"Cumpliendo una década"

Actas del 10º Seminario Internacional
"Aprendizaje y Servicio Solidario"

Buenos Aires
30 y 31 de agosto de 2007

Autoridades

Lic. Juan Carlos Tedesco
Ministro de Educación

Prof. Ignacio Hernaiz
Jefe de la Unidad de Programas Especiales

Prof. María Nieves Tapia
Asesora

Prof. Sergio Rial
Coordinador del Programa Nacional Educación Solidaria

Compiladores

Lic. Alba González
Lic. Rosalía Montes

Producción Gráfica y Diseño

D. I. y S. Pablo Daniel Buján Matas

1º edición: agosto de 2008
Este libro fue impreso por Impresora Balbi S.A.

ÍNDICE

Palabras preliminares

Profesora María Nieves Tapia, Coordinadora, Programa Nacional Educación Solidaria, UPE, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, Argentina 7

Profesor Domingo De Cara, Secretario del Consejo Federal de Educación 8

1. 10 años de aprendizaje-servicio en las políticas educativas argentinas

Profesora María Nieves Tapia, Coordinadora, Programa Nacional Educación Solidaria, UPE, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, Argentina 13

2. La voz de los protagonistas

Testimonios de estudiantes de escuelas solidarias de Argentina y Chile y Brasil

Liceo Valle de Codpa, Chile 37

Escola Tecnica Estadual Guaracy Silveira, Brasil 38

Escuela Nro. 16 "Hipólito Vieytes", Pueblo Liebig, Entre Ríos, Argentina 40

Conclusiones del encuentro de estudiantes de escuelas solidarias de Argentina y Chile y Brasil participantes en el encuentro regional 41

3. Aprendizaje-servicio y construcción de la ciudadanía

Miquel Martínez Martín, Director del Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona 45

Profesora María Nieves Tapia, PNES, UPE, MECYT 59

Licenciada Roser Battle, Centro Promotor del aprendizaje-servicio de Cataluña, España 71

Licenciada Alejandra Birgin, Subsecretaria de Equidad y Calidad Educativa, MECYT 79

4. Aprendizaje-servicio en la escuela

Cómo desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio en el marco del PEI.

Escuela 4-004 "Mercedes Álvarez de Segura", San Rafael, Mendoza 87

Instituto Línea Cuchilla Nro. 1104, Ruiz de Montoya, Misiones 89

Escuela Provincial de Educación Técnica Nro. 4, Junín de los Andes, Neuquén 92

Escuela Nro. 4-055 "Presbítero Constantino Spagnolo", Junín, Mendoza 94

Colegio Secundario Niño Jesús, José C. Paz, Buenos Aires 97

Escuela de la Familia Agrícola "Anahí", Goya, Corrientes 99

Colegio Pablo Apóstol, Yerba Buena, Tucumán 100

Evaluación de programas escolares de aprendizaje-servicio

Acción Solidaria de la Escuela Superior de Comercio "Carlos Pellegrini", Ciudad de Buenos Aires 103

Colegio San José Obrero, Neuquén 105

Escuelas ORT (Sede Belgrano), Ciudad de Buenos Aires 107

Escuela Nro. 4-055 "Presbítero Constantino Spagnolo", Mendoza 109

El aprendizaje-servicio en el nivel Inicial
Jardín de Infantes Nro. 904 "Reverendo Padre Pablo Emilio Savino", Los Toldos, Gral. Viamonte, Buenos Aires 113
Jardín de Infantes Nro. 904 "Alfonsina Storni", Líbano, Buenos Aires 116
El aprendizaje-servicio en la Educación Especial
Escuela Especial Nro. 1104 "Santa Mónica", San Lorenzo, Santa Fe 118
Instituto Psicopedagógico de Educación Especial "Crecer Juntos", Plátanos, Berazategui, Buenos Aires 118
Escuela Especial Nro. 1, General Roca, Río Negro 119
El aprendizaje-servicio en la escuela técnica
IPEM Nro. 50, San Francisco, Córdoba 120
Escuela Nro. 2 "Luciano Fortabat", Olavarría, Buenos Aires 121
Escuela Técnica Nro. 3 "María S. de Thompson", Ciudad Autónoma de Buenos Aires 122
Escuela Técnica Nro. 3 "D. F. Sarmiento", Mar del Plata, Buenos Aires 124

5. Aprendizaje-servicio e inclusión educativa
Gustavo Genusso, Fundación Gente Nueva, Bariloche 131
María del Carmen Trincado, CLAYSS 134
Gladys Kochen, Coordinadora, Programa Nacional de Inclusión Educativa, MECYT 139

6. Aprendizaje-servicio y Educación Prosocial
Licenciada Carina Rossa (Universidad Católica del Perú) 141
Licenciada Cecilia Di Lascio ("Escuela de Formación Social y Política para Jóvenes" del Movimiento Políticos por la Unidad) 142
Magister Américo Priore (Universidad Autónoma de Barcelona y Universidad de Alicante) 147
Doctora Milagros González (Universidad Autónoma de Barcelona y Universidad de Alicante) 152

7. El aprendizaje-servicio en la formación docente
Profesora Susana Aime, Instituto Superior del Profesorado "Joaquín V. González", Ciudad de Buenos Aires 161
Profesor Miguel Almenar, IFD "José Manuel Estrada", Corrientes 165
Licenciada Lidia Albergucci, Programa Nacional "Aprender enseñando", MECYT 168

8. El aprendizaje-servicio en la Universidad
RSU, voluntariado y aprendizaje-servicio en la Educación Superior
Javier García y Justicia (Universidad de Monterrey, México) 173
Ingeniera Liliana Tapia (Universidad de Valparaíso, Chile) 176
Ingeniera Agrónoma Alejandra Herrero (Universidad de Buenos Aires, Argentina) 180
Voluntariado Universitario: para que el conocimiento nos sirva a todos
Lic. Gonzalo Arias, Programa Nacional de Voluntariado Universitario, SPU, MECYT 183

9. Aprendizaje y servicio solidario en Organizaciones de la Sociedad Civil

El aprendizaje-servicio en las OSC

Verónica Zeballos (Encuentros, Perú)..... 195
Fabiana Hernández Abreu (Centro del Voluntariado de Uruguay)..... 197
Carolin Schmee (Ashoka)..... 199
Estela Ripa, Escuela de Formación Social y Política para Jóvenes (MPPU-Fundación Cláritas)..... 201

