente contenidos conceptuales y procedimentales provenientes de diferentes campos del saber, y para fortalecer en la vida real actitudes que de otro modo permanecerían en el campo del discurso; todo ello sin necesidad de largas discusiones teóricas entre departamentos, y con un alto protagonismo de los propios estudiantes.

- **Aprendizaje-servicio y contenidos transversales:** Los contenidos transversales, como cualquier otro contenido, pueden ser trabajados en el aula o a través de proyectos de intervención comunitaria. Pero algunos de los contenidos transversales (como la lengua y otras competencias básicas, la formación ética y ciudadana, o los contenidos ligados a la búsqueda de una mayor calidad de vida) son contenidos inseparables de un proyecto de aprendizaje-servicio. Recurriendo a la teoría de conjuntos, diríamos que hay una necesaria “intersección” entre los contenidos transversales y el aprendizaje-servicio: el aprendizaje-servicio permite trabajar los contenidos transversales, pero también contenidos disciplinares “no transversales”, y los contenidos transversales pueden ser aprendidos a través de un proyecto de aprendizaje-servicio, pero también a través de otras metodologías.

- **Currículum “oculto” y obligatoriedad del servicio:** Sabemos que la escuela siempre ha formado, conscientemente o no, en un conjunto de valores y actitudes, y que a menudo las prioridades en este sentido variaban o se ajustaban sin que este “currículum oculto” se especificara en las planificaciones.

La transformación educativa ha transparentado en los Contenidos Básicos Comunes cuáles son los procedimientos y actitudes a los que el conjunto del sistema educativo pretende dar prioridad. La promoción de actitudes solidarias y de participación ciudadana son hoy contenidos específicos –“transversales”, si se quiere, para usar un término sobre el que volveremos más adelante– del currículum. Lo cual nos lleva a uno de los temas que se han debatido en estos días en los grupos de trabajo y en las conversaciones informales: ¿debiera ser obligatorio el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio?

A lo largo de estos días hemos visto ejemplos de escuelas donde el proyecto de servicio es desarrollado voluntariamente por un grupo de alumnos, y otras donde la actividad de servicio a la comunidad es obligatoria para algunos cursos (como en la Escuela Carlos Pellegrini), o requisito indispensable para recibirse (como en las es-

cuelas del Bachillerato Internacional). El doctor Brynson nos ha dicho que en el estado de Maryland el aprendizaje-servicio es obligatorio y que en el estado de California es decisión de cada escuela, pero que en las escuelas que lo adoptan es obligatorio para todos los estudiantes.

Creo que así como nadie se plantea si debiera o no ser obligatorio aprender a leer y escribir, izar la bandera o abstenerse de golpear al compañero de banco, ya no podemos preguntarnos si es optativo que en la escuela se aprenda a ser solidario. Sabemos que no podemos presumir que los valores de la solidaridad, la participación ciudadana y tantos otros mencionados por la Ley Federal serán aprendidos por nuestros alumnos en la calle o por la tele. Siendo la solidaridad un aprendizaje, serán necesarias estrategias pedagógicas que hagan viable y concreto ese aprendizaje. El aprendizaje-servicio es una de esas estrategias y, a la luz de lo que hemos escuchado en estos días, creemos que es una de las más eficaces.

Probablemente, debiera llegar un momento en que hacer un proyecto solidario fuera tan normal en la vida de las escuelas como lo es hoy el salir de campamento, y gradualmente debiéramos avanzar en ese sentido. Pero, como hemos visto, para que un proyecto de servicio pueda ser obligatorio, la institución debe estar en condiciones de ofrecer a los estudiantes diversas alternativas de servicio, de manera que cada uno pueda elegir de acuerdo con su orientación vocacional y sus capacidades personales, los proyectos deben estar firmemente integrado en el proyecto institucional, etc.

Mientras tanto, no desdeñemos los proyectos de participación voluntaria, porque aportan una indispensable experiencia institucional a la instalación del aprendizaje-servicio en el conjunto del sistema educativo.

Servicio: En estos días hemos hablado mucho sobre el alcance de este término, que puede evocar imágenes contrapuestas. Parecería necesario insistir en algunas precisiones:

- El servicio como actitud pro-social y como reciprocidad horizontal. El profesor Alberto Croce nos alertó aquí mismo sobre la importancia de superar ese tipo de proyectos, a los que calificó cruda pero gráficamente como “excursiones a la pobreza”. A menudo con las mejores intenciones, quienes están “arriba” se proponen “bajar” a dar lo que piensan que los otros necesitan. Este tipo de “beneficencia” suele resultar hiriente para la dignidad de los receptores del servicio, aunque tranquilice las

conciencias de los dadores. Por otra parte, puede resultar poco eficaz justamente por no considerar suficientemente las prioridades de las organizaciones y personas de la comunidad receptora del servicio.

Desde la visión que nos proponía el doctor Roche, se trata en cambio de promover en nuestros estudiantes actitudes superadoras de estas visiones, para avanzar hacia una concepción del servicio más ligada a los valores de la justicia y de la solidaridad, y a actitudes pro-sociales, es decir, definidas no ya por la intención filantrópica del dador, cuanto por la efectiva satisfacción del receptor. Es importante también subrayar lo señalado por el doctor Brynson, en cuanto a que el aprendizaje-servicio se diferencia de otras formas de trabajo social precisamente por el reconocimiento de la reciprocidad del servicio: los beneficiarios del proyecto son tanto los “receptores” como los estudiantes “proveedores” del mismo, que se enriquecen en su aprendizaje mientras sirven a la comunidad.

- **De lo asistencial a lo promocional:** Estrechamente ligado a lo anterior, es necesario tener muy presente las diferencias que los expertos en trabajo social establecen entre un proyecto asistencial y uno promocional, empezando por esa diferencia básica que tan bellamente definió Rabindranath Tagore entre “dar un pescado y enseñar a pescar”. Las actividades asistenciales satisfacen momentáneamente una necesidad urgente o de corto plazo, pero no apuntan a la solución de las causales de fondo del problema, tal como lo hacen en cambio los proyectos promocionales. En muchas circunstancias, es necesario combinar ambas aproximaciones, ya que mientras se desarrollan las estrategias promocionales puede ser necesario apoyarlas con medidas asistenciales.

Muchos de los proyectos y “campañas” escolares han tenido tradicionalmente un corte netamente asistencial (la recolección de alimentos no perecederos, de ropa o dinero y su posterior envío a la comunidad carenciada apadrinada por la escuela, la organización de celebraciones del Día del niño u otras festividades en lugares carenciados, etc.). En la escala propuesta por el doctor Brynson, muchas podrían caracterizarse como de “bajo servicio”. Sin embargo, no se trata de desvalorizar en términos absolutos estas actividades, que pueden ser los primeros pasos institucionales hacia el desarrollo de proyectos más complejos. Una escuela sensibilizada por una campaña en favor de los inundados puede ser un terreno más fértil para el aprendizaje-servicio que una escuela que no se deja interpelar ni siquiera mínimamente por la realidad.

- **Articulación con las organizaciones de la comunidad:** Hemos ya señalado algunas de las razones por las que es importante la conexión entre la escuela y las organizaciones de la comunidad para optimizar el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio. Señalemos las principales:
 - Permite a la escuela derivar la respuesta a las problemáticas que no puede o no debe resolver por sí misma hacia organizaciones gubernamentales o no gubernamentales especializadas en esa temática, y que normalmente cuentan con la asistencia profesional y las redes institucionales de las que carece la escuela. Esto alivia la presión de la demanda social sobre las instituciones educativas y les permite concentrar sus esfuerzos en lo que les es propio e intransferible.
 - Facilita el reconocimiento de las necesidades y prioridades de la comunidad, evitando ofrecer servicios que no son requeridos o valorados. (Recordemos la anécdota que el año pasado relataba la doctora Halsted: un grupo de estudiantes secundarios estaba muy satisfecho de “lo contentos que estaban los abuelos” de un geriátrico con sus visitas. Evaluada la experiencia con entrevistas a los ancianos, éstos dijeron que los chicos eran muy simpáticos, pero por suerte ya no iban más, así podían volver a los jueves de póquer.)
 - Permite articular la tarea realizada por los estudiantes con proyectos con continuidad y facilita la integración con proyectos promocionales, aun cuando las tareas efectivamente realizadas por los estudiantes sean de corte asistencial.
 - Desde una mirada de orientación tutorial y vocacional, es importante el contacto de los estudiantes con adultos y jóvenes de una organización comunitaria que puedan ofrecer modelos personales de conducta solidarios y participativos, así como el aprendizaje sobre modelos de gestión y participación de las organizaciones de la comunidad. Tal como se señalara en el I Seminario, es posible pensar “pasantías” en organizaciones comunitarias, con los mismos beneficios –y los mismos recaudos– a señalar en pasantías en organizaciones empresariales.

¿Cuándo un proyecto de intervención comunitaria se convierte en aprendizaje-servicio?

La escuela tiene muchos modos de acercamiento a la realidad extraescolar y puede generar diferentes tipos de proyectos para intervenir en una realidad comunitaria. Un proyecto de investigación sobre la contaminación ambiental acerca a los estudiantes a

una realidad presente en su comunidad, pero no necesariamente los involucra con ella. Realizar una salida de campo para tomar muestras del agua del balneario local los acerca algo más, pero sólo si los resultados de esas investigaciones se comunican (por ejemplo, en una Feria de Ciencias) a sus padres y vecinos comienza a ser un modo de intervención comunitaria.

Cuando –como en el caso de varias de las escuelas presentes– lo investigado genera petitorios a las autoridades correspondientes, propuestas de solución o actividades de los propios alumnos para la solución del problema, entonces estamos en presencia de un proyecto de servicio a la comunidad.

Ahora bien, ya en el I Seminario señalábamos que no cualquier proyecto “de servicio” es “aprendizaje-servicio” en sentido estricto.

Teniendo en cuenta los criterios o estándares con mayor consenso a nivel internacional, podemos decir que un proyecto de servicio a la comunidad es aprendizaje-servicio cuando es **planificado**:

- **En función del proyecto educativo institucional**, y no sólo de las demandas de la comunidad.
- **Con la participación de toda la comunidad educativa**, incluyendo el liderazgo de la conducción institucional, la participación directa o indirecta del cuerpo docente y la activa participación de los estudiantes desde las etapas de diagnóstico y planificación hasta las de gestión y evaluación.
- **Al servicio de una demanda efectivamente sentida por la comunidad** y a la cual puedan atender los estudiantes en forma eficaz y valorada.
- **Atendiendo con igual énfasis a un alto nivel de respuesta a la demanda de la comunidad y a un aprendizaje de calidad para los estudiantes**, incluyendo simultáneamente en el proyecto estrategias que apunten a garantizar un servicio de calidad (diagnóstico participativo, asesoramiento adecuado, vínculos con organizaciones comunitarias, actividades adecuadamente planificadas y gestionadas, etc.) y estrategias que apunten específicamente al aprendizaje, tales como: la apertura de espacios escolares y/o extraescolares de reflexión sobre las actividades realizadas, el establecimiento de vinculaciones conceptuales de la problemática abordada con diferentes áreas o disciplinas, el diseño de redes conceptuales que permitan articular el aprendizaje-servicio con el aprendizaje en el aula u otras.

Utilizando estos criterios podemos evaluar si los proyectos de intervención comunitaria que venimos desarrollando en nuestras instituciones constituyen o no proyectos de aprendizaje-servicio, y establecer estrategias institucionales para optimizarlos.

Insertión curricular de los proyectos de aprendizaje-servicio

En el Seminario anterior señalábamos que el aprendizaje-servicio es una metodología altamente adecuada para el cumplimiento de las funciones básicas señaladas para la EGB 3 y la Educación Polimodal, dado que potencia:

- la calidad del aprendizaje formal
- la formación para la participación ciudadana solidaria y responsable
- la aproximación y formación para el mundo del trabajo
- el desarrollo personal y grupal⁶

La inserción curricular de los proyectos de aprendizaje-servicio implica que haya espacios de aula desde donde planificar, dar seguimiento y ofrecer espacios de reflexión a las actividades de servicio que normalmente deben realizarse en tiempos extraescolares. Salvo en escuelas de doble escolaridad que tengan una abultada carga horaria destinada a la realización de proyectos, sería desaconsejable que se empleara el escaso tiempo de aula para realizar salidas de este tipo.

Sobre este presupuesto, a continuación veremos cómo pueden insertarse curricularmente los espacios de proyectos de aprendizaje servicio en EGB 3 y Polimodal.

Insertión curricular de los proyectos de aprendizaje-servicio en EGB 3

Dentro de los espacios prescritos en la estructura curricular provincial, los proyectos de aprendizaje-servicio pueden desarrollarse, en las provincias que los prevean en sus estructuras curriculares, en:

- **Los espacios de orientación y tutoría.** El proyecto de aprendizaje-servicio puede ser una de las actividades planificadas por el docente a cargo de este espacio, no necesariamente la única. En este marco, los proyectos de aprendizaje-servicio enfa-

⁶ Tapia, María Nieves, "Potencialidad de los proyectos estudiantiles de servicio comunitario en la Educación General Básica y la Educación Polimodal", en Ministerio de Cultura y Educación, *El servicio a la comunidad como aprendizaje escolar. Actas del 1º Seminario Internacional "Educación y servicio comunitario"*, págs. 161-163.

tizarán la integración grupal y los elementos de orientación vocacional (propedéutica y al mundo del trabajo) presentes en este tipo de proyectos. De hecho, en varias de las experiencias presentadas hemos visto el impacto que han tenido estos proyectos en la elección de trayectorias profesionales o de vida: el motivador contacto de los estudiantes del agrotécnico de Arrecifes con estudiantes y docentes de Veterinaria, la opción por la electrónica del alumno a cargo de la radio del bachillerato de Gobernador Gregores, la continuidad en la escuela de estudiantes en situación de riesgo, y podríamos seguir con la lista...

- **Espacios de definición institucional (EDI).** En estos espacios, las instituciones podrán desarrollar, en el marco normativo que establezca cada jurisdicción educativa, proyectos integrados, experiencias de campo, talleres tutoriales y de orientación y/o proyectos de aprendizaje-servicio. Si la provincia no incluyó los espacios de orientación y tutoría entre los espacios prescritos, la institución puede hacerlo, para lo cual nos remitimos al punto anterior. En el caso de que la institución pueda sumar al espacio de orientación otros espacios, podrían destinarse a los proyectos de servicio a la comunidad, al estilo del espacio de “Proyecto social” presentado por la provincia de Santa Fe o de los espacios de “CAS” del Bachillerato Internacional.

Además de la oferta de espacios curriculares prescritos, las instituciones pueden ofrecer espacios complementarios o extracurriculares. Del mismo modo que algunas escuelas optan por ofrecer una segunda lengua extranjera o una formación preprofesional o profesional, hay escuelas que ofrecen en este tipo de espacios proyectos voluntarios u obligatorios de aprendizaje-servicio. Una gran parte de los proyectos presentados en este Seminario han sido desarrollados en espacios extracurriculares y en forma voluntaria, pero también hemos visto los casos de escuelas como la Carlos Pellegrini, San Martín de Tours o las adheridas al Bachillerato Internacional, en las que todos los alumnos y alumnas de edades correspondientes a EGB 3 deben participar de proyectos de servicio a la comunidad.

Inserción curricular de los proyectos de aprendizaje-servicio en la Educación Polimodal

En la Estructura Curricular Básica aprobada recientemente por el Consejo Federal de Cultura y Educación se prevén:

La solidaridad como aprendizaje

a) Espacios propios de la modalidad destinados a proyectos:

Modalidad	Proyecto
Economía y Gestión de las Organizaciones	Proyecto de microemprendimiento
Producción de Bienes y Servicios	Proyecto tecnológico
Comunicación, Artes y Diseño	Proyecto de producción y gestión comunicacional
Ciencias Naturales Humanidades y Ciencias Sociales	Proyecto de investigación e intervención comunitaria

En el caso de las dos últimas modalidades se prevé que el proyecto tenga un componente de intervención comunitaria. Hay ya numerosos exponentes de escuelas que desarrollan proyectos de apoyo escolar, de apoyatura a poblaciones con necesidades básicas insatisfechas, de educación para la salud u otros relacionados con los campos del conocimiento profundizados en estas modalidades.