Articulación entre las políticas educativas y la sociedad civil

Washington Uranga, Director de Fortalecimiento de Espacios Asociativos, Ministerio de Desarrollo Social..... 206
Alberto Croce, Fundación SES..... 207
Susana Finger, Conciencia..... 209
María Lucía Meirelles Reis, Faça Parte, Brasil..... 212

10. Experiencias ganadoras del Premio Presidencial "Escuelas Solidarias" 2007

Escuela de Comercio Nro. 30 "Banda del Río Salí", Banda del Río Salí, Tucumán..... 217
Jardín de Infantes Nro. 904 "Reverendo Padre Pablo E. Savino", Los Toldos, Buenos Aires..... 218
Escuela Nro. 485 "La Estancia", Belén, Catamarca..... 220
Colegio del Salvador, Ciudad Autónoma de Buenos Aires..... 221
Escuela Especial Nro. 1, General Roca, Río Negro..... 223
Escuelas de la Familia Agrícola (EFAs), Goya, Corrientes..... 224

Comentarios a las experiencias ganadoras del Premio Presidencial "Escuelas Solidarias" 2007

Doctor Bernardo Kliksberg (PNUD)..... 226
Licenciado Emilio Tenti Fanfani (IIPE-UNESCO)..... 230
Profesora María Marta Mallea (CLAYSS)..... 233

Palabras de Clausura al 10º Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario"

Licenciado Daniel Filmus, Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación..... 239

Apéndices

a) Agenda del 10º Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario"..... 245
b) Bibliografía..... 248
c) Sitios de Internet

Aprendizaje-servicio..... 259
Mesa de Organizaciones Solidarias con la Educación..... 261
Red Ibero-americana de aprendizaje-servicio..... 264

PALABRAS PRELIMINARES

Acto de apertura del 10º Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario"

Profesora María Nieves Tapia

Coordinadora del Programa Nacional Educación Solidaria, U.P.E., Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Queremos dar la bienvenida a todos y todas, pero especialmente a los estudiantes de escuelas solidarias que están representando a los países de MERCOSUR presentes en este Seminario. También una bienvenida espacialísima a todos nuestros hermanos latinoamericanos, a nuestros amigos de España, especialmente de Cataluña y del País Vasco, y también a nuestros amigos de Estados Unidos. Estamos muy felices de que este Seminario sea una ocasión para encontrarnos con colegas de tantos otros países que están trabajando al igual que nosotros para difundir el aprendizaje-servicio.

En este momento tan especial, todos queremos hacernos especialmente solidarios con todo el pueblo del Perú, que ha sufrido tanto en estos días a causa del terremoto.

Nos parecía que no había mejor manera que empezar esta mañana que con los chicos que acaban de entrar con sus banderas, los y las estudiantes que tanto han trabajado junto con sus docentes para desarrollar las extraordinarias experiencias que a lo largo de estos días tendremos ocasión de conocer.

Estamos empezando nuestro décimo Seminario internacional de Aprendizaje y Servicio. Por eso, quisiera dar una bienvenida muy especial a alguna gente que hoy nos acompaña y que también estuvo presente en el primer Seminario, en ese invierno de 1997, cuando éramos un puñadito de personas en un aula del Instituto Nacional Superio del Profesorado en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernandez", y esta sala colmada de hoy nos hubiera parecido un sueño, si nos hubiéramos animado a soñarlo.

Esperamos que este Seminario sea muy fructífero, y que sea un momento de encuentro fraterno entre todos: entre los que vienen de todas las provincias argentinas, de la ciudad de Buenos Aires y del resto del mundo, entre chicos y grandes, entre los de Educación Superior, las escuelas y las organizaciones sociales.

Queremos contarles que en realidad para muchos de nosotros este encuentro empezó ayer por la tarde, cuando nos reunimos en el Salón Blanco del Ministerio de Educación con el Sr. Ministro y con el Sr. Vicepresidente de la Nación, para reconocer a los ganadores del Premio Presidencial "Escuelas Solidarias" de este año. Son 30 escuelas de todo el país que fueron seleccionadas entre más de 3.600 experiencias presentadas al Premio Presidencial Escuelas Solidarias, y hoy, con nosotros, están aquí sus abanderados.

Queremos darles las gracias sobre todo a ustedes, chicos, porque como dijo el Vicepresidente ayer, realmente nos hacen sentir muy orgullosos de ustedes, de sus escuelas y de todo lo que han hecho.

Este Seminario, como lo enuncian los objetivos, es un espacio de encuentro, de capacitación, de actualización, de aprender juntos. Un espacio de encuentro entre escuelas, entre instituciones de educación superior.

Quiero ahora saludar especialmente a los docentes universitarios y de institutos de Educación Superior presentes. Va a haber sesiones dedicadas especialmente a ellos, y esta tarde varias de las instituciones que ganaron el año pasado el Premio Presidencial de Prácticas Educativas Solidarias en Educación Superior van a presentar ponencias reflexionando sobre sus prácticas. Una bienvenida especial también para los educadores de las Organizaciones de la Sociedad Civil de Argentina y de América Latina, que colaboran cotidianamente con el sistema educativo formal, para ayudarnos a brindar una educación de mejor calidad, una educación con mayor equidad.

Para los que no nos conocen todavía, estamos organizando este Seminario desde el Programa Nacional Educación Solidaria del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. El Programa trabaja para promover la propuesta pedagógica que articula aprendizaje y servicio solidario y también, desde la gestión del Ministro Filmus, se nos ha confiado articular la acción desde las políticas públicas con toda la red de Organizaciones de la Sociedad Civil que trabajan en el campo educativo a nivel nacional.

Queremos agradecer especialmente a quienes han hecho también posible materialmente este Seminario. Desde el 2003 organizamos estos Seminarios Internacionales en conjunto con el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS), y queremos agradecer especialmente a su Presidenta, Prof. María Marta Mallea, por acompañarnos.

También hace varios años que nuestros Seminarios cuentan con el apoyo de la OEI, la Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, que nos ayudan a invitar algunos panelistas extranjeros, y queremos agradecerles en la figura del Director de la Oficina Buenos Aires de la OEI, Lic. Darío Pulfer. Este año, además, le agradecemos especialmente al British Council, cuyo apoyo nos va permitir escuchar mañana, la experiencia de servicio solidario de Gran Bretaña. Muchas gracias a todos.

Profesor Domingo De Cara

Secretario del Consejo Federal de Educación.

Muy buenos días a todos y a todas. Quiero saludarlos en nombre del Ministro Daniel Filmus que va estar en el cierre del Seminario. Quiero también dar la bienvenida a todos los amigos de otros países que nos visitan y a los de nuestro país que se han acercado a este Seminario, a quienes presentaron proyectos y a quienes han sido galardonados. Queremos recibirlos como se recibe al amigo que trae buenas noticias, al que trae propuestas de solución a distintos problemas, pero sobre todo como se recibe a quien se hace presente, a quien con su presencia le esta diciendo a otro, a un grupo, a una comunidad, "estoy con vos", "estoy con ustedes", "estamos". Porque no es la tarea emprendida por alguien en soledad, es una acción mancomunada, compartida y puesta al servicio de los demás, recibir a quienes nos visitan con propuestas semejantes de otros países.

He tenido la enorme satisfacción y también la responsabilidad de participar del jurado que otorgó los Premios Presidenciales 2007 a las escuelas solidarias de todo el país. Ayer, en el acto en que se entregaron los premios, vivimos momentos muy emotivos cuando se nombraba a los proyectos destacados y las razones por las cuales fueron distinguidos. Fue muy significativo poder juntar los proyectos solidarios que habíamos evaluado con las personas que los pensaron y los llevaron a la práctica, pudimos ponerle un rostro a esas actividades.

Les confieso que fue sumamente arduo poder discernir a qué escuelas se les asignaban los premios, pero más que contarles cómo fue el análisis y cómo nos pusimos de acuerdo en el jurado, quiero transmitirles la impresión que me causaron los proyectos evaluados. Lo primero que quiero decirles es que se percibe, se nota claramente, que no son proyectos hechos para participar de un concurso que premia con dinero a los ganadores. Por el contrario, son acciones pensadas, ejecutadas, vividas, por comunidades preocupadas por sus comunidades, especialmente por los más necesitados; son verdaderamente acciones solidarias. No son solidarios para concursar por premios, son solidarios porque quieren a sus semejantes, porque pueden decir con la autoridad de quien no se queda en las palabras, que el otro me importa, que lo quiero ayudar.

La segunda nota de muchísimo valor que se refleja es que prácticamente en todos los proyectos no se trata de actividades donde los destinatarios tienen un papel pasivo, como meros receptores. En la mayoría de los proyectos presentados, está la intención de hacerlos partícipes, de que asuman un rol activo, de que no dependan siempre de la ayuda de otros sino que aprendan a valerse por si mismos. Son acciones educativas en el mejor sentido de la palabra.

Lo tercero a señalar es que son escuelas que saben interpretar los signos de los tiempos. Son escuelas que ante una crisis tan profunda y devastadora como fue la crisis vivida en nuestro país en el 2002, se plantearon la necesidad de actuar. Las crisis golpean más fuerte a los más débiles, sus efectos son más perjudiciales para los menos favorecidos y en esa crisis una enorme porción de nuestra sociedad miró cómo salvarse a sí misma; otros, los menos, miraron cómo ayudar.

Una cuarta reflexión tiene que ver con la posibilidad del contagio, de la expansión de esta corriente renovadora y vivificadora de las escuelas y de la educación. Sabemos que muchas escuelas desarrollan acciones solidarias desde hace mucho, pero el desafío es cómo contagiamos a otras escuelas a asumir este compromiso de solidaridad. Se imaginan cómo puede cambiar nuestra sociedad, la de cada uno, su pueblo o localidad con varias escuelas participando en programas de aprendizaje-servicio.

Y una última palabra para los educadores. Fui veinte años Director de un colegio parroquial en Mendoza en un departamento pobre, por lo que no me resulta desconocida la actividad docente. A ustedes los docentes, los educadores, quiero alentarlos con este pensamiento: *Se puede legítimamente pensar que la suerte de la humanidad futura se encuentra en manos de quienes sepan dar a las generaciones venideras razones para vivir y para esperar.* Por todo ello no sólo quiero felicitarlos sino darles las gracias por lo que hacen. Muchas gracias.

1. 10 años de aprendizaje-servicio en las políticas educativas argentinas

10 AÑOS DE APRENDIZAJE-SERVICIO EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS ARGENTINAS

Profesora María Nieves Tapia

Coordinadora del Programa Nacional Educación Solidaria, U.P.E., Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Introducción

Este es nuestro décimo Seminario, y para nosotros marca un hito muy importante. No porque los números signifiquen necesariamente algo por sí mismos, sino porque todos sabemos que –en Argentina como en otros países hermanos- a veces puede resultar un pequeño milagro lograr la continuidad de las políticas de Estado. Cuando lo normal son las crisis, pareciera que estamos siempre empezando desde cero a responder a las emergencias, y se vuelve difícil pensar en medianos y largos plazos.

Por eso, para nosotros, este Décimo Seminario es muy especial: porque creemos que estamos celebrando no sólo algo que pasó en la estructura del Ministerio de Educación de la Argentina, sino que estamos festejando la continuidad de un movimiento de innovación pedagógica que nació y creció en el propio sistema educativo, un proceso por el cual a lo largo de estos años pasamos de ser un pequeño grupo de técnicos y de docentes que iban descubriendo que no eran *"los únicos locos que hacían estas cosas"*[1], a esta sala hoy colmada de 1.200 docentes y especialistas de todo el país, de América Latina y más allá.

Es por eso que esta ponencia de apertura no estará centrada, como otros años, principalmente en conceptos teóricos y experiencias de aprendizaje-servicio, sino que apuntará a repasar el camino recorrido a lo largo de estos diez años.

No es sólo por deformación profesional -soy profesora de Historia- que me parece importante revisar cada tanto el pasado: creo que todos necesitamos evaluar lo realizado, ver dónde estamos parados y a partir de ahí identificar cuáles son los desafíos para adelante. Este momento de repaso y de evaluación de lo actuado resulta especialmente oportuno, porque además de estar celebrando los primeros 10 años de Educación Solidaria, estamos también concluyendo los cuatro años de gestión que encabezara, en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, el Lic. Daniel Filmus.

Más allá de que el futuro traiga o no continuidad en las políticas o las personas, consideramos saludable que los funcionarios rindamos cuentas de lo que hemos hecho en nuestro tiempo al servicio del sistema educativo.

[1] Una expresión reiterada en las ponencias y las evaluaciones de los primeros Seminarios.