Si bien los proyectos de las tres modalidades restantes no señalan explícitamente la necesidad de proyección hacia la comunidad, hay numerosas experiencias en todo el país que prueban que también esos proyectos pueden apuntar a una finalidad comunitaria. Para mencionar sólo algunos ejemplos, las Escuelas Técnicas de Cutral Co (Neuquén) y Río Sengher (Chubut) desarrollaron proyectos tecnológicos que brindaron alternativas productivas para poblaciones con grandes dificultades laborales; una escuela técnica de Junín instaló paneles solares en una población mapuche cercana; los estudiantes de una escuela técnica de la especialidad de Construcciones, de Villa Lugano (Ciudad de Buenos Aires), están trabajando con la cooperativa de autoconstrucción de una villa cercana a la escuela; los alumnos de una escuela artística de Córdoba desarrollaron una muestra itinerante sobre la obra de Pettorutti que recorrió las escuelas primarias de la zona; los estudiantes de la Escuela de Comercio de Necochea diseñaron y gestionaron circuitos turísticos alternativos para la población permanente de la ciudad, y podríamos seguir la lista...

b) Espacios de definición institucional (EDI):

Tal como se señaló para EGB 3, en estos espacios las instituciones podrán desarrollar, en el marco normativo que establezca cada jurisdicción educativa, proyectos de aprendizaje-servicio.

c) Viajes de estudio:

Hay escuelas que nos dicen que “no tienen tiempo” para desarrollar proyectos de participación comunitaria, pero disponen de 10 días de clase para que sus estudiantes se dediquen a todo tipo de actividades no precisamente educativas en Bariloche. Creo que sería necesario comenzar a sincerar el discurso y las prácticas institucionales en torno de este espinoso tema. Lo que nuestros alumnos hagan bajo la responsabilidad de sus padres en vacaciones de invierno no tiene por qué ser responsabilidad de la escuela. Utilizar los 10 días disponibles para viajes de estudio para actividades con real contenido pedagógico, sí lo es. Hay ya escuelas que han comenzado a “reciclar” los viajes de egresados con éxito, incorporando actividades de proyección comunitaria a una salida grupal, y creo que es una tendencia que debiera ser alentada desde todos los niveles.

Inserción institucional del aprendizaje-servicio

Horas de aula, horas institucionales y horas de servicio a la comunidad

Quiero simplemente remitirme a lo propuesto en el Seminario anterior por la licenciada Inés Aguerrondo, en cuanto a la necesidad de sumar a las horas cátedra frente al aula horas institucionales que permitan desarrollar proyectos de este tipo, tal como ya se da en provincias como Santa Fe o Mendoza.

Las experiencias presentadas parecen demostrar que las mejores experiencias de aprendizaje-servicio se dan cuando:

- En **horas de aula** se desarrollan, desde una o más áreas o disciplinas, contenidos curriculares vinculados al proyecto y espacios de planificación, reflexión y evaluación sobre la tarea realizada (como el espacio de proyecto en Polimodal o el de Orientación y Tutoría en EGB 3).
- En **horas institucionales**, fuera del horario escolar, los docentes acompañan a los estudiantes en la planificación y realización del proyecto.

Las experiencias también han mostrado que muchos docentes y estudiantes están dispuestos a brindar voluntariamente **horas de servicio a la comunidad**, aun cuando no estén previstas en ningún presupuesto. Esta disponibilidad solidaria es altamente formativa para los adolescentes, y –según nos lo han confesado muchos de los protagonistas– también es muy gratificante para los docentes. Sin embargo, esta disponibilidad de

los profesores para el voluntariado no debiera ser excusa para que las instituciones y el sistema educativo olviden lo que afirmábamos en el primer Seminario:

"Las horas que el docente usa para acompañar a sus alumnos en estas actividades extraescolares, para planificarlas, para evaluarlas, son horas de trabajo, no de 'apostolado' y, por lo tanto, tenemos que ir apuntando a que al menos un docente coordinador del servicio y los docentes involucrados simultánea o alternadamente en proyectos puedan tener horas institucionales que legitimen y retribuyan ese trabajo."⁷

Coordinación de los proyectos de servicio a la comunidad

Como se señalara reiteradamente, es fundamental la conducción institucional y el compromiso del equipo directivo para la optimización y continuidad de este tipo de proyectos.

A partir de las experiencias presentadas, podríamos decir que la coordinación ideal debiera incluir al menos tres instancias:

- ***Coordinación institucional***, es decir, un referente claro en el equipo directivo (director, vice, director de estudios u otro).
- ***Compromiso del equipo docente***, en principio de los departamentos o áreas involucradas en el proyecto.
- ***Docente o docentes coordinadores directos de la experiencia***. En EGB 3, la conducción directa del proyecto podrá estar a cargo del docente tutor; en Polimodal, del docente a cargo del espacio de proyecto. La conducción podrá también ser compartida con otros docentes, ya sea que trabajen en las escuelas que disponen de horas institucionales para financiarlo o dispuestos a asumir la tarea como "voluntarios".

Concluiría con dos recordatorios. El primero, para directivos y coordinadores de proyectos: no olvidemos el valioso aporte que pueden dar padres y ex alumnos al desarrollo de los proyectos. El segundo está dirigido especialmente a los funcionarios y equipos técnicos provinciales: no descuidemos el rol que los supervisores pueden cumplir en la identificación y aliento –o desaliento– de estos proyectos.

⁷ Tapia, María Nieves, El servicio a la comunidad como aprendizaje escolar, pág. 174.

4. Hacia adelante

Creo que todos los que hemos participado del enriquecedor trabajo de estos días partimos convencidos de la importancia que pueden tener los proyectos de servicio a la comunidad en la transformación de la actual escuela media.

Por eso quisiera alentarlos a que todos se conviertan en agentes multiplicadores de lo trabajado aquí. En sólo un año, algunos de los participantes en el I Seminario implementaron cursos de capacitación docente, proyectos escolares, reuniones provinciales y otras iniciativas que han contribuido mucho a la ampliación del número de escuelas que conocen e incorporan el aprendizaje-servicio. Para cumplir con el objetivo propuesto el primer día por el doctor García Solá, de “llenar” este Galpón de la Reforma para el Seminario del año que viene, pero sobre todo para difundir el aprendizaje-servicio, necesitamos que todos ustedes se transformen en promotores activos y no se guarden los materiales recibidos sólo para su escuela.

Así como el Seminario del año pasado marcó el inicio de la difusión del concepto de aprendizaje-servicio, este Seminario ha abierto una nueva etapa de **sistematización y difusión de las experiencias nacionales**. Desde el Ministerio nos comprometemos a compilar todos los valiosos materiales presentados para poder publicar y difundir en el conjunto del sistema educativo un libro con “los 100 mejores casos de servicio a la comunidad desde la escuela”.

Creo que iniciamos también una nueva etapa en cuanto a la necesidad de **profundizar y formalizar las experiencias** ya en curso. Habrá escuelas que se propondrán pasar de una experiencia asistencial a una promocional, o de una experiencia poco integrada al aprendizaje a una de mayor articulación curricular. En términos generales, creo que es importante apuntar a mejorar la planificación de los proyectos, a incorporar explícitamente redes de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales provenientes de diversos campos del saber, y sobre todo herramientas de evaluación que nos permitan medir el impacto de los proyectos en el aprendizaje de los estudiantes, en su sentido de pertenencia y continuidad en la escuela, y en la calidad de vida de la comunidad. Desde el Ministerio trataremos de compilar y sistematizar lo mejor posible toda la información que nos hagan llegar, de manera que pueda servir a las demás escuelas.

La solidaridad como aprendizaje

Una docente presente en esta sala me decía que una de las cosas que más la había impactado del Seminario fue descubrir que “no era la única Quijote que hace este tipo de cosas”. En la medida que se multipliquen, se profundicen y sistematicen estos proyectos en todas las provincias, lograremos la progresiva introducción del aprendizaje-servicio en la “normalidad” del sistema educativo y podremos contar con mayores facilidades para su implementación.

Quiero agradecerles personalmente y en nombre de todo el equipo de trabajo de la Dirección General de Investigación y Desarrollo, su compromiso de trabajo durante estos días, la calidez con que nos han acompañado y, sobre todo, la valiosa tarea que desarrollan cada día en sus escuelas. 🖐️

Apéndice A: Bibliografía general y sitios de consulta en Internet

Compilación de Pablo Elicegui, CENOC

- AA. VV., 1997, *Gerencia Social y trabajo social (Jornadas Nacionales)*, Buenos Aires, Espacio.
- Aguilar, M. J. (comp.), 1992, *Voluntariado y acción comunitaria*, Buenos Aires, Espacio.
- Albrecht, D. y Ziderman, A., 1995, "National service: A form of societal cost recovery for higher education", en: *Higher Education*, v. 29, n° 2, págs. 111-128.
- American Council on Education, 1978, *Service-Learning for the Future: Domestic and International Programs*, Action, Washington DC.
- Association for Supervision and Curriculum Development, *How to Establish a High School Service Learning Program*, 1250 N. Pit Street, Alexandria, VA 22314. (703) 549-9110/ Fax: (703) 549-3891.
- Baker, Barb, Technical Assistance for High School Educators, National Society for Experimental Education, 3509 Haworth Drive, Suite 207, Raleigh, NC 27609-7229, (919) 787-3263.
- Barber, B. R., 1992, *An Aristocracy of Everyone: The Politics of Education and the Future of America*, Nueva York, Ballantine Books.
- Barker, L. y Milligan, K., 1990, *Improving Services for Rural Young People: Strategies for Change*, National Youth Affairs Research Scheme Report, Hobart: National Clearinghouse for Youth Studies.
- Bass, M., 1997, "Citizenship and young people's role in public life", en: *National Civic Review*, v. 86, n° 3.
- Beckman, M., 1997, "Learning in action: Courses that complement community service", en: *College Teaching*, v. 45, n° 2, págs. 72-75.
- Blejmar, B., 1992, "Informe Especial N°2: El diseño de organizaciones sociales inteligentes", en: *Iniciativas*, agosto, octubre.
- Borsotti, C. A., 1986, *Sociedad rural, educación y escuela en América Latina*, Buenos Aires, Kapelusz, CEPAL, UNESCO.
- Braatz, J., 1997, "Community service learning: A guide to including service in the public school curriculum", en: *Harvard Educational Review*, v. 67, n° 2, págs. 366-367 (Book reviews).

- Brown, B. F., 1980, *The Transition of Youth to Adulthood: A Bridge Too Long*, Westview Press, Colorado, Boulder.
- Brown, G., 1992, *¿Qué tal si jugamos otra vez? Nuevas experiencias de los juegos cooperativos en la educación popular*, Buenos Aires, Humanitas.
- Brusilovsky, S., 1992, *¿Criticar a la Educación o formar educadores críticos? Un desafío, una experiencia*, Buenos Aires, Coqueno Grupo Editorial.
- Buckley, W. F. Jr., 1990, *Gratitude: Reflections on What We Owe Our Country*, Maryland, Random House.
- Burin, D., K. Istvan, y L. Levin, 1995, *Hacia una gestión participativa y eficaz: manual para organizaciones sociales*, Buenos Aires, Ciccus.
- Carnegie Council on Policy Studies in Higher Education, 1979, *Giving Youth a Better Chance: Options for Education, Work, and Service*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Casado, D., 1995, *Ante la discapacidad: glosas iberoamericanas*, Buenos Aires, Lumen.
- Castells, M., R. Flecha, P. Freire y otros, 1997, *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Buenos Aires, Paidós.
- Centre for Research on Youth and the National Youth Leadership Council, 1986, *Monograph on Youth in the 1990s*, Nova Scotia, Dalhousie University.
- Changing Our World, Zephyr Press, P.O.Box 113488F, Tucson, AZ85732-3448,(602)322-5090.
- Chisholm, L., Harrison, C. y Motala, S., 1997, "Youth policies, programmes and priorities in South Africa, 1990-1995", en: *International Journal of Educational Development*, v. 17, n° 2, págs. 215-225.
- Citizenship and National Service, 1988, *Democratic Leadership Council*, Washington, DC 20003.
- Coalition for National Service, 1988, *National Service: An Action Agenda for the 1990's*, National Service Secretariat, Washington, DC. Available: National Service Secretariat, C/- Augsburg College PO 200, 2211 Riverside Avenue, Minneapolis, MN 55454 USA.
- Committee for the Study of National Service, 1979, *Youth and the Needs of the Nation*, Potomac Institute, Washington, DC.

Bibliografía general

- Concistre, J. H., 1992, *Experiencias comunitarias promoviendo las escuelas*, La Plata, Cooperativa Obrera Gráfica.
- Constitutional Right Foundation Active Citizenship Today (ACT), Susan Philips, 601 South Kingsley Dr, Los Angeles, CA.
- Contact Magazine, HSC International Baccalaureate, Geneva, Switzerland, abril 1995.
- Contreras Budge, E., 1990, *Planificación comunitaria: un semi-manual de introducción a la planificación comunitaria*, Quito, Quipus.
- Correa, E., A. Correa y Aníbal Villaverde, 1987, *Escuela y participación comunitaria: una propuesta posible*, Buenos Aires, Humanitas.
- Creativity Action Service, International Baccalaureate Manual, International Baccalaureate Organization, Geneva, Switzerland, febrero 1996.
- Dabas, E. N., 1993, *Red de redes: las prácticas sociales de intervención en redes sociales*, Buenos Aires, Paidós.
- Danzig, R. y Szanton, P., 1986, *National Service: What Would It Mean?*, Massachusetts and Toronto, Lexington Books, 307p.
- Dickson, M. A., 1976, *Chance to Serve*, Londres, Dobson Books.
- Dinova, O. A., G. Bacalini, 1997, *Escuelas de alternancia: Un proyecto de vida*, Buenos Aires, GEEMA.
- Drucker, P. F., 1994, *Dirección de instituciones (sin fines de lucro)*, Buenos Aires, El Ateneo.
- , 1995, *Las cinco preguntas más importantes (que debe usted formularse sobre su organización sin fines de lucro)*, Buenos Aires, Granica.
- , 1998, "Una educación para el futuro", en *La Nación*, Sección Notas, 16 de agosto de 1998.
- East Bay Conservation Corps, Project YES High School Curriculum., 1021 Third Street, Oakland, CA 94607. (510)891-3900.
- Eaton, J. W. y M. Chen, 1971, *Influencing the Youth Culture*, Sage Publications, Beverly Hills, CA.
- Eberly, D. J., 1966, *A Profile of National Service*, National Service Secretariat, New York, C/- Augsburg College PO 200, 2211 Riverside Avenue, Minneapolis, MN 55454 EE. UU.

- , 1968, "National needs and national service", en: *Current History*, agosto.
- , "Service experience and educational growth", en: *Educational Record*.
- , 1977, "National service: Alternative strategies", en: *Armed Forces and Society*, v. 3, n° 3, págs. 445-456.
- , 1984, "National service: An issue for the eighties", en: *NASSP Bulletin*, enero.
- , 1988, *National Service: A Promise to Keep*, Rochester, NY, John Alden Books.
- , 1989, "The national service debate", en: *The Christian Science Monitor*, 21 de enero.
- , 1989, "What President Bush should do about national youth service", en: *Vital Speeches of the Day*, v. 55, n° 21, 15 de agosto.
- , 1993, "National Service: A Forty-Three-Year Crusade", en: *Syracuse University Library Associates Courier*, v. 28, n° 1.
- , 1994, "National service literature: A bibliographic essay", en: *Choice*, v. 31, n° 7, marzo.
- , 1997, *National youth service in the 20th and 21st Centuries*, Londres, Community Service Volunteers.
- (comp.), 1991, *National Youth Service: A Democratic Institution for the 21st Century*, National Service Secretariat, Washington, DC. 60p. (Proceedings of a National Service Secretariat Conference, Wisconsin), 19-21 de julio 1991.
- , 1992, *National Youth Service: A Global Perspective*, National Service Secretariat, Washington, DC. (I Global Conference on National Service, Racine, WI), 18-21 de junio 1992.
- Eberly, D. J. y M. W. Sherraden, 1984, *Individual rights and social responsibilities: Fundamental issues in national service*, St. Louis University Public Law Forum, v. 4.
- Eberly, D. J. y Sherraden, M. W. (comps.), 1990, *The Moral Equivalent of War? A Study of Non-military Service in Nine Nations*, Greenwood Press, Westport, CT.
- Effective Participation in Government: A Problem Solving Manual*, Box 632, Fayetteville, NY 13066.
- Enegwea, G. K. Y otros, 1991, *NYSC Yearbook 1991*, National Youth Service Corps. (History, statistics and operating procedures of the National Youth Service Corps in Nigeria).

Bibliografía general

- Enriching Service through Learning*, School Improvement Project, 2810 Comanche Drive, Mount Vernon, WA 98273, EE. UU.
- Ethiel, N. (ed.), 1997, *National service: Getting it right*, Robert R. McCormick Tribune Foundation, Chicago.
- Evers, W. M., 1990, *National Service: Pro & Con.*, Hoover Institution Press, Stanford University, Stanford.
- Ferreyra, H., 1996, *Aprender a emprender: propuesta para la organización y gestión de emprendimientos asociativos desde la institución educativa*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Fertman, C. I., *Service-Learning*, University of Pittsburgh, 5 D 21 Furber Quadrangle, Pittsburgh, Pennsylvania, EE. UU.
- Forte, J. A., 1997, "Calling students to serve the: A project to promote altruism and community service", en: *Journal of Social Work Education*, v. 33, n° 1, págs. 51-166.
- Friedlander, W. A., y H. Blumer, *Dinámica del trabajo social*, México, Pax, 1985.
- Gartner, A. y Riessman, F., 1993, "Making Sure Helping Helps", en: *Social Policy*, v. 24, págs. 35-36.
- Getting it done: The Youth Corps Exchange Project*, Proceedings of the 1985 Workshops, Philadelphia, PA.
- Giraffe Project, Standing Tall*, Grades 10-12. Processing, 22323, Pacific Highway South, Seattle, WA 98198 (800)3232433, fax (206)824-3072.
- Goldsmith, S., 1992, "Crossing the tracks: A lesson in public service", en: *Responsive Community*, v. 2, n° 4, págs. 53-60.
- Goldsmith, S., 1993, *A City Year: On the Streets and in the Neighborhoods with Twelve Young Community Service Volunteers*, New Press.
- , 1995, "AmeriCorps: The story waiting to be told", en: *Who Cares: A Journal of Service and Action*.
- , 1995, "The community is their textbook: Maryland's experiment with mandatory service for students", en: *The American Prospect*, n° 22, págs. 51-57.
- Gorham, E. B., 1992, *National Service, Citizenship, and Political Education*. Cup Services, Ithaca, Nueva York.

- Greene, 1995, *AmeriCorps: Serve Your Country and Pay for College*, Conway Greene Publishing Company.
- Halsted, A. L. y Joan G. Schine, 1994, "Service-Learning, The Promise and the Risk", en: *New England Journal of Public Policy*, edición especial: Wither Education Reform?, verano-otoño, 1994, v. 10, n° 1.
- Hans, G., 1995, "Student volunteers for social service", en: *Indian Journal of Social Work*, v. 56, n° 1, páginas 9-53, enero.
- Hardjasoemantri, Dr. K., 1982, *Study-service as a Subsystem in Indonesian Higher Education*, PN Balai Pustaka, Jakarta.
- Hartley, R., 1997, "Proposal for a national youth civic service scheme", en: *Family Matters*, n°47, págs. 38-41.
- Hartley, R., E. Hartnell-Young y D. Maunders, 1997, *Opting in to active citizenship: a discussion paper on a national youth civic service scheme for Australia*. Centre for Youth Affairs Research and Development, Royal Melbourne Institute of Technology, and the Myer Foundation.
- Hernández, I. (comp.), 1985, *Saber popular y educación en América Latina*, Buenos Aires, Búsqueda.
- Hesselbein, F., M. Goldsmith y R. Beckhard (Fundación Peter Drucker) (comps.), 1996, *El líder del futuro*, Deusto.
- Horejs, I., 1995, *Formulación y gestión de microproyectos de desarrollo*, Buenos Aires, Humanitas, CEDEPO.
- Independent Sector Youth Service, *A Guidebook for Developing and Operating Effective Programs* (1987).
- James, W., 1906, "The Moral Equivalent of War", en: J.J. McDermott (comp.), *The Writing of William James*, Nueva York, Random House.
- Janowitz, M., 1983, *The Reconstruction of Patriotism: Education for Civic Consciousness*, University of Chicago Press.
- Jeffs, A. J., 1979, *Young People & the Youth Service*, Routledge.
- Jones, B. L. y C. W. Kinsley, 1993, "Resources for community service learning", en: *Equity and Excellence in Education*, v. 26, n° 2, págs. 74-76, setiembre.
- Jordan, V. E. Jr., 1978, "Black youth: The endangered generation", en: *Ebony*, agosto.

Bibliografía general

- Kallick, D., 1993, "National service: How to make it work", en: *Social Policy*, v. 24, págs. 2-4.
- Kahne, J. y J. Westheimer, 1996, "In the Service of What?", en: *Phi Delta Kappan Magazine*, mayo.
- Kaplún, M., 1992, *A la educación por la comunicación, la práctica de la comunicación educativa*, Santiago, UNESCO.
- Kimball, K. E., 1996, "Citizenship AmeriCorps style", y una respuesta por J. Walters, en: *Policy Review*, v. 76, n° 3, marzo-abril.
- King, W. R., 1977, *Achieving America's Goals: National Service or the All-Volunteer Force? A report prepared for the Senate Armed Services Committee*, US Government Printing Office, Washington, DC.
- Kinsley, C. y K. Mc Pherson (comps.) *Enriching the Curriculum through Service Learning*, Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kinsley, C. W., 1993, "Community service learning as pedagogy", en: *Equity and Excellence in Education*, v. 26, n° 2, págs. 53-59, setiembre.
- , 1997, "Service learning: A process to connect learning and living", en: *NASSP Bulletin*, v. 81, n° 591, págs. 1-7.
- Kisnerman, N. (prólogo y traducción), 1987, *Metodología del servicio social: documento de Teresópolis*, Buenos Aires, Humanitas.
- Kohn, A., 1997, "How not to Teach Values", en: *Phi Delta Kappan Magazine*, febrero.
- Lencz, L., 1994, "The Slovak Ethical Education Project", en: *Cambridge Journal of Education*, v. 24, n° 3, págs. 443-451.
- Lewis, B. A., 1991, *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.
- Lorenzo Delgado, M., 1997, *La organización y gestión del centro educativo: análisis de casos prácticos*, Madrid, Universitas.
- Losada, S. M. (comp.), *Actos escolares con participación comunitaria*, Buenos Aires, Aique, 1994.
- Marenin, O., 1989, "Concepts of national unity: Bureaucratic decision-making in the National Youth Service Corps of Nigeria", en: *Journal of Commonwealth and Comparative Politics*, v. 27, n° 3, págs. 365-386.

- Marenin, O., 1989, "Implementing national unity: Changes in national consciousness among participants in the National Youth Service Corps of Nigeria", en: *Journal of Ethnic Studies*, v. 17, n° 2, págs. 23-44.
- Maryland Student Service Alliance High School Curriculum, Maryland State, Department of Education, 200 West Baltimore Street, Baltimore, MD 21201, (410) 333-2427.
- McKee, R. L. y M. J. Gaffney, 1975, *The Community Service Fellowship Planning Project*, American Association of Community and Junior Colleges, Washington, DC.
- McPherson, K., 1997, "Service learning: Making a difference in the community", en: *Schools in the Middle*, v. 6, n° 3, págs. 9-15.
- Milton, C., 1994, "National service: Secret weapon in the fight against crime", en: *Public Management*, v. 76, n° 7, págs. 6-10, 1° de julio.
- Moskos, C. C., 1988, *A Call to Civic Service: National Service for Country and Community*, Nueva York, MacMillan.
- Moskos C. C. y J. W. Chambers (comps.), 1993, *The New Conscientious Objection: From Sacred to Secular Resistance*, Nueva York, Oxford University Press.
- National Association of Secondary School Principals, 1974, *25 Action Learning Schools*, NASSP Reston, VA.
- National Helpers Network, 1994, *Learning Helpers: A Guide to Training and Reflection*, Nueva York.
- National Issues Forums, Remedies for Racial Inequality; The Trade Gap; People and Politics, Kendall/Hunt Publishing, (800) 258-5622.
- , 1996, *Community Problems Solvers. Youth Leading Change*, Nueva York.
- , 1995, *Teaching and Learning: Helper's Service Across the Curriculum*, Nueva York.
- "National service: what's the movement perspective?", 1993, en: *Social Policy*, v. 24, n° 1.
- National Women's Law Center and American Youth Policy Forum, 1993, *Visions of Service: The Future of the National and Community Service Act*.
- "National youth service", 1968, en: *Current History*, v. 55, n° 324, agosto.
- National Youth Leadership Council, Rich Willits Cairn y James C. Kielsmeier, editores, 1995, *Growing Hope: A Sourcebook on Integrating Youth Service into the School Curriculum*, Third Printing.

Bibliografía general

- Nolin, M. J. y otros, 1997, *Student participation in community service activity*, 1996 National household education survey; statistical analysis report.
- Omo-Abu, A. K., 1997, "Ethnic cleavages and national integration: The impact of the National Youth Service Corps (in Nigeria)", disertación, Columbia University, Nueva York (abstract en: *Dissertation Abstracts International: The Humanities and Social Sciences* 1997, v. 58, n° 2, agosto).
- Parra, R. y G. Rama, 1984, *La educación popular en América Latina*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Pasquinelli, S., 1987, "Once upon a time there was a youth movement; C'era una volta l'impegno giovanile' ", en: *Tuttogiovani Notizie*, v. 2, n° 5, págs. 6-14, enero-marzo.
- Project Service Leadership, *Enriching Learning Through Service* 12703NW 20th Avenue, Vancouver, WA 98685 (206 576-5070).
- Ranganathan, M. y otros, 1991, "College student volunteers in mental hospital programmes", en: *Indian Journal of Social Work*, v. 52, n° 2, abril, págs. 151-160.
- Raskoff, S. y R. A. Sundeen, 1998, "Youth socialization and civic participation: The role of secondary schools in promoting community service in Southern California", en: *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, v. 27, n° 1, págs. 66-87.
- Reca, T., 1954, *La inadaptación escolar: problemas de conducta del niño en la escuela*, Buenos Aires, El Ateneo.
- Rez Sohazi, R. y G. Solana, 1988, *El desarrollo comunitario: participar, programar, innovar*, Madrid, Narcea.
- Richards, A. y L. Kemeny (comps.), 1986, *National Service in the 1990s*, Monograph on Youth in the 1990s. Service Through Learning: Learning Through Service, Dalhousie University.
- Rifkin, J., 1996, "Rethinking the Mission of American Education", en: *Education Week*, enero 31.
- Roche, R., 1982, "Los orígenes de la conducta altruista en niños. Aspectos educativos y televisión en familia", en: *Infancia y Aprendizaje*.
- , 1991, "Violencia y prosocialidad: un programa para el descondicionamiento frente a la violencia en la imagen y para la educación de los comportamientos

- prosociales", en: *¿Qué Miras?*, Publicaciones de la Generalitat Valenciana. Valencia.
- , 1992, *Etická Vychova Orbis Pictus Istropolitana*, Bratislava.
- , 1995, "Comunicación de calidad en la pareja y en las relaciones interpersonales", en: *Familia y Sociedad*, Zaragoza, v. 3.
- , 1995, *Psicología y educación para la prosocialidad*, Universitat Autònoma de Barcelona.
- , 1997, "La educación a la prosocialidad como optimizadora de la salud mental y de la calidad en las relaciones sociales", Actas del II Seminario de Psicología de la Educación: Comunicación y Salud Mental, Departament de Psicologia de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.
- , (comp.), 1997, *La Condotta Prosociale. Basi Teoriche e Metodologia d'Intervento*, Roma, Bulzoni Editori.
- , 1998, *Psicología y educación para la prosocialidad*, Buenos Aires, Ciudad Nueva.
- Roche, R. y A. García, 1985, 1986, "La per a la Aplicació de la Prosocialitat a la Educació a Catalunya -PAPEC-", en: sollicitud Ayuda a la Investigación (C.I.R.I.T.), Barcelona.
- Roche, R. y N. Sol, en prensa, *La educación a los valores y las actitudes positivas*, Barcelona, Editorial Blume-Naturart.
- Roche, R., C.E. Blesa, R. Mirete, M. Palomar, 1993, "Inventario de comportamientos prosociales en el contexto escolar", Bellaterra, Departament de Psicologia de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Roche, R., M. Buquera, M. Falqués, 1996, "Inventario de comportamientos prosociales en un campamento de verano", Bellaterra, Departament de Psicologia de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Roche, R., I. Cullell, C. Ferrer, 1995, "Inventario de comportamientos prosociales en el ámbito deportivo: Club de Bàsquet", Bellaterra. Departament de Psicologia de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Roman, J., 1996, "Military service versus civil service and voluntary service versus obligatory service: Reflection on Jacques Chirac's proposals for national service in France today", en: *Esprit*, nº 4, abril, págs. 168-170.

Bibliografía general

- Rosenstock-Huessy, E., 1978, *Planetary Service*, Argo Books, Norwich, Vermont.
Originally published as *Dienst auf dem Planeten* (W. Kohlhammer, Stuttgart, 1965).
- Rutter, R. A y F. M. Newmann, 1989, "The potential of community service to enhance civic responsibility", en: *Social Education*, v. 53, n° 6, págs. 371-74, octubre.
- Salzman, M. y Teresa Reisgies, *150 Ways Teens Can Make a Difference*, Peterson's Guides, (800)338-3282.
- Samicola, L. y María Luján Luján, 1996, *Redes sociales y menores en riesgo: solidaridad y servicio de acogimiento familiar*, Buenos Aires, Lumen-Humanitas.
- Schiapani, D. S. y Daniel Tíno, 1973, *Educación y comunidad*, Buenos Aires, El Ateneo.
- Schine, J. A., 1990, "A rationale for youth community service", en: *Social Policy*, v. 20, n° 4, págs. 5-11.
- Schine, J. (comp.), 1997, *Service Learning: Ninety Sixth Yearbook of the National Society for the Study of Education*, University of Chicago Press.
- Serow, R. C. y P. F. Biting, 1995, "National service as educational reform: A survey of student attitudes", en: *Journal of Research and Development in Education*, v. 28, n° 2, págs. 87-90.
- Shandler, D., 1990, *National Service ... or Service to the Nation?*, The Case for Civilian National Service, Centre for Policy Studies, Graduate School of Business Administration, University of Witwatersrand, Johannesburg, South Africa.
- Sherraden, M. W. y D. J. Eberly, 1982, *National Service: Social, Economic and Military Impacts*, Nueva York, Pergamon Press.
- Sherraden, M. W., 1984, "Three squares a day: Enrollees in the Civilian Conservation Corps", en: *Journal of Social Service Research*, v. 7, n° 3, págs. 21-40.
- , 1985, "Administrative lessons from the Civilian Conservation Corps (1933-1942)", en: *Administration in Social Work*, v. 9, n° 2, págs. 85-97.
- Sherraden, M. W., I. Ilinsky, y B. Henriksson, 1991, "Youth policy dilemmas in the Soviet Union", en: *Future Choices: Toward A National Youth Policy*, v. 2, n° 3, pág. 63.
- Smith, F., 1994, *De cómo la educación apostó al caballo equivocado*, Buenos Aires, Aique.
- Special Senate Committee on Youth, 1986, *Youth: A Plan of Action*, Ottawa, Canada.