Los primeros pasos

Empecemos, entonces, el repaso de estos primeros 10 años que pasaron desde el primer Seminario de aprendizaje y servicio solidario.

Lo primero que quisiera señalar -para hacer historia correctamente, y para ser justa con sus protagonistas- es que la historia del aprendizaje-servicio en Argentina no empezó con ese primer Seminario de 1997.

Quienes "inventaron" esta propuesta pedagógica -antes de conocer a los expertos, a la bibliografía y a los funcionarios- fueron docentes y directivos de escuelas dispersas a lo largo y a lo ancho de nuestro país, como el Profesor Raúl Rodríguez, Director de la Escuela Agropecuaria "Justo Pastor Santa Cruz" de Coronel Juan Solá, en Salta.

Su escuela está situada en medio del monte salteño, en una localidad donde -casi simultáneamente con la creación del establecimiento en un viejo galpón de YPF- el INAI había entregado los títulos de propiedad de sus tierras a los pobladores originarios, en su mayoría wichi. Pensando en transferir los conocimientos agrotécnicos a esa comunidad, la escuela inventó un eficaz proyecto de aprendizaje-servicio: los trabajos prácticos tenían que ser hechos en función de mejorar el uso de las tierras familiares o de la comunidad. Y así surgieron pasturas, alambrados, y luego proyectos de mejora de la algarrobada, de charcutería, de conservas, y tantos otros para que todas las familias de la comunidad –wichi y criollos- pudieran vivir más dignamente.

En la figura de Raúl -a quien entregamos simbólicamente este ejemplar del libro "10 años de aprendizaje y servicio solidario en Argentina"[2] - quisiéramos saludar a todos los docentes y directivos de ese grupo de escuelas que hoy están cumpliendo doce, quince o más años de proyectos ininterrumpidos de aprendizaje-servicio. Al entregarle este libro, en el que ha quedado registrada su experiencia y la de tantos otros pioneros, también quisiera compartir con todos algo que ya le he dicho personalmente: que él fue el primer "culpable" de que hayamos inventado el Premio Presidencial. En 1998, cuando nos conocimos por primera vez, en el marco de un concurso que había premiado su ya entonces floreciente experiencia de aprendizaje-servicio, me dijo algo que me quedó muy grabado: "la verdad es que a mí ya ni me importa si me dan planta o no, pero me gustaría que alguien se enterara de lo que estamos haciendo".

De hecho, una gran parte de las acciones que hemos desarrollado en estos años desde el Programa Nacional Educación Solidaria ha tenido que ver justamente con esto: con dar visibilidad a todo un patrimonio de innovación pedagógica y de trabajo solidario que permanecía desconocido, sin reconocimiento, y por eso, sin posibilidad de fortalecerse y multiplicarse.

Entre esos pioneros estaba también, en una realidad muy diferente -el centro de la Ciudad de Buenos Aires- el Colegio "Martín Buber". En plena crisis de desocupación a fines de los '90, la escuela promovió que los estudiantes del secundario utilizaran el gabinete de informática para capacitar a adultos desocupados, y de esa manear mejorar su posibilidad de conseguir trabajo en un contexto en el que la alfabetización tecnológica se volvía cada vez más indispensable. Gracias a la capacitación brindada por los

[2] MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA, Unidad de Programas Especiales, Programa Nacional "Educación Solidaria", (2007) *10 años de aprendizaje-servicio en la Argentina*, República Argentina. Disponible en : http://www.me.gov.ar/edusol/catalogopublicaciones.html#matinst

adolescentes del Buber, el 80% de sus "alumnos" adultos consiguió trabajo. Al poner sus conocimientos al servicio de otros, los estudiantes no sólo reforzaron lo que ya sabían de computación, sino que entendieron - como me dijo uno de ellos- que "eso de ser docentes es muy difícil, porque a los adultos hay que explicarles 20 veces cómo funciona una computadora. Ahora empiezo a entender a los profes, porque me puse del otro lado del mostrador". En este, como en tantos otros proyectos que hemos visto a lo largo de estos 10 años, los adolescentes comenzaron a valorar de otra manera el rol docente y la posibilidad de aprender que les brindaba la escuela, justamente a través de su proyecto solidario.

En estas dos escuelas, entonces, queremos reconocer que el aprendizaje-servicio en nuestro país nació, como en casi todas partes, desde la vida de las propias instituciones educativas. Como afirmaba en 1998, al concluir nuestro segundo Seminario, Wade Brynelson, el aprendizaje-servicio es, quizás, *"la única reforma educativa que ha nacido en todas partes de abajo hacia arriba"*[3].

Antecedentes en las políticas educativas provinciales y nacionales

Las prácticas solidarias de muchas escuelas anónimas impulsaron que, en el marco de algunas reformas curriculares provinciales, comenzaran a aparecer en los años '80, experiencias como la de la Provincia de Santa Fe, que en 1986 incluyó en el último año de la secundaria un espacio curricular llamado "Proyecto de Servicio". Este y otros espacios, como los generados por el Programa "A saltar la pared" de la Provincia de Buenos Aires, o las Jornadas sobre "Los problemas sociales y la tarea del aula", promovidas desde la Ciudad de Buenos Aires, fueron el marco de referencia para la aparición de las primeras propuestas curriculares que –en el orden nacional- abrirían camino a la difusión del aprendizaje-servicio[4].

En 1995 se comenzaron a discutir, en el marco de la reforma educativa entonces en curso, los "Contenidos Básicos para la Educación Polimodal".

En la búsqueda de alejar a la educación media del enciclopedismo, acercarla a la realidad y ofrecer espacios para el desarrollo de competencias, los contenidos del Polimodal establecían "proyectos orientados" para las cinco modalidades propuestas para la educación media no obligatoria[5]. En los primeros borradores, estaba claro que en la modalidad de "Economía y Gestión" los estudiantes deberían desarrollar microemprendimientos reales o simulados, que en "Producción de Bienes y Servicios" tenían que generar un proyecto tecnológico y que en "Comunicación, Arte y Diseño" tenían que desarrollar proyectos de comunicación, proyectos artísticos o de diseño. En cambio, para las modalidades de "Ciencias Sociales" y "Ciencias Naturales", en esos primeros borradores circulados federalmente se mencionaba solamente un "proyecto de investigación" que parecía dar lugar sólo a la redacción de monografías.

Fue la introducción del concepto de aprendizaje-servicio lo que permitió que también en estas dos modalidades los estudiantes pudieran salir del aula y pasar de la teoría a la práctica. En los Contenidos

[3] MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGIA. Unidad de Programas Especiales. Programa Nacional Educación Solidaria. ***Aprendizaje y servicio solidario. Actas del 5to. y 6to. Seminario Internacional "Aprendizaje y servicio solidario"***, República Argentina, 2004, p. 41.

[4] MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA, Unidad de Programas Especiales, Programa Nacional "Educación Solidaria", (2007) ***10 años de aprendizaje-servicio en la Argentina***, República Argentina p. 43.

[5] Los actuales tercero, cuarto y quinto año de la Educación Secundaria obligatoria, de acuerdo a la Ley Nacional de Educación.

Básicos Orientados aprobados por el Consejo Federal en febrero de 1997 se proponían "proyectos de investigación e intervención socio-comunitaria", que incluían como *"expectativas de logro"* el de *"Contribuir al diseño y desarrollo de proyectos de intervención comunitaria supervisadas y acotadas"*, y establecían entre los *"contenidos procedimentales"* el:

- *"Diseño y planificación de un proyecto acotado de servicio socio-comunitario, atendiendo a alguna problemática específica.*
- *Desarrollo y evaluación del proyecto diseñado.*
- *Reflexión sobre las acciones realizadas en el marco del proyecto, desde aproximaciones disciplinarias diversas."*[6]

En otras palabras, los proyectos de investigación e intervención socio-comunitaria presentaban las características esenciales de un buen proyecto de aprendizaje-servicio.

Ahora bien: todos sabemos que muchas veces lo que se establece en las leyes, las normativas y los currículos oficiales no siempre llega a la vida real del aula. Por eso, para nosotros es una causa de enorme satisfacción constatar que los espacios de proyecto de las modalidades fueron utilizados por un gran número de escuelas medias para comenzar o desarrollar sus proyectos de aprendizaje-servicio.

En años anteriores hemos visto varios de estos casos entre los ganadores del Premio Presidencial "Escuelas Solidarias": la experiencias de promoción de la lectura desarrollada por la Escuela Media N° 10 de José C. Paz en el marco del espacio de proyecto de Humanidades y Ciencias Sociales; los programas de apoyo escolar, murales en organizaciones sociales y otras actividades del Colegio Parroquial San Francisco de Asís de Francisco Álvarez, en el marco de los proyectos de Comunicación, Arte y Diseño y de Humanidades y Ciencias Sociales; y tantas otras escuelas, especialmente de Santa Fe, Mendoza y Catamarca.

Este año justamente dos de las escuelas galardonadas con el Premio Presidencial han realizado sus excelentes experiencias de aprendizaje-servicio aprovechando los espacios de Proyecto de investigación e intervención socio-comunitaria de los currículos de sus provincias. En un caso, el de la Escuela tucumana "Banda del Río Salí", los estudiantes comenzaron planeando su proyecto de investigación e intervención socio-comunitaria: fueron al dispensario de su barrio –en un área de extrema pobreza del Gran Tucumán- y consultaron a los médicos qué temática de investigación podría resultarles de utilidad. Los médicos, preocupados por el alto número de bebés desnutridos y con bajo peso que atendían, les pidieron que indagaran si había algún factor común en los casos atendidos. A través de encuestas y estudios estadísticos, las y los estudiantes descubrieron que el desconocimiento en las madres adolescentes de las virtudes de la lactancia, y su falta de conocimientos básicos de puericultura estaban detrás de la mayoría de los casos. A partir de esa investigación desarrollaron un activo programa de educación para la salud y actualmente organizan talleres en hospitales, centros de salud, y en otras escuelas.

También en el colegio "María Auxiliadora" de San Luis, otra de las escuelas reconocidas este año, se aprovechó el espacio de proyectos de intervención socio-comunitaria del último año de la escuela media para desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio, en este caso de apoyo escolar. Los estudiantes aplican sus conocimientos de Psicología y Teoría de la educación para ayudar a los chicos que en sus hogares no tenían este apoyo y los acompañan a través de proyectos de promoción de la lectura, de huerta, de recreación, etc.

[6] MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA ARGENTINA (1997) ***Contenidos Básicos para la Educación Polimodal***, p. 333.

Retomando el hilo de esta historia que sigue siendo presente, la aprobación de los "Contenidos Básicos Orientados" del Polimodal a principios de 1997 introdujo al aprendizaje-servicio entre las innovaciones aprobadas por el Consejo Federal, y por lo tanto en la lista de las novedades que la Dirección de Investigación y Desarrollo Curricular debía comunicar a los funcionarios y equipos técnicos de las jurisdicciones a través de un Seminario con la participación de expertos.

El Primer Seminario Internacional de aprendizaje-servicio (1997)

Entre los numerosos Seminarios realizadas en ese intenso período de trabajo de la Dirección de Investigación y Desarrollo Curricular, del 30 de junio al 2 de julio de 1997 se realizó en Buenos Aires el Primer Seminario Internacional de "Escuela y Comunidad". La apertura estuvo a cargo de la entonces Directora, la Doctora Cecilia Braslavsky, a quien perdimos el año pasado para la educación argentina y para muchos amigos aquí presentes.

Cecilia fue sin duda una figura clave en la historia del aprendizaje-servicio en la Argentina. Fue ella quien pensó por primera vez la posibilidad de que una de las modalidades del Polimodal tuviera una salida cercana al trabajo social, y en 1994 me convocó para que la diseñara, fue ella quien aprobó los proyectos de "investigación e intervención socio-comunitaria", y quien aprobó la realización en 1997 del primer Seminario. Su apoyo fue crucial para dar el primer impulso a esta política educativa, y por eso me parece un acto de justicia manifestar el agradecimiento que –personal y grupalmente- le debe Educación Solidaria y todos aquellos que nos consideramos "militantes" del aprendizaje-servicio.

El primer Seminario era uno de tantos los que se realizaban en ese período, y no el más destacado. De hecho, conservamos una sola fotografía de ese primer Seminario de hace diez años: una foto casera que sacó un asistente, ya que en ese momento no teníamos fotógrafos profesionales, ni camarógrafos, ni mucho menos el imponente marco que nos ofrece hoy este Salón de Actos de la Facultad de Derecho. En esa foto, tomada en el panel de cierre del Seminario, se ve en el frente de un aula del Colegio Lenguas Vivas a un grupito de los panelistas extranjeros, y en el centro de la mesa -en realidad, una tosca línea de pupitres-, a una persona cuyo apoyo fue también fundamental en el acompañamiento de esos primeros pasos.