- Stanton, T., 1990, "Service Learning: Groping Toward A Definition", en: Jane C. Kendalláand Associates, *Combining Service and Learning*, Raleigh, National Society for Internships and Experiential Education.
- Strayer, F., S. Wareing y J. Rushton, 1979, "Social constraints on naturally occurring preschool altruism", en: *Ethology and Sociobiology*, l. 3-11.
- Tax, S. (comp.), 1967, *The Draft: A Handbook of Facts and Alternatives*, University of Chicago Press.
- Teijido de Suñer, E., *Ejecución del proyecto educativo*, Buenos Aires, Stella, 1991.
- Tyler, R. W. (comp.), 1978, *From Youth to Constructive Adult Life: The Role of the Public School*, McCutchan, Berkeley, CA.
- Undiks, A. (comp.), 1990, *Juventud urbana y exclusión social: las organizaciones de la juventud poblacional*, Buenos Aires, Humanitas.
- United States Congress, House of Representatives, Committee on Education and Labor, Subcommittee on Employment Opportunities, 1986, *The Voluntary National Youth Service Act and the Select Commission on National Service Opportunities Act of 1985*, 99th Congress, 1st session.
- United States Congress, Senate, Committee on Labor and Human Resources, 1980, 96th Congress, 2nd session, *Hearings on Presidential Commission on National Service and National Commission on Volunteerism*.
- United States Congress; Senate; Committee on Labor and Public Welfare; Subcommittee on Employment, Manpower, and Poverty 1967, 90th Congress, 1st session, *Manpower Implications of Selective Service*.
- Volunteer Centre of Metropolitan Toronto, Teen Power! *A down-to-earth guide for devoping a teen volunteer program* , 344 Bloor Street West #207, Toronto, Ontario, Canada M5s 3^a7 (416) 961-9688.
- Walker, L. y D. Andzenge, 1989, "Nigerian unity: Integrative processes and problems", en: *Journal of Developing Societies*, v. 5, n° 2, págs. 218-233, julio-octubre.
- Walters, J., 1996, "Clinton's AmeriCorps values: How the President misunderstands citizenship", en: *Policy Review*, n° 75, págs. 42-46, enero-febrero.
- Washburne, C. W. y J. Luzuriaga, 1967, *Educación para una conciencia mundial*, Buenos Aires, Losada.

Bibliografía general

- Washington Leadership Institute, *Making a Difference. A student guide to planning a service project*, 310 Champion Tower, Seattle University, Seattle, WA 98122
Tel (206) 296-5630.
- Willenz, J. A., 1967, *Dialogue on the Draft*, American Veterans Committee, Washington, DC.
- Willits-Cairn, R. y J. Kielsmeier, 1991, "National and Community Service Act of 1990 definition of Service-Learning. Growing Hope", Minneapolis, MN, National Youth Leadership Council, pág. 17.
- Winocur, R. y N. García Canclini, 1996, *De las políticas a los barrios: programas culturales y participación popular*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Wirtz, W. y National Manpower Institute, 1975, *The Boundless Resource: A Prospectus for an Education/Work Policy*, New Republic, Washington, DC.
- Wofford, H., S. Waldman y Bandow, D., 1996, "AmeriCorps the beautiful?", en: *Policy Review*, n° 79, págs. 28-36.
- Yates, M., 1995, "Community Service in Adolescence: Implications for Moral-Political Awareness", presentado en el 61st Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Indianapolis, Indiana.
- Yates, M. y J. Youniss, 1996, "Community service and political-moral identity in adolescents", en: *Journal of Research on Adolescence*, v. 6, n° 3, págs. 271-284.
- Youniss, J. y M. Yates, 1997, *Community Service and Social Responsibility in Youth*, University of Chicago Press.
- Zahn-Waxler, C., M. Radke-Yarrow y R. King, 1979, "Child rearing and children's prosocial initiations toward victims of distress", en: *Child Dev.*, v. 50, n° 2, págs. 319-330.
- Zingaretti, H., 1982, *Hacia una escuela de la esperanza*, Buenos Aires, Humanitas.

Para consultar en Internet

<http://www.acys.utas.edu.au/ncys>

Información general acerca de la Australian Clearinghouse for Youth Studies.

<http://www.acys.utas.edu.au/ncys/organisations/intl.htm>

Datos sobre Servicio Comunitario en Unicef, Commonwealth, Europa, Australia, Japón, EE. UU.

<http://www.acys.utas.edu.au/ncys/nys/1998/default.html>

Síntesis de la "4th Global Conference on National Youth Service", Windsor Castle, Reino Unido, Junio 1998.

<http://www.cns.gov>

Corporation for National Service: organismo del gobierno federal norteamericano que financia y coordina a nivel nacional los programas de servicio comunitario. Información acerca de los siguientes programas del servicio comunitario norteamericanos: Americorps, Learn&Service, Senior Corps, America Reads, National Service Scholarships. La página de Learn and Service contiene información sobre la aplicación del programa en escuelas y educación superior.

<http://www.thesource.gov.au>

Department of Employment, Education Training and Youth Affairs. Coordinación e Investigación en temáticas de Juventud, Reino Unido.

<http://www.dfes.gov.uk/millen/index.htm>

Programa Millennium Volunteers, Reino Unido.

<http://www.nya.org.uk/>

La National Youth Agency provee información sobre aspectos de educación juvenil. El sitio incluye información sobre centros y proyectos de voluntariado en el Reino Unido.

<http://www.nylc.org>

Página del "National Youth Leadership Council".

<http://moreshet.co.il/bat-ami/english.htm>

Página de la organización Bat Ami, Voluntary National Service for Girls-Israel.

<http://www.glasnet.ru/~ayl>

Página de la Asociación de Líderes Juveniles-Rusia.

Bibliografía general

<http://www.deet.gov.au/>

Australian Youth Policy and Action Coalition. Centraliza información acerca del Departamento de Juventud y organizaciones no gubernamentales vinculadas al desarrollo y trabajo de jóvenes en Australia.

<http://www.ozemail.com.au/~ayouthf/>

Australian Youth Foundation

Organismo no gubernamental que trabaja con jóvenes en situación de riesgo. Especialmente en programas de reinserción social y cursos de capacitación de jóvenes.

<http://www.unicef.org/spanish/>

Sitio de UNICEF, en español.

<http://www.dgid.mcye.gov.ar/html/servicio/servicio.html>

Página dedicada a aprendizaje-servicio, de la Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo, Ministerio de Cultura y Educación.

Apéndice B: Aprendizaje-servicio y servicio comunitario en la experiencia argentina

Informe de Pablo Elicegui para Presidencia de la Nación, Secretaría de Desarrollo de la Nación (CENOC) y Ministerio de Cultura y Educación, Dirección de Investigación y Desarrollo, Área de Educación y Servicio Comunitario, octubre de 1998

1. Introducción

Este material fue desarrollado en colaboración con la Campaña Nacional “¡Estudiar Vale la Pena!”, organizada por el CENOC, Secretaría de Desarrollo Social, Presidencia de la Nación y la Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Las experiencias sobre aprendizaje-servicio que seleccionamos para la elaboración de este informe proceden de dos fuentes principales: en el marco internacional, utilizamos los datos de archivo extraídos de la 4ª Conferencia Internacional sobre Servicio Nacional Juvenil, realizada en Londres en junio de 1998; para el desarrollo de la realidad nacional, hemos analizado las experiencias recopiladas durante los Seminarios Internacionales llevados a cabo en el Ministerio de Cultura y Educación en 1997 y 1998 sobre “Educación y Servicio Comunitario” y el listado de ONGs facilitado por el CENOC.

¿Qué entendemos por aprendizaje-servicio?

Según la definición acordada en los “Standards” nacionales de Estados Unidos para las escuelas que trabajan con esta metodología, “El aprendizaje-servicio es un método por el cual los jóvenes aprenden y se desarrollan a través de la activa participación en experiencias de servicio cuidadosamente organizadas que:

- Responden a necesidades reales de la comunidad.
- Están coordinadas en colaboración entre la escuela y la comunidad.
- Están integradas en el currículo académico de cada estudiante.
- Proveen tiempo estructurado para que cada estudiante piense, hable y escriba sobre lo que hizo y vio durante la actividad de servicio en curso.
- Dan a los jóvenes oportunidades de emplear competencias y conocimientos académicos recién adquiridos en situaciones de la vida real, en sus propias comunidades.

- Potencian lo que es enseñado en la escuela extendiendo el aprendizaje de los estudiante más allá del aula.
- Ayudan a desarrollar el sentido de solidaridad con los demás.”¹

Remitimos, por lo demás, a lo ya expuesto por el doctor Brynelson y la profesora Tapia en sus intervenciones durante el II Seminario Internacional “Educación y servicio a la comunidad”.

El aprendizaje-servicio resulta hoy, a nivel internacional, una metodología convergente en actividades realizadas en el marco escolar y también en actividades de voluntariado juvenil orientadas a poblaciones desgranadas del sistema escolar, necesitadas de capacitación laboral, así como en organizaciones de “servicio nacional” sustitutivo o equivalentes al servicio militar.

Es, por lo tanto, de sumo interés para la definición de políticas educativas y sociales un mejor conocimiento de esta metodología, y sus potencialidades para la optimización del aprendizaje escolar, así como para la reinserción de poblaciones desgranadas del sistema.

2. Aprendizaje-servicio y servicio comunitario de los jóvenes en el panorama internacional

[...]

En la actualidad, puede decirse que el aprendizaje-servicio se promueve especialmente en tres grandes marcos de servicio comunitario juvenil:²

- Actividades de servicio a la comunidad promovidas desde **instituciones educativas**, sean escuelas o Universidades, integradas al currículum como proyectos obligatorios o voluntarios.
- En **sistemas sustitutivos o alternativos al servicio militar obligatorio**: en el primer caso, el servicio comunitario es realizado sólo por los objetores de conciencia; en el segundo, los jóvenes en edad de prestar el servicio pueden elegir libremente entre el servicio militar o el servicio comunitario, sin necesidad de presentarse como “objedor”.

¹ National Alliance for Service-Learning in Education Reform, Estándares de calidad para experiencias escolares de aprendizaje-servicio, Washington D.C, EE.UU, mayo, 1993, traducción de Nieves Tapia. En: *El servicio a la comunidad como aprendizaje escolar, Actas del 1 Seminario Internacional “Educación y Servicio Comunitario”*, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, República Argentina, 1998, p.227.

² Sobre el panorama internacional actual del aprendizaje-servicio, cf. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación., *El servicio a la comunidad como aprendizaje escolar*, págs. 23-92.

- En **cuerpos juveniles voluntarios u obligatorios organizados para promover objetivos nacionales o locales** significativos (como la preservación ambiental la integración étnica, la atención de emergencias u otros).

Una muestra relevante de la actualidad de este tema es la conferencia realizada recientemente en Londres, la "4th Global Conference on National Youth Service" (junio de 1998), que reunió a representantes de 23 países de los cinco continentes con programas de servicio voluntario juvenil promovidos nacionalmente. Las Conferencias anteriores se habían llevado a cabo en Estados Unidos, Nigeria y Papua Nueva Guinea. Actualmente se está planificando la 5ª Conferencia a llevarse a cabo en Israel para el año 2000.

Uno de los organismos pioneros en el desarrollo del servicio a la comunidad como alternativa equivalente al servicio militar fue el National Service Secretariat, cuyo fundador es Donald Eberly.³ Funciona en la actualidad como centro de estudios y promoción del Servicio Nacional y mantiene conectados mediante un boletín de noticias a los interesados en la temática. Además cumple funciones de consultoría para organizaciones públicas y privadas a nivel nacional e internacional. En Estados Unidos ha actuado como *lobby* a favor de las Community Acts de los presidentes Bush y Clinton. Esta institución desarrolla una fuerte actividad en los programas de Servicio Nacional Juvenil en Ghana y Nigeria, entre otros países.

Por su parte, la UNESCO tiene en su organización un comité coordinador internacional de servicio voluntario, que ha realizado un amplio relevamiento mundial sobre el estado de la cuestión.

De ese relevamiento surge que en los últimos cincuenta años se han multiplicado los países que aceptan el derecho a la objeción de conciencia al servicio militar, y han establecido el servicio comunitario como una alternativa sustitutiva o equivalente al militar. Entre éstos cabría mencionar a España, Italia, Austria, Dinamarca, Finlandia, Francia, Noruega, Portugal, Suecia, Algeria, Israel, China e India. Dado que en nuestro país se ha suspendido el servicio militar obligatorio, no nos extenderemos en este tipo de ejemplos.

³ Cf. Eberly, Donald, Michael Sherraden, *The Moral Equivalent of War*, Nueva York, Greenwood Press, 1990, pág. 5.

Consideraremos, en cambio, el caso de **Alemania**, que ofrece tres alternativas de servicio comunitario juvenil: el servicio social sustitutivo del servicio militar (que abarca a un número reducido de jóvenes varones); el “Año Social”, de voluntariado comunitario para jóvenes varones y mujeres, y el “Año Ecológico”, de voluntariado en cuestiones ambientales para jóvenes de ambos sexos. Estas oportunidades de voluntariado están dirigidas en particular a aquellos jóvenes que han finalizado su etapa de educación formal obligatoria y quieren realizar una actividad comunitaria que, al mismo tiempo, les sirva para reconocer mejor sus intereses vocacionales. En la ley que regula el Año Social Voluntario, en 1975, se especifica que no tiene por objetivo armar una oferta laboral, sino que es una propuesta de formación general a jóvenes, unida a una actividad de ayuda en el campo de los cuidados o la asistencia social.⁴ El año de servicio constituye en la práctica, para muchos jóvenes alemanes, un “año de moratoria” antes de entrar en un sistema educativo y/o laboral altamente competitivo. Por otra parte, el alto número de participantes en este programa contribuye a disminuir significativamente los porcentajes de desempleo juvenil en esa franja etaria.⁵

En el Reino Unido y en Estados Unidos, al abolirse el servicio militar obligatorio, la preocupación central pasó de la sustitución del servicio militar a brindar canales de participación y servicio a la comunidad, especialmente para los jóvenes de menores recursos.

En **Estados Unidos** existen numerosos estados en donde el gobierno ofrece alternativas de programas de aprendizaje-servicio en escuelas o de voluntariado social, como en el caso de California.⁶ Maryland incorporó en forma obligatoria el aprendizaje-servicio como requisito para la graduación en la escuela media.⁷

4 Bendit, René, “El aprendizaje servicio en la experiencia alemana y europea”, en: *El servicio a la comunidad como aprendizaje escolar*, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1998, pág. 33.

5 Según los datos suministrados por Peter Kupferschmid en la “4º Global Conference on National Youth Service”, actualmente participan del Año Social Voluntario y el Año Ecológico 10.500 jóvenes. Cf. Kupferschmid, Peter, “Volunteering in Germany”, 4º Global Conference on National Youth Service, Londres, junio de 1998.

6 Muchos de los programas de aprendizaje-servicio incluyen trabajos referidos al cuidado del ambiente, como California Green Corps, que desarrollan tareas de preservación ambiental en las playas.

7 Cf. Wade Brynson, “El aprendizaje-servicio en California”, en: *El servicio a la comunidad como aprendizaje escolar*, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1998, pág. 1.

Existen numerosas organizaciones públicas y no gubernamentales que trabajan mayoritariamente con jóvenes de sectores marginales ("inner cities"): el proyecto típico es coordinado por una organización estatal (el Boston Year City Corps, por ejemplo) o privada con cooperación estatal, como el New York City Volunteer Corps. Esta última ofrece un estipendio equivalente a un salario mínimo durante seis meses a dos años; al terminar el período de servicio se les otorga una suma de dinero suficiente como para financiar un primer año de estudios universitarios o empezar un emprendimiento económico.⁸ Durante el servicio van rotando por distintos lugares (normalmente acordados con el municipio o diferentes ONGs), y en caso de que no tengan los estudios secundarios cumplidos se les ofrece en contraturno la posibilidad de preparar el examen del certificado final, con apoyo académico brindado por el equipo técnico de la organización o por otros voluntarios.