Me refiero a Inés Aguerrondo, entonces Subsecretaria de Educación, una gran amiga que actualmente forma parte de IIPE-UNESCO de Buenos Aires. Le agradecemos mucho que nos acompañe hoy como lo hizo en aquel Primer Seminario.

Inés Aguerrondo

Buenos días a todos y a todas. Realmente para mí es un gusto ver a toda esta gente reunida, es una esperanza de que la educación va a cambiar, es un canto a que las cosas pueden hacerse. La esperanza que pusimos en aquel pequeño grupito donde intentábamos que las cosas fueran distintas, vemos que puede hacerse realidad. Muchísimas gracias a todos, a los docentes que alientan estas acciones, a los alumnos, a poder pensar que la escuela tiene que ser el lugar de la enseñanza y el aprendizaje pero con un para qué. Un para qué que empieza por el que tengo al lado y sigue por todos los demás. Muchísimas gracias por todo.

Nieves Tapia

En ese primer Seminario habíamos invitado a especialistas de América Latina, Estados Unidos y Europa, para que nos explicaran qué era y cómo se aplicaba el aprendizaje-servicio en sus países.

María González, de la Universidad de Costa Rica, nos presentó la rica experiencia de esa Universidad, para nosotros una de las pocas referencias latinoamericanas con la que nos podíamos identificar, ya que integraba muy fuertemente los contenidos académicos con programas de fuerte impacto comunitario. Desde 1974, nadie se gradúa en la Universidad de Costa Rica sin haber hecho un proyecto de aprendizaje-servicio, y esa experiencia institucional nos fue muy esclarecedora. Por su parte, María Sacristán nos trajo la larga y prolífera experiencia mexicana con el Servicio Social Universitario, y también la de las escuelas que estaban desarrollando actividades de aprendizaje-servicio. La especialista Alice Halsted nos presentó la también larga experiencia norteamericana, y René Bendit -un investigador chileno del Instituto de la Juventud de Alemania- nos habló de la experiencia europea y de los proyectos de aprendizaje-servicio que se estaban desarrollando en Alemania, en Gran Bretaña y en otras partes de Europa. Finalmente, Roberto Roche -de la Universidad Autónoma de Barcelona- nos aportó sustento teórico desde el concepto de la pro-socialidad, para que nuestra aproximación a lo solidario no fuera simplemente sentimental, o un impulso momentáneo, sino que estuviera anclada en una educación en valores con fundamento sólido.

Junto con la voz de los expertos nacionales e internacionales, quisimos también presentar experiencias de instituciones argentinas. Sabíamos que en el sistema educativo argentino había escuelas que estaban haciendo proyectos solidarios novedosos, y durante meses antes del Seminario estuvimos dialogando con los ministerios de las jurisdicciones para intentar identificar algunas experiencias que ya articularan aprendizaje y servicio.

Hoy, con una base de datos de más de 21.000 experiencias desarrolladas a lo largo y a lo ancho del país, parece difícil de creer, pero en ese primer Seminario -que duró tres días- pudimos escuchar sólo seis experiencias argentinas, seleccionadas entre las 20 que habíamos logrado compilar.

La buena noticia, diez años después, es que esas seis escuelas siguen desarrollando proyectos solidarios extraordinarios. Tres de ellas llegaron, en la década siguiente, a ser galardonadas con el Premio Presidencial "Escuelas Solidarias".

Hoy nos acompañan, igual que hace diez años, la Escuela Albergue Nro. 80 de Cangrejillos, Jujuy; la Escuela San José de Calazanz del pueblo de Ramona en Santa Fe, y la Escuela Superior de Comercio "Carlos Pellegrini" de la Ciudad de Buenos Aires. Estas tres instituciones están aquí representadas por sus profesores coordinadores del proyecto, a quienes les entregaremos, como un pequeño reconocimiento simbólico, los primeros ejemplares del libro "10 años de aprendizaje y servicio solidario en Argentina".

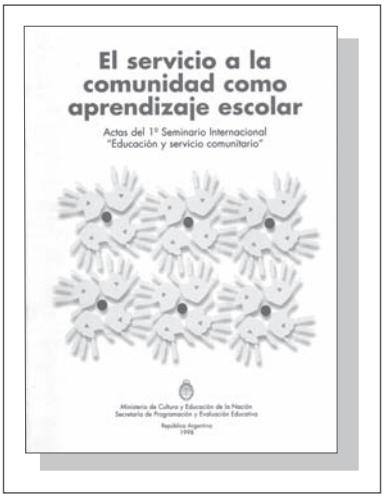
En primer lugar, quiero entregarle este reconocimiento a Raquel Camperi, profesora de Ciencias Naturales, quien en 1997 presentó con la directora de la Escuela "San José de Calasanz" la experiencia de "ConCiencia y Agua". Sus estudiantes desarrollaron un imponente trabajo científico para mostrar que el agua de su pueblo estaba contaminada con arsénico, y trabajaron hasta que lograron conquistar para ellos y sus vecinos el agua potable. Con su puñado de habitantes, la localidad de Ramona puede no ser muy conocida para quienes no pasaron cerca de Rafaela, pero en el mapa del aprendizaje-servicio hoy es un sitio reconocido internacionalmente por la calidad de sus prácticas y por la constancia y eficacia con que han difundido su trabajo.

A continuación, queremos reconocer al profesor José Santos Vedia, quien para nosotros es y será siempre el "maestro José". Como la mayoría de ustedes sabe, la huerta y el invernadero de su escuela les han cambiado la vida a lo largo de estos años a muchos estudiantes y a muchas familias de Cangrejillos en la Puna jujeña. El primer viaje de José a Buenos Aires fue con motivo del Primer Seminario. Su entonces supervisora se fue con la camioneta cuarenta kilómetros arriba de La Quiaca para buscarlo, porque sabía que "eso que decía el Ministerio" del aprendizaje-servicio, José ya lo había inventado y puesto en práctica desde varios años antes. Invito a todos los que no la conozcan a leer la experiencia de la Escuela albergue de Cangrejillos[7].

Finalmente, el entonces Vicerrector de la Escuela Superior de Comercio "Carlos Pellegrini", Eduardo Tasca presentó en el Primer Seminario el Proyecto de Acción Solidaria (PAS), y a explicarnos por qué desde ese año una de las escuelas de la Universidad de Buenos Aires había tenido la audacia de hacer obligatorio el aprendizaje-servicio para primero y segundo año. La experiencia del Pellegrini fue distinguida con el Premio Presidencial en el año 2.000, y ahora queremos reconocer -en los Profesores Roberto Zurutuza y María Emilia Genovese, coordinadores actuales de este programa que incluye centenares de alumnos, decenas de proyectos- a la ya larga experiencia del PAS, que esperamos pueda seguir creciendo y mejorando por muchos años más.

La continuidad de los Seminarios y el Programa Nacional "Escuela y Comunidad"

Después del primer Seminario se publicaron las primeras Actas, que fueron enviadas a todas las escuelas medias del país. En algunos casos, ese libro fue a parar a algún estante oscuro de alguna biblioteca escolar, o engrosó la biblioteca de algún directivo sin mucha consecuencia. Sin embargo, para muchos docentes, la llegada de las Actas del Primer Seminario significó un inesperado reconocimiento por parte del Ministerio de las prácticas solidarias que venían realizando, en algún caso casi a escondidas de la supervisión o las autoridades, "por si estaba prohibido".



Quisiera reconocer en nombre de todos esos docentes a la Prof. Rosa Alegre, entonces directora de la Escuela Nro. 40 "Explorador Ramón Lista", de las afueras de Resistencia. Rosa fue una de las docentes que llamó al teléfono del Ministerio que aparecía en las Actas para manifestar su alegría –y su sorpresa- por el inesperado apoyo por parte de las políticas educativas para un tipo de actividad solidaria que en su escuela se venía desarrollando intuitivamente desde algunos años atrás. El proyecto educativo institucional de aprendizaje-servicio de "la 40" los llevó a ganar el Premio Presiden-

[7] MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA, Unidad de Programas Especiales, Programa Nacional "Educación Solidaria", (2007) *10 años de aprendizaje-servicio en la Argentina* , República Argentina; MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA, Unidad de Programas Especiales, Programa Nacional "Educación Solidaria", (2006). *Experiencias ganadoras del Premio Presidencial Escuelas Solidarias 2005*, República Argentina

cial en el año 2001 con sus 14 experiencias, desarrolladas con gran creatividad, compromiso docente y protagonismo de estudiantes que practican la solidaridad desde condiciones de extrema pobreza[8].

Demos ahora un pequeño salto en el tiempo, de poco más de un año, para llegar al **Segundo Seminario**, en 1998. En un año habíamos pasado del aula del "Lenguas Vivas" al "Galpón de la Reforma" –hoy Sala Alfredo Bravo- en el Ministerio nacional, y habíamos duplicado el número de asistentes para llegar a más de 200, en su mayoría docentes que con gran esfuerzo se habían costeado su pasaje y estadía en Buenos Aires. Entre las participaciones más destacadas de ese año habría que mencionar a Wade Brynelson, del Departamento de Educación de California, quien nos presentó por primera vez un gráfico desarrollado en la Universidad de Stanford, el de los *"cuadrantes del aprendizaje y el servicio"*, que tanto hemos utilizado y ampliado desde entonces.

En el **Tercer Seminario**, en 1999, la participación fue aún mayor: pese a contar con escasos recursos para la convocatoria, el "boca a boca" entre los docentes permitió reunir a 600 participantes. La urgencia social, que en la escuela ya se estaba percibiendo mucho antes de que estallara lo peor de la crisis, estaba conduciendo a miles de docentes a desarrollar junto con sus estudiantes proyectos solidarios para enfrentar la emergencia social que golpeaba las puertas de la escuela y se colaba en el aula. Quienes intentaban no quedar atrapados en la "escuela-centro asistencial"[9], sino rescatar la función educativa y el rol docente más allá del papel de "contenedor" de las urgencias, descubrieron en el Seminario un espacio de encuentro con colegas que compartían esas preocupaciones, un espacio de intercambio de experiencias y de nuevos aprendizajes que permitían dar fundamento teórico y metodológico a prácticas surgidas intuitivamente.

Probablemente fue esa espontánea y entusiasta participación docente en los Seminarios la que comenzó a llamar la atención de los especialistas hacia lo que había sido hasta entonces apenas una diminuta iniciativa técnica sin prácticamente ninguna notoriedad. La presencia en el tercer Seminario del Lic. Daniel Filmus, entonces Director de FLACSO, y del Dr. Andrew Furco, Director del Centro de investigación sobre aprendizaje-servicio en la Universidad de California, Berkeley, marcó un punto de inflexión en ese sentido. Desde entonces, en los Seminarios hemos contado con muchas figuras "de lujo", tanto del ámbito nacional como internacional[10].

A fines de 1999, las elecciones consagraron un nuevo gobierno, y en diciembre de ese año el nuevo Ministro de Educación, Lic. Juan Llach, decidió reorganizar a la Secretaría de Educación Básica en un conjunto de "Programas Nacionales". En ese marco fue creado el **"Programa Nacional Escuela y Comunidad"**, que se proponía como objetivos promover el aprendizaje-servicio en escuelas e Institutos de Formación Docente, y también –en forma incipiente- articular las iniciativas de la sociedad civil a favor de la educación.

Entre las principales novedades que aportó el nuevo Programa Nacional estuvo, sin duda, la creación del *"Premio Presidencial Escuelas Solidarias"*, que se entregó por primera vez en el marco del **Cuarto Seminario**.

---

8 MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN, Programa Nacional "Escuela y Comunidad ", (2001) Módulo 3 ***El aprendizaje-servicio en el PEI***, República Argentina

9 MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Secretaría de Educación Básica. Programa Nacional Escuela y Comunidad. La solidaridad como aprendizaje. Actas del 2º Seminario Internacional "Educación y servicio comunitario", República Argentina, 2000, pp. 124-125.

10 MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA, Unidad de Programas Especiales, Programa Nacional "Educación Solidaria", (2007) ***10 años de aprendizaje-servicio en la Argentina***, República Argentina p. 66.