Los equipos rentados suelen ser pequeños, consistentes en un mínimo personal administrativo y en un grupo de coordinadores grupales, y son financiados por aportes estatales y privados. En el City Volunteer Corps (CVC) de Nueva York, el 65% de los miembros que llevaban su año de actividad *full-time* en 1992, había intentado por lo menos una vez sin éxito iniciar su actividad educativa en diferentes niveles; una vez finalizado su año de servicio, el 39% había finalizado aquella actividad y el 25% recibió su diploma de la *high school*. Otro dato de interés en el relevamiento del CVC es que el 36% de los voluntarios se afilió a organizaciones comunitarias y un 65% se presentó a votar. Por otra parte, el 80% de los participantes consiguió empleo por encima del salario mínimo. En lo que se refiere a la composición de los participantes, el 22% de los voluntarios era graduado de la *high school*, el 58% había sido expulsado del sistema educativo y el 20% estudiaba en aquel momento. El 56% eran negros, 31% hispanos, 8% asiáticos y 5% blancos.

Las cifras evaluadas por el CVC dan muestra de gran integración social y reinserción en el sistema educativo.⁹

⁸ En el caso del Washington DC Service Corps, a los voluntarios se les asigna una suma de 100 dólares mensuales y una suma final de 2.000 dólares en concepto de beca de estudio universitario, con apoyo académico durante el año de servicio. Cf. DC Service Corps, *Join Us*, 1992.

⁹ City Volunteer Service Corps, *A demonstration of National Service*, noviembre de 1992.

Otra institución que se desarrolla en este ámbito es la Work, Achievement, Values & Education (WAVE), que funciona como consultora de escuelas y organizaciones no gubernamentales en proyectos de reinserción y contención escolar de jóvenes en riesgo, capacitación laboral y servicio a la comunidad. Trabaja con el apoyo del Departamento Nacional de Trabajo y en conjunto con las comunidades de base y escuelas. Los programas de entrenamiento se dictan al personal directivo y docentes de las instituciones, y también ofrecen programas de apoyo y capacitación a los jóvenes. Las Wave Classes están estructuradas a partir de dos programas de acción comunitaria: Wave in School y Wave in Communities. Los cursos de entrenamiento a personal de la institución duran generalmente 14 días e incluyen un año de asistencia directa a la organización. En Wave in School, 100 clases son dirigidas específicamente al desarrollo de programas de prevención contra la deserción escolar. En el caso de Wave in Communities, la institución pone el acento en jóvenes desgranados del sistema educativo y en la reinserción escolar. Por otra parte, desarrollan el programa Breaking Down the Boundaries, que está dirigido a los jóvenes de la institución, con el fin de facilitar la transición hacia el mundo laboral y el desarrollo de orientación vocacional a través de las actividades del aula. En este programa se desarrollan actividades voluntarias de servicio comunitario como metodología de trabajo.

Otros programas son organizados a nivel federal, como Peace Corps y VISTA (Volunteers in Service to America). El Peace Corps fue fundado en 1960 por el presidente Kennedy. Ha provisto hasta el momento 130.000 voluntarios a 90 países de Asia, África, Latinoamérica y recientemente Europa del Este en proyectos de desarrollo comunitario y educacional. En los últimos años, ampliaron el límite de edad de los participantes, que pueden tener hasta 33 años. Actualmente hay 6.000 jóvenes enrolados. Mayoritariamente son graduados universitarios que se incorporan a un programa de dos años de servicio. VISTA apuntó desde sus comienzos a jóvenes universitarios para el desarrollo de trabajos comunitarios en reservas indígenas, áreas marginales e inmigrantes. Hoy en día, colaboran 3.000 voluntarios en la institución.

Uno de los beneficios más significativos de estos programas estatales es que representa una posibilidad de acceso al *college* y al mejoramiento de las ofertas laborales.

En lo referido específicamente al aprendizaje-servicio, en el ámbito de la escuela a nivel nacional, la Corporation for National Service desarrolla el programa “Learn and Serve”, que promueve experiencias de aprendizaje-servicio en escuelas, universidades y centros comunitarios. Actualmente hay 750.000 estudiantes vinculados con este programa. Provee fondos y capacitación a escuelas, universidades y organizaciones comunitarias. Participan personas de los 5 a 17 años. El programa se estructura a partir de tres ejes básicos: preparación académica (clases coordinadas con personal del programa y docentes de la institución, preparatorias de la tarea que se va a realizar); servicio comunitario (actividades concretas en la comunidad); reflexión (evaluación y comentarios del trabajo realizado, dentro de la institución). A diferencia de otras actividades voluntarias, los estudiantes no reciben ninguna paga por su tarea, aunque ésta se les reconoce y otorga créditos en su currículum académico. El Congreso ha aprobado un presupuesto de 43 millones de dólares anuales para el desarrollo de “Learn and Serve America” en 1996 y 1997.

Otros programas escolares se manejan con financiación privada. En Estados Unidos es común que el servicio voluntario se organice con redes regionales que funcionan como consultoras de aprendizaje-servicio. Éstas se vinculan con las escuelas y planifican en conjunto la realización de un servicio comunitario, a la vez que ofrecen una amplia gama de cursos de capacitación. Un ejemplo significativo de este tipo de consultoras es la National Helpers Network, dirigida por la doctora Alice Halsted, quien dictó una conferencia en el I Seminario Internacional sobre Educación y Servicio Comunitario en Buenos Aires, durante 1997. Es importante destacar que, en aquella oportunidad, señaló que las experiencias de aprendizaje-servicio constituyen una estrategia eficaz para el mejoramiento de la asistencia:

“Alumnos con conflictos y con antecedentes de ausencias injustificadas fueron elegidos para desempeñar roles de servicio en un programa extra-escolar en un centro de recreación. Se les permitía cumplir con sus tareas comunitarias sólo si su asistencia semanal era perfecta. Sin escuela, no hay servicio. Esta estrategia funcionó. La asistencia mejoró en general, conjuntamente con la actitud hacia la escuela.”¹⁰

¹⁰ Halsted, Alice, “Educación redefinida: la promesa del aprendizaje-servicio”, en: *El servicio a la comunidad como aprendizaje escolar*, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1998, pág. 33.

En el **Reino Unido**, una de las principales instituciones abocadas a este tema es el Community Service Volunteers (CSV), que funciona con voluntarios juveniles en organismos de la comunidad y escuelas, e incorporó un régimen de pasantías para jóvenes extranjeros. Incorpora anualmente a 3.000 jóvenes entre 18 y 35 años, en 800 proyectos de servicio comunitario en todo el Reino Unido.¹¹

Los voluntarios se insertan en tareas de tiempo completo, durante un período mínimo de cuatro meses y un máximo de doce. La institución se sostiene con los aportes de *sponsors*, instituciones de caridad y donaciones de particulares. Vinculado específicamente a la temática de educación formal, desarrolla el programa "Learning Together", de apoyo escolar y desarrollo de tutorías de estudiantes, trabajando en escuelas de áreas marginales y promoviendo contención y reinserción a partir del trabajo de sus voluntarios. El programa "Reading Together", tiene características similares, aunque dirigido a niños de escuelas primarias.

Durante 1998, y por encargo del Programa Millenium Volunteers (ver más abajo) desarrolló un programa piloto en tres áreas con altos niveles de desocupación juvenil en el Gran Londres, Gales y Escocia. La experiencia –aún en curso– está siendo evaluada minuciosamente por una consultora privada. Los primeros resultados indicarían que los jóvenes desempleados o sub-empleados que han trabajado como voluntarios en los proyectos propuestos por el CSV (en hospitales, hogares para sin techo, escuelas públicas y otras instituciones de la comunidad) han aumentado su empleabilidad y obtenido impulso para retomar o continuar estudios.

El gobierno laborista electo en mayo de 1997, incluyó el servicio ciudadano en su manifiesto partidario y puso en marcha con esa finalidad el Programa Millenium Volunteers. Los documentos de consulta del Programa fueron reglamentados conjuntamente por Inglaterra, Gales, Escocia e Irlanda del Norte. Actualmente las áreas de debate sobre la implementación del programa se dan en torno de la forma de distribución de los voluntarios y los criterios de prioridades por seleccionar. Se está evaluando la posibilidad de apuntar hacia una política de desarrollo en el área de juventud, de dar prioridad, como otra alternativa, al servicio comunitario o ambas políticas al mismo tiempo.

¹¹ Alrededor de cuatrocientos jóvenes son extranjeros y realizan pasantías en la institución. Cf. CSV, *People for People, Annual Review*, 1996-1997. Hacia junio de 1998, el CSV ha convocado a más de dos mil voluntarios.

Impulsado personalmente por el primer ministro Tony Blair y conducido por la Secretaría de Educación, el Programa Millenium Volunteers consiste en una ambiciosa convocatoria nacional al voluntariado para "la entrada al nuevo milenio".

Actualmente dirigido a jóvenes de entre 16 y 24 años, desarrolla tareas en el área de educación (promoviendo tutorías y apoyo escolar a jóvenes que estén dentro y fuera del sistema educativo); ancianidad y personas con capacidades diferentes; ambiente; promoción de actividades artísticas y deportivas en comunidades y promoción de la igualdad racial y tolerancia religiosa. Hay dos niveles de participación: en un período de 12 meses, un total de 200 horas, pensado para personas que trabajan y estudian; y una alternativa de programa intensivo de 500 horas anuales.

En **África**, desde la independencia varios estados han desarrollado programas de servicio comunitario nacional, apuntando en muchos casos a contribuir a una mayor integración nacional, ya sea entre diferentes etnias o entre áreas urbanas y rurales.

En el caso de **Ghana**, el Programa de Servicio Nacional comenzó en 1973 con la convocatoria de todos los universitarios diplomados a realizar tareas en servicios públicos, industria y educación, proponiendo como objetivos principales que los estudiantes (en general pertenecientes a los sectores urbanos y de mejor situación económica) conozcan la realidad rural de su país y desarrollen servicios concretos en aldeas.

En 1980, la National Service Act 426 amplió la obligatoriedad del servicio nacional a hombres y mujeres de 18 años de edad. Aquellos que no cumplan con esta obligación reducen su posibilidad de empleo en grandes proporciones y, por otra parte, se les niega la entrega de pasaportes.

Actualmente, el servicio nacional en Ghana es de dos años. El primero se realiza a los 18 años y el segundo al terminar estudios terciarios o universitarios. El National Service Secretariat se contacta con todas las instituciones escolares solicitando nombres y edades de estudiantes que deben cumplir con el National Service. Al momento hay 12.000 participantes en el programa.

Desempeñan tareas en áreas de educación, trabajo comunitario, salud y desarrollo rural. En educación, uno de los principales aportes consiste en proveer maestros a escuelas secundarias –especialmente de matemática, y ciencia y técnica–; desarrollan además tareas de capacitación en educación no formal.

En 1986, a efectos de mejorar la organización, administración y participación efectiva, fundan la National Service Personnel Association. Se estructura a nivel nacional, regional y de distritos para la convocatoria de seminarios, congresos anuales y elección de autoridades.

En **Nigeria**, los “Nigeria Youth Service Corps” se fundaron en 1973 al final de la guerra civil (la recordada y devastadora “guerra de Biafra”), para promover una integración pacífica entre las dos grandes etnias en conflicto.

Los estudiantes universitarios deben cumplir obligatoriamente, antes de graduarse, un período de servicio en la etnia contraria, promoviendo lazos de cooperación recíproca que, a lo largo de los años, ha generado también inserciones profesionales y matrimonios inter-étnicos. El Servicio Nacional fue de fundamental importancia para la pacificación del territorio y el desarrollo de vínculos interraciales.

El año está dividido en cuatro etapas. La primera etapa es de orientación, en donde incluyen un programa de entrenamiento militar y capacitación de líderes. En la segunda fase se les otorga la “Primera asignación”, en donde los miembros son distribuidos en escuelas, hospitales y sector privado con relevancia nacional. En tercer lugar, el período de “Servicio y desarrollo comunitario”, en donde participan de la elaboración y gestión de proyectos. Éstos se realizan en centros de educación para adultos y educación no formal, campañas de salud y prevención, desarrollo rural, agricultura, entrenamientos en fábricas de calzado y prendas de vestir, y promoción de actividades culturales o deportivas. La última área corresponde a una evaluación general del año de servicio.

En la actualidad, 40.000 jóvenes participan del Programa de Servicio Nacional. Por otra parte, se proyecta tomar en cuenta la experiencia de Ghana y ampliar la obligatoriedad del servicio a partir de los 18 años y extenderlo por dos años a los universitarios.

Para concluir con África, es necesario señalar que Botswana, Uganda, Tanzania y Zambia también tienen programas de Servicio Civil orientados prioritariamente a los jóvenes.

Querría finalizar este panorama internacional mencionando la experiencia de **Costa Rica**, que es tal vez, la más significativa en el ámbito latinoamericano. La Universidad

de Costa Rica desarrolla desde 1975 el Programa Nacional Universitario de Servicio a la Comunidad, obligatorio para alumnos de 4° y 5° año, como campo de aplicación articulada de las asignaturas cursadas. Los proyectos son planteados por los estudiantes de las distintas unidades académicas con carácter interdisciplinario, deben ser aprobados por la dirección del Programa de Trabajo Comunal Universitario (TCU). Como proyección hacia 1998, se plantean estructurar la experiencia de servicio comunitario para personas mayores como un curso con reuniones formales semanales y con el servicio comunal voluntario como tarea adicional para desarrollar durante el desarrollo del curso.

La Universidad Nacional de **México** desarrolla un programa de características similares.

3. Las características del aprendizaje-servicio

En el II Seminario Internacional de Educación y Servicio a la Comunidad se hizo hincapié en tres aspectos que explican el creciente desarrollo de experiencias de aprendizaje-servicio en las escuelas argentinas: la crisis del estado benefactor, la expansión de las organizaciones comunitarias (también llamadas “no gubernamentales” o del “tercer sector”) y la creciente demanda de la sociedad hacia la escuela.¹² Al respecto, resulta reveladora la encuesta Gallup realizada para el Foro del Sector Social en marzo de 1997.¹³

Las instituciones escolares responden a esta demanda con perfiles variados, como ya lo ha señalado la profesora Tapia al referirse al síndrome de la **campana de cristal** (cuando se privilegia la teoría sobre la práctica, y en caso de haber por iniciativa de docentes o estudiantes alguna propuesta de salida hacia la comunidad, revestirá claramente el carácter de extracurricular y extraescolar), y –en el otro extremo– a la **escuela-centro asistencial**, que intenta por sí sola cubrir las demandas del contexto social y las necesidades de sus alumnos, muchas veces con buena voluntad pero sin el soporte profesional adecuado.

¹² Tapia, María Nieves, “Hacia la inserción curricular del aprendizaje-servicio”.

¹³ Gallup Argentina-Foro del Sector Social, *Estudio sobre trabajo voluntario y donaciones*, Buenos Aires, 1997. Cf. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. *El servicio a la comunidad como aprendizaje escolar*, 1998, págs. 102-114.

En este contexto, creemos que la práctica del aprendizaje-servicio es una respuesta que se promueve desde la identidad de la escuela y con beneficios concretos para ambos.

Por otra parte, la formación para la participación comunitaria es uno de los objetivos planteados por la Ley Federal de Educación: allí se señala como una de las finalidades generales del sistema educativo la formación de “ciudadanos responsables, protagonistas críticos, creadores y transformadores de la sociedad [...] defensores de las instituciones democráticas y del medio ambiente” (artículo 6°).

Las experiencias presentadas en los Seminarios Internacionales organizados por el Ministerio de Cultura y Educación dan muestra de la posibilidad de inserción curricular que tienen este tipo de experiencias y el consecuente desarrollo de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, a la vez que permiten la profundización de contenidos transversales –algunos de los cuales son inseparables de un proyecto de aprendizaje-servicio–.

Las evaluaciones hechas internacionalmente, y también las primeras evaluaciones que estamos realizando de las experiencias nacionales, demuestran que los proyectos de intervención comunitaria incorporados al Proyecto Educativo Institucional:

- Aumentan los niveles de retención y rendimiento escolar en zonas críticas.
- Permiten aplicar los contenidos aprendidos en el aula en la vida real, optimizando el desarrollo de competencias.
- Orientan a los estudiantes a las realidades del mundo laboral.
- Promueven la capacidad de iniciativa y la autoestima de los estudiantes.
- Mejoran las habilidades de comunicación.
- Desarrollan en los adolescentes un sentido de responsabilidad ciudadana.¹⁴

La promoción de actitudes solidarias y de participación ciudadana son hoy contenidos específicos y “transversales”. Esto nos lleva a uno de los temas que se ha debatido en el marco del II Seminario Internacional: ***¿debiera ser obligatorio el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio?***

¹⁴ Cf. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, *El servicio a la comunidad como aprendizaje escolar*, 1998, págs. 24 y 160-163.v

En la experiencia argentina existen ejemplos de escuelas donde el proyecto de servicio es desarrollado voluntariamente por un grupo de alumnos, y otras donde la actividad de servicio a la comunidad es obligatoria para algunos cursos (como en la Escuela Carlos Pellegrini) o requisito indispensable para recibirse (como en las escuelas del Bachillerato Internacional). El doctor Brynson explicó que en el estado de Maryland el aprendizaje-servicio es obligatorio y que en el estado de California es decisión de cada escuela, pero que en las escuelas que lo adoptan es obligatorio para todos los estudiantes.¹⁵

El Servicio Comunitario, realizado a partir de la escuela, es *una actividad orientada hacia y con la comunidad*. Sin embargo, es uno de los dos ejes vertebrales del aprendizaje-servicio. En consecuencia, no cualquier actividad comunitaria, aunque contemple estos requisitos, e incluso apunte a la contención y reinserción de jóvenes en el sistema educativo, puede calificarse como una experiencia de este tipo.

[Ver: “¿Cuándo un proyecto de intervención comunitaria se convierte en aprendizaje-servicio?”, pág. 130]

La dinámica del aprendizaje-servicio tiende permanentemente a la *integración* de todos sus componentes. Por esto, es esencial el *trabajo áulico*, ya sea previo a abordar un proyecto concreto, tanto como el seguimiento y la evaluación permanente dentro de la escuela. La tarea de supervisión y evaluación en el aula cierra el ciclo de experiencias vividas fuera de ella. Se transforma en el espacio donde las experiencias de aprendizaje-servicio tienen su lugar de *programación, seguimiento y evaluación*.

Al insistir en la necesidad e importancia de dicho espacio, estamos haciendo hincapié en la esencial *coordinación docente/institucional* de la labor. Al mismo tiempo, queremos resaltar la importancia que cobra la participación activa de los alumnos en la selección de la problemática que se va a abordar, el diseño, la gestión, el seguimiento y la evaluación final del proyecto. En síntesis, el grupo de trabajo está presente desde su concepción.

Si bien está coordinado con la institución y con activa participación docente, el alumno es protagonista desde la elección de la problemática, con su correspondiente fundamenta-

¹⁵ Cf. Tapia, Nieves, “Hacia la inserción curricular del aprendizaje-servicio”.

ción. Esto favorece el compromiso y la participación honesta de los jóvenes a quienes, de esta forma, el proyecto –en un sentido restringido– les pertenece. Sobre lo último, creemos conveniente aclarar que la pertenencia está dada en términos de la participación y compromiso de los voluntarios o alumnos que intervienen en una experiencia de servicio comunitario; como veremos más adelante, el trabajo requiere una estrecha colaboración con las Organizaciones de la Comunidad.

Ya hemos hablado de la participación de los estudiantes en la elaboración inicial, pero nos faltaría terminar diciendo algo sobre la labor de **concientización** a llevar a cabo. Concientización... ¿de qué? Quien va a realizar una tarea de servicio comunitario se va a acercar a una problemática determinada, de la cual a veces es partícipe y otras no. En los primeros, la búsqueda de información es esencial para subsanar los inconvenientes que trae el hecho de acercarse a realidades esencialmente distintas, incluso algunas muy lejanas en el espacio; cuando el voluntario es participante de la problemática, partimos ya de una base de conocimiento que será necesario ordenar. Sin embargo, en ambos casos, el servicio comunitario plantea una cuestión de **actitud adecuada**, que también deberá ser preparada específicamente en el aula.

4. Aprendizaje-servicio y comunidad

En el contexto de las experiencias de aprendizaje-servicio definimos por servicio a la comunidad cualquier tipo de actividad sistemática, periódica, que se desarrolla respecto de una comunidad.

- Con una **perspectiva educativa**: escuelas que lo hacen desde su proyecto institucional, grupos de jóvenes que se organizan desde la escuela sin ser el proyecto asumido institucionalmente, ONG u OC, que hace un proyecto de servicio articulado con la escuela, ONG u otras instituciones que hacen un trabajo de Servicio Comunitario con adolescentes y jóvenes que quedaron fuera del sistema educativo y les dan contención y reinclusión a partir de estas experiencias.
- Realizado por **jóvenes**.
- Tratando de detectar aquellas actividades que aportan específicamente a la **contención** de los adolescentes que las realizan en el sistema educativo o que logran una **reinserción** de otros adolescentes en el mismo.

Teniendo en cuenta las características esenciales que debe registrar un servicio orientado hacia la comunidad, tal como las señalara el profesor Alberto Croce en su ponencia,¹⁶ quisiéramos recordar dos posibles peligros que surgen del encuentro entre una comunidad pobre y una institución educativa.

El primero es la utilización de estudiantes como mano de obra barata, hecho que se señala como frecuente en las pasantías de “capacitación laboral”; el otro riesgo probable es convertir la actividad en excursiones a la pobreza. En el último caso, quienes deben ser protagonistas como miembros de la comunidad se transforman en espectadores de tercera categoría, frente al protagonismo desubicado de aquellos que estarían haciendo una suerte de práctica de beneficencia.

A esto nos referíamos cuando señalábamos la importancia de la concientización y formación de actitudes desde el ámbito escolar. Quien realiza un servicio comunitario debe:

“Saber valorar aspectos culturales diferentes a los propios. Saber entender los tiempos diferentes para poder solucionar la inmensa gama de problemas que deben enfrentar los más pobres. Saber escuchar y tolerar los silencios de quienes desconfían de las muchas palabras que tantas veces los han engañado. Saber descubrir las riquezas que hay en los liderazgos y en los compromisos de muchos integrantes de dichas comunidades. Saber relacionarse con las Organizaciones que allí surgen. Saber discernir entre quienes ‘llevan la voz cantante’ de quienes son realmente respetados y queridos en estas comunidades.”¹⁷

El segundo aspecto de importancia a tener en cuenta en la elaboración de un proyecto que contemple servicio comunitario es la necesidad de que la escuela tenga como **aliados esenciales** a las Organizaciones de esa comunidad. En este punto es necesario recordar, como lo hace el profesor Croce, que es la comunidad quien **permanece** en el lugar. Esto implica que la institución escolar acepte el carácter temporal de sus alumnos, frente a la permanencia de la comunidad. Consecuentemente, los proyectos por implementar deben tener como característica su **temporalidad**, con objetivos tangibles

¹⁶ Cf. Croce, Alberto César, “Elementos para un diagnóstico operativo y planeamiento de proyectos de servicio comunitario desde la escuela”, en el II Seminario Internacional sobre Escuela y Servicio Comunitario.

¹⁷ Ibídem.

en el corto y mediano plazo. Para ello es esencial la capacidad técnica de quienes coordinan y supervisan el proyecto.

Escuela y comunidad definirán en forma conjunta qué tipo de servicio se puede implementar, de acuerdo con sus necesidades y posibilidades; en este caso, nadie mejor que las organizaciones comunitarias para la detección y el establecimiento de las necesidades prioritarias. Sólo hay transformación de una realidad social en el marco de experiencias de aprendizaje en servicio cuando el vínculo comunidad-escuela es fuerte, y esto sólo es posible en el marco de una estrecha colaboración horizontal.

“Se trata, entonces, de promover una vinculación solidaria entre la comunidad escolar y su contexto. En los términos empleados por el doctor Roche se trata de promover una conducta pro-social por parte de la escuela. Cuando asumimos las necesidades y demandas de la comunidad de la que somos parte, nos convertimos en una institución que enseña y aprende con el ejemplo.”¹⁸

Es en el marco de esta asociación escuela-comunidad que podemos pensar en la potencialidad del aprendizaje-servicio respecto de la contención y reinserción de los jóvenes en el sistema educativo. Se ha dicho que la escuela responde a las necesidades de la comunidad en tanto es una parte integrante esencial de la misma. Sin embargo, debe responder a partir de su propia identidad, descentralizando la demanda y articulando con organismos de la comunidad y generando proyectos de servicio a la comunidad con valor educativo que le son propios como institución. A partir de esta estructura, sostenemos que ***las experiencias de aprendizaje-servicio son herramienta indispensable para abordar problemáticas de deserción escolar***. Sólo una estrategia conjunta de este tipo puede dar soluciones integrales y eficaces.¹⁹

¹⁸ Tapia, María Nieves, “Potencialidad de los proyectos estudiantiles de servicio comunitario en la Educación General Básica y en la Educación Polimodal”, pág. 160.

¹⁹ Ver también los conceptos sobre escuela-comunidad en «Estándares de calidad para experiencias escolares de aprendizaje-servicio, National Alliance for Service Learning in Education Reform, en: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, *El servicio a la comunidad como aprendizaje escolar*, 1998, pág. 235: “Los estudiantes aprenden que pueden moverse más allá de su pequeño círculo de pares y tener un lugar como miembros activos y colaboradores de la comunidad, mientras descubren que el aprendizaje se da a través de toda la comunidad en espacios tradicionales y no tradicionales. [...] Las vinculaciones se fortalecen cuando los organismos públicos, los funcionarios del gobierno local y los ciudadanos descubren que la escuela busca su consejo y conocimiento especializado. A través del aprendizaje-servicio, las escuelas y sus comunidades se vuelven verdaderos socios en la educación y desarrollo de la juventud.”

Creemos conveniente recordar la necesidad de esta vinculación esencial, sobre todo en aquellos colegios cuyos alumnos realizan actividades en realidades diametralmente opuestas a las que ellos están insertos. Y precisando un poco más, la tarea de concientización acerca de estos requisitos debe ser mayor en aquellas instituciones que no se manejan con estudiantes voluntarios, sino que el servicio comunitario está incorporado al Proyecto Educativo Institucional en forma obligatoria.

Recordemos que lo distintivo en el aprendizaje-servicio es la reciprocidad de los beneficios de un servicio y, por lo tanto, apunta a beneficiar igualmente a los **receptores** y los **proveedores** de la tarea. El servicio comunitario se transforma desde esta perspectiva en un canal generador de **actitudes prosociales**. La prosocialidad se presenta, entonces, como aquel valor que desarrolla fundamentalmente la “heteroestima o estima por la otra persona”.²⁰ Cuando las experiencias de aprendizaje-servicio permiten el encuentro horizontal entre la escuela y las organizaciones de la comunidad, y en conjunto plantean soluciones y proyectos a las necesidades concretas, estamos en presencia de un hecho prosocial en su conjunto.

5. La experiencia argentina

En la experiencia argentina, recopilada a través de los dos Seminarios Internacionales y el relevo de datos de Organizaciones de la Comunidad, la variedad es la nota sobresaliente.

Las problemáticas comunitarias que surgen a partir del análisis de las experiencias presentadas en los dos Seminarios pueden agruparse en torno de las siguientes temáticas:

- Intercambio e identidad cultural.
- Ambiente.
- Derecho: discriminación, mediación y prevención de la violencia, y sobre todo campañas de concientización.
- Educación. Apoyo escolar. Reinserción y contención.
- Producción al servicio de la comunidad.

²⁰ Roche Olivar, Roberto, “Fundamentos psicológicos y pedagógicos del aprendizaje-servicio: la educación para la prosocialidad”, en Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, *El servicio a la comunidad como aprendizaje escolar*, 1998, pág. 141.

- Problemáticas sociales: vivienda, apoyatura institucional, infancia y adolescencia, ancianidad, alimentación y salud.

5.1 Experiencias escolares

En general, los proyectos mejor organizados son aquellos que son promovidos desde el proyecto institucional, como el Carlos Pellegrini o los colegios del Bachillerato Internacional.

Es interesante señalar la experiencia de escuelas en zonas con grandes carencias socioeconómicas, que promueven desde el proyecto institucional proyectos de servicio a la propia comunidad. Entre estos puede señalarse el caso de la Escuela Media **“Explorador Ramón Lista”**, de la ciudad de Resistencia, ubicada en un barrio marginal, que desarrolla 10 programas de servicio comunitario, incluido el “Proyecto Naianec”, que aborda la problemática de reinserción y contención de jóvenes tobas provenientes de una comunidad cercana a la escuela, a partir de la revalorización cultural. Este programa fue desarrollado conjuntamente con el INAI, que otorgó becas a 14 alumnos en 1997 y a 22 en 1998, que incluyeron la formación de la Comunidad Educativa Intercultural Naianec, el pago de las Becas, tutorías por parte de docentes de la institución y talleres de apoyo a la educación intercultural bilingüe. Como resultado esencial, lograron la retención y promoción de los alumnos tobas; la comunidad del barrio Mapic, donde está situada la escuela, comenzó a integrarse en la acción, se involucró al resto de la comunidad y a otras escuelas que participan de la misma problemática.

La evaluación posterior mostró que la escuela aumentó significativamente su matrícula a partir de la incorporación de experiencias de servicio comunitario (un 40% en tres años), en una zona tradicionalmente caracterizada por altos niveles de deserción.

El **Instituto Técnico Agrario Industrial** ubicado en la ciudad de Monte Buey, Córdoba, también desarrolla una eficiente labor comunitaria a partir de su Proyecto Institucional, en la producción de bienes, servicios y asistencia técnica en beneficio de una comunidad que enfrenta el problema endémico del éxodo rural. Como aspecto a destacar, esta escuela logró una extensa red de eficaz colaboración con organismos de la comunidad y gubernamentales.

Otro proyecto destacable por su eficacia y cooperación con la comunidad es el del **Taller de Capacitación Integral “Enrique Angelelli”**, ubicado en la ciudad de San Carlos de Bariloche. La escuela funciona como EGB con capacitación profesional para adultos, principalmente jóvenes desgranados del sistema y madres adolescentes. Desde 1995 se eligió como proyecto, a través de un diagnóstico participativo realizado por los estudiantes, la atención a los ancianos más necesitados del barrio “33 Hectáreas”. Hubo consenso entre los alumnos de la misma comunidad para seleccionar el área de trabajo. El proyecto llega a integrar los conocimientos del aula y el taller, y a aplicarlos a la mejora de la calidad de vida de los ancianos. Los alumnos consiguieron fondos y lograron reparar las casas deterioradas, y mediante gestiones ante la empresa, proveerlas de electricidad. El proyecto incluyó la confección de ropa para los ancianos y la fabricación de muebles. Todo esto lo hicieron en los talleres de la escuela y con la participación de la comunidad. Lo complementaron con un curso de salud para reconocer algunos síntomas primarios que les permiten hacer de nexo con la sala de atención barrial o el hospital.

Hay gran número de experiencias que muestran los efectos potenciales de contención de población en áreas que tienden a expulsarla. Por ejemplo, la **Escuela Provincial de Educación Técnica Nº 1**, en la localidad de Cutral-Co, desarrolló un proyecto de investigación con participación voluntaria de los alumnos de 5º y 6º año. El proyecto se llama “Atriplex Lampa: ¿Una alternativa patagónica?”. Desde 1985, un grupo de investigación desarrolla tareas analizando las utilidades de un arbusto local llamado comúnmente “zampa”, en la elaboración de un alimento balanceado para pollos parrilleros. El reemplazo de un porcentaje significativo de alimento balanceado por la atriplex lampa permitiría mejorar los resultados nutritivos y bajar considerablemente los precios. Esto mejoraría la producción y el desarrollo de criaderos de pollos con considerables ventajas para la economía regional. En el contexto del II Seminario Internacional, esta investigación interesó sobre todo a los delegados de Tierra del Fuego, que también disponen en su flora de gran cantidad de “zampa”.

En la localidad de Las Heras, Mendoza, el **Bachillerato con Orientación Docente de la Escuela Técnica Nº 4-029** desarrolló en 1997 un interesante proyecto con resulta-

dos en la contención escolar y la articulación de la EGB3 con la Educación Polimodal. El Bachillerato está ubicado en un barrio marginal de la localidad, aunque con una población de 600 estudiantes y una gran mejora de sus instalaciones en los últimos años. En 3° año, los alumnos tienen talleres integrados que tienden a articular los conocimientos académicos con experiencias en la comunidad para el descubrimiento de sus aptitudes vocacionales. En aquella oportunidad, elaboraron un diagnóstico comunitario y propusieron soluciones acerca de la situación de las escuelas primarias en el barrio. Esta primera etapa se llevó a cabo durante el primer cuatrimestre del ciclo. Durante el segundo cuatrimestre, desarrollaron tareas en las escuelas en contraturno. Dieron apoyo escolar a los chicos del primer ciclo, desarrollaron tareas en huertas educativas, trabajaron en grupos de carpintería, educación física, recreación, deportes, plástica y charlas informativas. El efecto de contención en el sistema educativo se hizo patente en la importancia que tuvo para los chicos de las escuelas primarias que jóvenes de otro trayecto educativo los acompañen y se ocupen de ellos. Esto facilita la continuidad de los chicos en el sistema y que vean la permanencia en la escuela como una realidad constatable y posible para ellos.

En Junín de los Andes, la **Escuela Provincial de Educación Técnica N° 4** implementó un programa de “Energías alternativas” en zonas rurales. Hay 60 estudiantes participando en forma obligatoria de 4°, 5° y 6° año. La obligatoriedad del proyecto lo hace consecuentemente una tarea institucional, financiada a través del Plan Social Educativo. En el período de diagnóstico, determinaron la creciente desertificación de los suelos y la escasez de tendido eléctrico en zonas urbanas; dificultades en el aprovisionamiento de agua y electricidad de las comunidades de la zona (crianceros mapuches, pequeños ganaderos y comunidades rurales); deterioro creciente de la salud en torno de problemas visuales y respiratorios por uso de lámparas de aceite y gas. La escuela realizó entrevistas a comunidades rurales de la zona y trabajó con el apoyo de la Universidad Nacional del Comahue, la Municipalidad y el Hospital Rural de Junín. Construyeron y montaron centrales para aprovisionamiento de agua y electricidad, realizaron campamentos educativos en lago Huechulafquen, montaron molinos Savonius y relevaron datos en la comunidad Atreuco. Actualmente están definiendo patrones indicadores para poder

evaluar el programa. El nivel de compromiso de los estudiantes fue muy alto y beneficioso para toda la comunidad rural.

Una última experiencia que resulta muy significativa en el campo de la contención y las posibilidades de desarrollo zonal es la realizada por la **Escuela de Educación Media N° 7** de Necochea. Desde 1996 vienen desarrollando investigaciones en la ciudad sobre la actividad turística local. Una vez finalizada la etapa de investigación, los alumnos comenzaron a diseñar circuitos turísticos alternativos en forma grupal, para lo cual relevaron minuciosamente la zona y realizaron entrevistas con pobladores. El éxito de la experiencia motivó contactos con la Subsecretaría de Turismo a fin de concretar algunos de los circuitos durante la temporada estival. Finalmente acordaron un contrato que incluía la realización de los circuitos, dos veces por semana, durante los meses de enero y febrero. En la Subsecretaría se toman las reservas y luego de pagar los gastos de transporte, los alumnos coordinadores podrían quedarse con la diferencia a su favor. Por otra parte, se contrató a 16 alumnos para trabajar entre el 15 de diciembre y el 15 de marzo como informantes turísticos en sitios clave de la ciudad, con un estipendio de 200 pesos mensuales por cada uno. Actualmente quieren establecer un nexo para coordinar las tareas con el Instituto Terciario Río Quequén, que funciona en el horario nocturno en el mismo edificio.

5.2 Experiencias de organizaciones de la comunidad

Las organizaciones comunitarias que trabajan en proyectos vinculados a educación tienen, por lo general, más desarrollo en lo que se refiere al apoyo escolar de jóvenes en riesgo y mayor contacto con experiencias de reinclusión en el sistema educativo a través de la motivación directa de autoridades y líderes juveniles o talleres y cursos de capacitación en educación no formal.

La Asociación Cristiana de Jóvenes (ACJ) desarrolla desde hace treinta años actividades en la localidad de Villa Madero, centrándose en la Escuela "Profesor Ernesto Nelson". En sus comienzos, la experiencia fue muy exitosa. Construyeron otras dependencias y funcionó una unidad de servicio de educación física y deportes. Incluso desarrollaron un centro de formación de líderes juveniles. Por diversas dificultades, cesó de funcionar como centro de actividades deportivas y sociales. La ACJ apunta en es-

tos momentos a fortalecer el centro comunitario y superar el déficit de la escuela. Se constituyeron algunos grupos con miembros de la comunidad barrial. Hasta el momento perdura un grupo de mujeres que, conectadas con la red de La Matanza, lograron un espacio de crecimiento, contención y reflexión. El proyecto considera el fortalecimiento de la escuela, su oferta e inserción en la comunidad y, por otra parte, el desarrollo de actividades como centro comunitario. Están llevando propuestas a cabo como escuelas de fútbol y apoyo escolar, para integrar a las familias, a los jóvenes y a los niños. También están realizando un acercamiento con otras instituciones como la Sociedad de Fomento, la Iglesia Bautista y la Parroquia San Carlos Borromeo. La ACJ trabaja paralelamente con problemáticas de contención y reinserción, ya sea a través de la escuela o de las actividades del centro comunitario.

La **Fundación del Viso** brinda su apoyo a las actividades del Colegio Secundario Santo Tomás de Aquino. Los estudiantes de la “Agrupación Juvenil para la Acción Social” dan apoyo escolar y realizan diferentes servicios comunitarios en una escuela de la localidad de Del Viso y en la Villa 21. Elaboraron una planificación de clases con ayuda de las autoridades y lograron conjuntamente aportar los materiales educativos necesarios.

La **Asociación Guías Argentinas** trabaja en apoyo de la localidad de Moquehue, en la provincia de Neuquén, conjuntamente con la Escuela 261. En la comunidad falta energía eléctrica suficiente; al mismo tiempo, la manera actual de generar energía es insegura para la población. El diagnóstico de la situación lo llevó a cabo la antigua directora de la escuela tomando como referente a los alumnos de la institución y datos de la comunidad. La Asociación se contactó con una ingeniera que trabaja con energía solar para planificar un proyecto que se basara en la colocación de un panel fotovoltaico, como así también dar talleres artísticos a los alumnos del colegio y al resto de la comunidad. La gestión de recursos se hizo por medio de una organización intermedia –RC Investigación y Cooperación– a la Secretaría de Desarrollo Social a través del subprograma solidario del Programa de Fortalecimiento de Desarrollo Juvenil. La instalación eléctrica y los distintos talleres planificados se llevaron a cabo durante el mes de abril.

En el **Centro Comunitario Independencia** se realizaron actividades semanales en el marco de la Campaña “Estudiar ¡Vale la Pena!”. Llevaron a cabo un diagnóstico partici-

pativo previo con las escuelas de la zona. Se destacó la importancia de acompañar a jóvenes de familias numerosas con altos índices de necesidades básicas insatisfechas y con necesidad de recibir apoyo en algunas materias. Planificaron con algunos docentes de distintos establecimientos educativos y jóvenes la implementación de un lugar de encuentro, que no fuera la escuela, donde se les permitiera estudiar y organizarse en otras áreas, como deporte y recreación. Con respecto a esto, deliberaron sobre la obtención de recursos, tiempo y posibilidades. Se gestionó ante el CENOC un presupuesto que fue aprobado y financiado por dos meses. Las tareas se desarrollaron en el Centro Comunitario y en una granja educativa. El informe del Centro Independencia destaca que a los chicos se les brindó apoyo escolar en varias materias; por otra parte, también señala que pese a haber finalizado el período de financiamiento, los jóvenes se siguen reuniendo y están organizando un espacio radial para dar a conocer sus trabajos e iniciativas. Otros grupos se organizaron para enseñar deportes a los más chicos. Durante el transcurso del proyecto, hubo inserción curricular con cinco materias clave en donde los jóvenes manifestaban dificultades.

Para terminar, señalaremos las experiencias desarrolladas en el **Centro Ecuménico Porijhu**, en la ciudad Capitán Bermúdez, provincia de Santa Fe. En diciembre de 1997, el Grupo de Educación Popular "Barrio Copello", integrante del Centro Ecuménico "Porijhu", realiza el Diagnóstico Participativo de la Campaña "Estudiar: ¡Vale la Pena!" con datos importantes acerca de lo que piensan los adolescentes sobre educación. Simultáneamente se llevaban a cabo las actividades del Taller de Música y Radio, a partir del cual realizan programas periodísticos y musicales, autogestionados y con carácter esencialmente educativo. En este contexto, los jóvenes empezaban a requerir apoyo para rendir materias en la escuela. A partir de la experiencia del Taller se generaron las condiciones para la realización del proyecto de Apoyo Escolar Alternativo para la inserción o retención dentro del sistema escolar. En este caso, el proyecto incluye a adolescentes del Barrio Copello, que están dentro de la escuela secundaria en situación desfavorable o para aquellos que quieren ingresar pero se encuentran en desventaja por fracasos escolares previos o problemas de aprendizaje en el marco de serias dificultades socioeconómicas y escaso o nulo apoyo familiar. Hay que destacar que desde

sus objetivos, se propone como expectativa de logro disminuir el índice de deserción y fracaso escolar.

Cuando una escuela desarrolla actividades de aprendizaje-servicio en conjunto con una organización no gubernamental, se combinan las características pedagógicas de la educación no formal, talleres, cursos de capacitación y apoyo escolar con la actividad académica de la institución, en beneficio de necesidades concretas de la zona. Esta forma de explotar los recursos institucionales aborda al mismo tiempo problemas de contención y reinserción en el sistema educativo. En general, las escuelas que desarrollan actividades comunitarias, apuntan más claramente a contener a sus alumnos dentro de la institución; sin embargo, al potenciar su actividad –recíprocamente– con un organismo de la comunidad, las capacidades mutuas se multiplican. En este caso ya no hablamos, entonces, sólo de contención, sino que apuntamos a una solución de carácter más estructural. Ya no se apunta, de esta forma, a solucionar un problema de la escuela ni sólo desde ella. Tampoco nos limitamos a mejorar el rendimiento de un organismo comunitario en particular. Se está resolviendo un problema de toda la Comunidad, a través del trabajo conjunto de sus instituciones. Para esto, es necesario abandonar tanto a aquella concepción que caracteriza a la escuela como una “campana de cristal”, como también a la escuela “centro asistencial” que se ve desbordada por la demanda social.

Señalaremos a continuación algunas observaciones generales con respecto a las experiencias nacionales analizadas, enfatizando en los alcances reales del aprendizaje-servicio y las características del servicio comunitario al que apuntamos.

- **La importancia del trabajo en red.** Muchas de las experiencias presentadas se vinculan con el área de trabajo, sin tener en cuenta las Organizaciones de la Comunidad o la colaboración con Instituciones Comunitarias. En estos casos, la vinculación es bilateral, pero se aísla de otros estamentos. Entendemos que el mayor riesgo en estos casos es la responsabilidad desproporcionada que asume la escuela, desvinculándose del resto de las organizaciones. Hay un sentido negativo en cuanto a la pertenencia del servicio. En definitiva, la tarea depende de la voluntad de la Institución Educativa; si la actividad escolar finaliza, se termina el servicio comunitario. No se constituye como un agente multiplicador en la tarea de la promoción humana.

- **La evaluación.** En la mayoría de los casos presentados es difícil determinar el tipo de evaluación que se realiza. Muchos colegios tienen sistematizada la evaluación de sus proyectos, ya sea a través de exposiciones finales, consultas programadas, sondeos con la comunidad, registros de fichas, etc. Pero una gran cantidad no hace mención a la tarea evaluativa. En algunos casos, cabe pensar también que tampoco existe la relación entre el trabajo de servicio comunitario y la tarea áulica; el planteo pareciera ser totalmente extracurricular, con lo que se vería afectada la inserción curricular de la experiencia de aprendizaje-servicio.
- Diferenciar las **actividades extracurriculares del aprendizaje-servicio.** Algunos proyectos, especialmente los de tutorías de alumnos, apoyo escolar y talleres, tienden a fortalecer los compromisos del alumnado con la institución. Este se transforma en su objetivo primario. Por lo tanto, cuando lo comunitario entra en juego, sólo lo hace en forma tangencial, para apuntalar el compromiso institucional y el sentido de pertenencia de los alumnos. En estos casos, la relación horizontal escuela-comunidad se ve seriamente comprometida. La escuela tiende a asumir una posición central, intentando absorber al espacio comunitario.
- **Diferenciar el servicio comunitario simple del aprendizaje-servicio.** Hemos explicado anteriormente las diferencias entre cualquier actividad social del aprendizaje-servicio. Cuando esta diferencia no es clara, se corre el riesgo de ver a la comunidad como un frío campo de experimentación educativa. Existe en estos casos un divorcio entre las necesidades del colegio y las comunitarias. Pueden ser experiencias útiles, pero desvinculadas de las necesidades prioritarias. Aquí surgen claramente los riesgos que señalaba el profesor Croce respecto de las “excursiones a la pobreza” y/o “mano de obra barata”.
- En general, los Organismos de la Comunidad que trabajan aspectos educativos lo hacen a través del apoyo escolar, trabajando en el marco de la contención y fomentando la reinserción de niños y jóvenes en el sistema educativo. Al respecto queremos señalar la escasez de proyectos escolares que definan la **contención y reinserción escolar** como una problemática seria que hay que abordar. Esto puede estar indicando cierto aislamiento social por parte de las Instituciones Escolares o bien el peligro de que se desarrolle un proceso de centralización en la problemática de la escuela. Desde esta perspectiva exclusivista, quien no está en el colegio no pertenece a su problemática.

6. Potencialidad del aprendizaje-servicio para la reinserción y rendimiento escolar en áreas de riesgo social

Como ya hemos visto, los datos nos muestran que se produce efectivamente contención y reinserción de alumnos desgranados del sistema educativo a partir de experiencias de aprendizaje-servicio. Hay que destacar que se produce en forma más eficaz en aquellos proyectos que atienden a necesidades reales de la comunidad y que se llevan a cabo a partir de redes de colaboración. Otro factor de importancia a tener en cuenta en aquellas experiencias exitosas es el trabajo de diagnóstico previo. En aquellos proyectos que se han tomado “largos” tiempos de estudio previo se observan resultados muy positivos y concretos para el beneficio de todos. Por último, consecuentemente con la etapa de diagnóstico minucioso, este tipo de experiencias suelen aplicar métodos de evaluación bien detallados y participativos.

En la encuesta Gallup realizada para el Foro del Sector Social se destaca claramente la demanda comunitaria sobre la escuela. Queremos volver a señalar en este punto la importancia que tienen las experiencias de aprendizaje-servicio como respuesta a esta demanda, sin tergiversar la identidad de la institución educativa. La escuela deja de aislarse o de responder como centro comunitario. Por el contrario, se integra a la comunidad, o mejor dicho, toma su lugar “con” las demás instituciones de la sociedad. Como ya hemos destacado: descentraliza la demanda a través de la articulación con organismos comunitarios, generando a la vez proyectos de servicio con valor educativo.

En el estado de California, la evaluación de las experiencias de aprendizaje-servicio del programa CalServe (Servir a California), fue conducida por una consultora privada, Research Policy Practice International, con los resultados a los que hace referencia el doctor Brynson en su ponencia: seis de los 12 cursos en los que se recolectaron datos cuantitativos mostraban diversas medidas de impacto educacional estadísticamente significativas y altamente positivas, incluyendo su sentido de pertenencia y competencia escolar. En todos los cursos que realizaron experiencias se encontraron resultados académicos positivos.²¹

²¹ RPP International, *An Evaluation of K-12 Service Learning in California: Ophase II*, Final Report, Emeryville, CA, Julio 1998, págs. 3 a 4.

Por otra parte, ya hemos visto los resultados positivos que se dan en Estados Unidos con respecto a la integración social en cuerpos de trabajo voluntario (por ejemplo en el City Volunteers de Nueva York). En el DC Service Corps de Washington, la composición demográfica de 1993 también revelaba indicios de integración social (26% de mujeres negras y 4% de mujeres blancas; 5% de población hispana; 50% de varones negros y 15% de blancos).

En la experiencia internacional, ya sea a través del trabajo en *inner-cities*, o en la experiencia de California o en los cursos de la WAVE a los docentes y alumnos de una institución, el aprendizaje-servicio se concibe como una herramienta pedagógica de importancia fundamental.

En este sentido, Alice Halsted hizo una importante referencia a la potencialidad del aprendizaje-servicio en los jóvenes durante el I Seminario Internacional sobre Educación y Servicio Comunitario:

“Basándome en temas experimentales, quisiera observar lo que Nel Nodding, de la Universidad de Stanford, llama la fundamental discordancia entre el modo en que los adolescentes son educados y lo que ahora sabemos que necesitan experimentar para aprender.”²²

Los resultados no sólo se dan en las *inner-cities* de Nueva York, sino también en la experiencia argentina. En el Chaco, en San Carlos de Bariloche, en Mendoza o en Buenos Aires se han experimentado tareas con resultados muy positivos en el marco del aprendizaje-servicio. Ya sea a través de experiencias llevadas a cabo por escuelas, organizaciones comunitarias, grupos de estudio participativo de la campaña “¡Estudiar Vale la Pena!”, y muchos otros proyectos que actualmente están en marcha.

Para concluir quisiera transcribir la parte final del informe de experiencias de la escuela “Explorador Ramón Lista” en Resistencia:

“El principal objetivo del período 1998 es evaluar la institución. Se programaron jornadas de evaluación mensuales trabajando cada uno de los aspectos institucionales, donde indicadores como:

²² Halsted, Alice, ob. cit., pág. 25

- La matrícula creció un 40% los últimos tres años.
- La matrícula de 1º año es en su totalidad con alumnos ingresantes.
- La comunidad se acerca a solicitar información sobre futuros proyectos.
- Ex alumnos que se acercan a solicitar acompañamiento en sus estudios o proyectos personales.
- Se extendió el horario de clases: dos horas por día, y los sábados en el turno mañana y tarde (*ad honorem*).

Nos demuestran que el vínculo escuela comunidad es el mejor regalo que les damos a nuestros alumnos.”²³

7. Conclusión

Hemos visto que las experiencias de servicio comunitario juvenil, ya sea a través del trabajo de voluntarios, objetores de conciencia o de proyectos de aprendizaje-servicio tienen desde hace por lo menos veinte años una creciente difusión mundial. Las organizaciones internacionales se perfeccionan, desarrollan y multiplican con nuevos propósitos y metodologías de trabajo. Sobre todo, ampliando cada vez más la red de colaboraciones comunitarias. Los gobiernos no son ajenos a este proceso, como lo demuestran la importancia que cobra el Programa Millenium Volunteers (Reino Unido), Corporation for National Service (Estados Unidos) y las actividades conjuntas de la National Service Secretariat en países de Asia y África. Dado que es un hecho de gran alcance internacional, se hace obvia la necesidad de estudio de aquellos que vienen desarrollando esta temática con anterioridad.

La sistematicidad y el minucioso planeamiento que tienen algunas de estas experiencias internacionales son un factor importante a tener en cuenta en el proceso de maduración de nuestros proyectos. El profesor Alberto Croce señaló en su conferencia del II Seminario la confusión que hay entre un país esencialmente solidario y uno fuertemente sensible. Somos sensibles; nos afecta el sufrimiento del otro en situaciones límite y esto nos permite reaccionar ante determinadas situaciones dramáticas. Sin embargo, la **solidaridad** es de carácter estructural. Para el afianzamiento de proyectos de aprendizaje-servicio es necesario fortalecer **estructuras solidarias que actúen en conjunto**.

²³ Alegre, María Rosa, “Informe de experiencias de aprendizaje servicio”, II Seminario Internacional “Educación y Servicio Comunitario”.

Para desarrollar el aprendizaje-servicio en el sentido anterior necesitamos seguir insistiendo sobre qué es el aprendizaje-servicio, que en Argentina tiene como piso una disposición social sensible y que debe apuntar a la formación de actitudes solidarias.

Aprendizaje-servicio no es conocer la realidad, u otras realidades alejadas; no es sólo fortalecer los lazos con la Institución a través de experiencias fuertemente vivenciales. Tampoco significa experimentar en la realidad a costa de una comunidad. El aprendizaje-servicio es una herramienta que beneficia a toda la comunidad comprendida en una tarea que debe tender al fortalecimiento de la integración entre la Escuela y la Comunidad, al ensanchamiento del “espacio educativo” fuera de los locales escolares, al fortalecimiento de las Organizaciones de la Comunidad involucradas, fortalecer estrategias de reinserción y contención escolar en niños y adolescentes.²⁴

Por último, quisiéramos concluir con una breve referencia respecto de la contención y reinserción escolar. En primer lugar, destacar que se trata de problemáticas diferentes. Contener a un estudiante no es lo mismo que devolverlo al sistema educativo. Este último está fuera del sistema. Hacemos esta aclaración, dado que en las experiencias de aprendizaje-servicio, los últimos son más difíciles de percibir en la experiencia argentina a partir de las Escuelas. Sin embargo, la problemática existe en proporciones dramáticas y es un problema también de la institución escolar.

Pero, ¿sirve el aprendizaje-servicio como herramienta de contención y reinserción?

Entendemos que es una metodología más que apropiada para abordar este desafío. Por sus características propias debería ser motor de contención y reinserción. En su naturaleza está la promoción de valores solidarios y educativos, en el marco del cual se puede abordar esta situación. De hecho, la escuela “Explorador Ramón Lista”, de Resistencia, Chaco, amplió su matrícula y condujo en conjunto con éxito un programa de reinserción de alumnos tobas. Pero es esencial que estos proyectos se lleven a cabo con las Organizaciones de la Comunidad. Plantearse este desafío en forma unilateral puede resultar un esfuerzo inútil e inadecuado.

²⁴ Cf. Croce, Alberto César, “Elementos para un diagnóstico operativo y planeamiento de proyectos de servicio comunitario desde la escuela”, en el II Seminario Internacional.

El aprendizaje-servicio tiene que permitir desarrollar experiencias exitosas:

- Porque agiliza mecanismos dentro de la institución escolar en donde ésta se ve fortalecida en su propia identidad.
- Porque en el marco del trabajo solidario se pueden confrontar con resultados positivos experiencias interpersonales, persona-institución e interinstitucionales.
- Porque fomenta vínculos solidarios, que están ampliamente documentados en las experiencias argentinas de todo tipo.

Pero por sobre todas las cosas, el aprendizaje-servicio es causa de **trabajo horizontal**. Esto significa que permite desarrollar la colaboración **entre pares**. Este aspecto es esencial en cuanto a sus consecuencias positivas potenciales. No se trata de un servicio comunitario en donde un grupo de jóvenes solidarios e iluminados vienen a dar soluciones y demostrar las ventajas de estudiar. Por el contrario, significa promover el vínculo fuerte y solidario entre jóvenes en situación de riesgo, desescolarizados, con aquellos que deseen aprender en forma humilde y honesta a partir del servicio comunitario a, pero por sobre todo **con** sus pares. 🖐

Apéndice C: Agenda del II Seminario

Buenos Aires, 8 al 10 de setiembre de 1998

8 de setiembre

Mañana

- 8:30 a 9:30 hs.: Inscripción y entrega de materiales.
- 9:30 hs.: Apertura: Sr. Secretario de Programación y Evaluación Educativa, Dr. Manuel García Solá
- 10:30 hs.: Café.
- 11:00 hs.: Teleconferencia: "Aprendizaje-servicio y prosocialidad", Dr. Roberto Roche, Universidad Autónoma de Barcelona; Elizabeth Hoodless, Directora Ejecutiva, Community Service Volunteers, Reino Unido; John Potter, Education for Citizenship Director, CSV, Reino Unido.
- 12:30 hs.: Receso

Tarde

- 14:30 hs.: Panel: Experiencias de servicio comunitario en la educación argentina.
- 15:30 hs.: Paneles simultáneos: Experiencias de servicio comunitario en las escuelas argentinas.
- 17:30 hs.: Finalización de las actividades del día.

9 de setiembre

Mañana

- 9:30 hs.: Conferencia: "El aprendizaje-servicio en la experiencia internacional", Wade Brynson. Assistant Superintendent and Director, California Department of Education.
- 10:30 hs.: Café.
- 11:00 hs.: Panel: "Diseño y gestión de proyectos comunitarios desde la escuela. Elementos para un diagnóstico operativo y planeamiento de proyectos de intervención comunitaria desde la escuela", Prof. Alberto Croce

La solidaridad como aprendizaje

(CENOC); "Gestión de proyectos escolares de servicio comunitario", Prof. Eduardo Tasca (Escuela Carlos Pellegrini); "Criterios de evaluación de proyectos escolares de servicio comunitario", Susan Stoye, Bachillerato Internacional.

12:30 hs.: Receso

14:30 hs.: Panel (plenario): "Experiencias de servicio comunitario en la actual escuela media".

15:30 hs.: Taller: "Propuestas para la inserción curricular de proyectos comunitarios".

18:30 hs.: Finalización de las actividades del día.

10 de setiembre

Mañana

9:30 hs.: Conferencia: "Los proyectos de servicio comunitario en la transición: hacia EGB3 y Polimodal", Prof. María Nieves Tapia.

10:30 hs.: Café.

11:00 hs.: Plenario: Presentación de lo trabajado en el taller. Perspectivas para el servicio comunitario en el contexto de la transformación educativa argentina: evaluación a partir de lo trabajado en el seminario, Dra. Cecilia Braslavsky.

12:30 hs.: Cierre del Seminario.

Apéndice D: Escuelas que presentaron sus experiencias durante el II Seminario

Ciudad de Buenos Aires

Instituto Santa Brígida

Instituto "La Asunción" S.A.C.

Colegio del Salvador

Escuela Superior de Comercio "Carlos Pellegrini"

Martin Buber

ORT

Colegio San Martín de Tours

Instituto Superior de Educación Tecnológica

Jardín de Infantes y Escuela de La Aldea

Colegio de la Reconquista

Instituto San Andrés, (Bachillerato Internacional)

Colegio Secundario Aula 21

Facultad de Veterinaria, UBA

Instituto Juan Mantovani

Asociación Conciencia

Asociación Cristiana de Jóvenes

Secretaría de Promoción Social, Secretaría de Educación

Instituto Pestalozzi

Provincia de Buenos Aires

IPEM N° 131 "Dr. Juan Martín Allende", Los Plátanos

Escuela de Educación Media N° 5, Junín

Secretaría de Salud Pública

Escuela de Educación media N° 7 de Necochea, Necochea

Escuela de Educación Media N° 5, Junín

Escuela Superior de Comercio "Carlos Pellegrini", La Reja

Escuela Superior de Comercio "Carlos Pellegrini", Florencio Varela

Instituto San Alfonso, Bella Vista
Escuela Superior de Comercio "Carlos Pellegrini", Buenos Aires
Colegio Secundario "Santo Tomás de Aquino", Del Viso
Centro Comunitario Independencia, L. Matanza
Multimedial Consudec, Necochea
Escuela Normal Superior "Próspero G. Alemandri",
Asociación Guías Argentinas,
Escuela de Enseñanza Media N° 25, Mar del Plata
Colegio Northlands (Bachillerato Internacional), Vicente López
Escuela de Educación General Básica N° 68

Córdoba

Instituto Técnico Agrario Industrial, Monte Buey
Colegio Domingo Faustino Sarmiento, Achiras
IPEM N° 287, Bell Ville
IPEM N° 131 "Dr. Juan M. Allende", Córdoba

Corrientes

Escuela Normal Superior "Dr. Pedro Bonastre", Itatí
Inst. Sup. Carmen Molina de Llano y Anexo, S.Vte. de Paul, Corrientes

Chaco

Inst. de Niv. Terc. "Ctro. Inv. y Form. P/ la Modalidad Aborigen" CIFMA, R. Sáenz Peña
Escuela de Nivel Secundario N° 40 "Exp. Ramón Lista", Resistencia

Chubut

Escuela Provincial N° 738 "Dr. Pastor Schenider", Comodoro Rivadavia
Escuela N° 716 "Casimiro Szlapeliz", Allorio Sengue

Entre Ríos

Esc. Pcial. de Educ. Media N° 19 "Monseñor Bazán y Bustos", Paraná
Instituto Privado N° 103 "Ceibos Floridos"
Consejo Gral. de Educación, Paraná

Jujuy

Escuela Agrotécnica San Pedro, San Pedro.

Escuela Superior de Comercio "Carlos Pellegrini", Humahuaca

Bachillerato Provincial N° 19, Yala

La Pampa

Escuela Agrotécnica, Victoria

Escuela Normal Superior "Julio A. Roca", Santa Rosa

Mendoza

Oficina de Defensa de Derechos del Niño y el Adolesc., Guaymallén

Escuela General José de San Martín, Las Heras

Escuela "Prebístico Constantino Spagnolo", Mendoza

Misiones

Escuela Normal Superior N° 11 "El Dorado", El Dorado

Escuela Provincial de Educación Técnica N° 1 "Margarita Salinas de Páez", Cutral Co

Neuquén

Escuela Provincial de Educación Técnica N°4, J. de los Andes

Río Negro

Taller Integral de Capacitación "E. Angelelli", San Carlos de Bariloche

Taller Integral de Capacitación "Carlos Mugica", San Carlos de Bariloche

Instituto "Nuestra Señora de Fátima", Cipolletti

Instituto "Nuestra Señora de Fátima", Ingeniero Huergo

Salta

Universidad Nacional de Salta, Iruya-San Isidro

Universidad Nacional de Salta, Iruya-Nazareno

Escuela N° 4358 Dr. Nicolás Avellaneda, La Rosa

Santa Cruz

Colegio Secundario Provincial N° 21 "José Font", Gobernador Gregores

Santa Fe

Escuela de Enseñanza Media N° 214, Santa Isabel

Centro Ecuménico “Porajhu”, Capitán Bermúdez

Escuela de Enseñanza Media Partic. Incorp. N° 3004 “San José”, Villa Cañas

Escuela de Enseñanza Media Partic. Incorp. N° 3023 “S. J. de Calasanz”, Ramona

Instituto Superior de Educación Física N° 11, Granadero Baigorria

Escuela de Enseñanza Media N° 379, Cañada de Ucle

Escuela de Enseñanza Media N° 222, Chabás

Escuela de Enseñanza Media N° 244, María Teresa

Escuela de Enseñanza Media N° 228, General López

Santiago del Estero

Instituto Incorporado “Mariano Moreno” LL-6, Quimili

Tierra del Fuego

Escuela Provincial de Educación Media N° 2, Ushuaia

Tucumán

Escuela de Comercio “República de Panamá”, Concepción

Escuela Secundaria “República Oriental del Uruguay”, San Miguel de Tucumán

En contacto

Los directivos y los docentes de todos los niveles educativos que estén desarrollando actividades de servicios a la comunidad con sus estudiantes pueden comunicarnos sus experiencias. De este modo podremos compartirlas y serán de utilidad también para otros colegas e instituciones.

Igualmente, cualquier consulta o comentario que pueda surgir de la lectura de estas Actas será bienvenido.

Para ello pueden comunicarse por correo postal:

Prof. María Nieves Tapia

Proyecto "Escuela y comunidad"

Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo

Pizzurno 935, of. 241

(1020) Capital Federal

Por fax o teléfono:

(011) 4811-2658, 4815-2695/4479

Por correo electrónico:

nievest@mcye.gov.ar

En el sitio en Internet de la Dirección General de Investigación y Desarrollo hay datos de interés sobre los Contenidos Básicos Comunes y muchos otros temas referidos a la transformación educativa:

<http://www.dgid.mcye.gov.ar>

Para información acerca de las actividades del Proyecto y sobre el aprendizaje-servicio en general:

<http://www.dgid.mcye.gov.ar/html/servicio/servicio.html>

Coordinación editorial
Comunicación, ediciones e informática

Diseño y composición
Mario Pesci