Probablemente, uno de los momentos más emotivos que hemos vivido en estos diez años fue el del panel de presentación de las primeras tres escuelas premiadas, representadas por sus estudiantes. Ana Pereyra ("Pato"), la estudiante adolescente de una escuela primaria para adultos de Bariloche, estaba explicando su proyecto de aprendizaje-servicio, que consistía en "adoptar" a los abuelos que estaban solos en el barrio, una de las zonas de más extrema pobreza de la región. Contó que unos días antes del Seminario, cuando había caído tanta de esa nieve que les encanta a los turistas, ella y sus compañeros -a pesar de estar sufriendo hambre y frío- habían salido en mitad de la tormenta a rescatar a los abuelos porque –dijo- *"sabemos que nosotros somos lo único que tienen"*-. Después de esas palabras, espontáneamente se pusieron de pie primero los otros adolescentes del panel, y después toda la sala. Ese aplauso de pie –uno de los pocos que ha concedido el exigente público de este Seminario- sigue siendo para nosotros un símbolo de una de nuestras grandes convicciones: que nadie es demasiado pequeño, o demasiado pobre, como para no tener mucho que ofrecer a la comunidad.

Como hemos señalado en otras oportunidades, a menudo la escuela considera a los estudiantes más pobres casi exclusivamente como "beneficiarios", como "destinatarios", como "pobrecito qué le vas a exigir". La mirada del aprendizaje-servicio, en cambio, mira a todos los niños y adolescentes en sus grandes potencialidades como personas y ciudadanos, y los ayuda a descubrirlas y hacerlas florecer.

Este fue el caso de Pato, quien cuatro años más tarde participó del Séptimo Seminario, para compartir sus reflexiones sobre el impacto del aprendizaje-servicio en sus protagonistas. Para entonces no sólo había salido de la calle y concluido los estudios primarios, sino que había terminado la secundaria y obtenido un trabajo estable. Ya no vivía en el mismo barrio, pero volvía varias veces a la semana en su nuevo rol de líder juvenil y coordinadora de proyectos de promoción comunitaria.

En ese cuarto Seminario contamos, entre otros especialistas, con la participación del Lic. Juan Carlos Tedesco, entonces Director del IIPE-UNESCO, quien subrayó la estrecha vinculación entre la propuesta del aprendizaje-servicio y el "aprender a vivir juntos". Entre otros conceptos, el Lic. Tedesco afirmó:

> *"¿Por qué hoy tenemos que estar tan preocupados por el tema de la solidaridad al punto tal de transformarla en una política educativa? (...) Porque 'aprender a vivir juntos' ya no es una consecuencia natural del orden social, sino algo que tiene que ser construido conscientemente. (...) Tenemos que incluir a los excluidos, pero hay que hacerlo superando los determinismos de la economía y poniendo como prioridad la sociedad, no el mercado sino la ciudadanía. (...) Hoy en día las experiencias que trabajan sobre la solidaridad no son experiencias marginales, como podía ser en el pasado, sino que están en el centro de lo que es la política educativa y las estrategias pedagógicas del futuro. En este tipo de experiencias está, de alguna manera, la base del futuro pedagógico."*

El **Quinto Seminario**, en agosto de 2001, se realizó en un contexto nacional ya muy tenso, pocos meses antes de que estallara la crisis que desembocaría en la renuncia del Presidente De la Rúa. En ese clima de extrema tensión, uno de los panelistas señaló el gran contraste entre el "afuera" y el clima de convivencia solidaria que se experimentaba entre los participantes en el Seminario. De hecho, autoridades educativas nacionales, provinciales y municipales de diverso signo político convergieron en el Seminario, como una expresión del plural apoyo que en poco tiempo habían obtenido las acciones del Programa Nacional Escuela y Comunidad.

En esos días, una frase de Mempo Giardinelli parecía describir con precisión el lugar de las instituciones educativas que redoblaban su apuesta a la solidaridad:

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

Esto también es parte de la historia del aprendizaje-servicio en Argentina: frente al espectáculo del derrumbe, cuando muchos decían que la única salida que tenía el país era Ezeiza, cuando tantos quedaron paralizados de impotencia o vergüenza, cuando algunos se corrieron para que no los alcanzaran las salpicaduras de la tragedia social, las escuelas solidarias siguieron poniendo el hombro, los terciarios y las Universidades redoblaron su apuesta por la solidaridad.

Es por ese esfuerzo tantas veces anónimo que hoy podemos estar aquí, celebrando diez años del compromiso de miles de docentes y estudiantes solidarios, esos que trabajaron tan duramente para evitar que la tragedia fuera todavía peor.

A pesar de la pluralidad de los apoyos obtenidos, y de su rápida difusión en todas las jurisdicciones del país, una de las tantas cosas que se derrumbaron durante la crisis del 2002 fue el Programa "Escuela y Comunidad". Ese año no se realizó Seminario Internacional, ni se convocó al Premio Presidencial. No resulta demasiado sorprendente que, en momentos en que circulaban hipótesis sosteniendo que no hacía falta un Ministerio de Educación Nacional, se desarticulara, entre tantos otros, el espacio para la educación solidaria.

Sin embargo, aún en medio del "espectáculo del derrumbe", el aprendizaje-servicio siguió difundiéndose y fortaleciéndose, de la mano de las propias instituciones educativas y de las organizaciones de la sociedad civil, y también de varias jurisdicciones que siguieron alentando estas iniciativas.

El Programa Nacional Educación Solidaria

Y así llegamos a junio de 2003. A pocos días de asumir el gobierno del Presidente Néstor Kirchner, uno de los primeros actos oficiales que hizo el Ministro Filmus en la Casa Rosada fue el del lanzamiento del Programa Nacional Educación Solidaria, anunciando al mismo tiempo que se volvía a convocar el Premio Presidencial "Escuelas Solidarias".

El cambio de nombre del Programa, que pasó de "Escuela y Comunidad" a "Educación Solidaria", no fue simplemente un cambio formal, sino que marcó una ampliación fundamental en su alcance. A partir del 2003, las políticas de promoción del aprendizaje-servicio se orientaron intencionada y explícitamente no sólo a las escuelas, sino también al sistema de Educación Superior: a los Institutos de Formación Docente, a los Terciarios, a las Universidades. Por ello, el Programa depende de la Unidad de Programas Especiales, que a su vez depende directamente del Sr. Ministro, articulando sus acciones con la Secretaría de Educación, la de Políticas Universitarias, con el INET, y ahora con el nuevo Instituto Nacional para la Formación Docente

En octubre de 2003 se realizó el **Sexto Seminario**, y en ese marco el Presidente Kirchner entregó personalmente el renovado Premio Presidencial "Escuelas Solidarias". Quienes participaron recordarán como una de las imágenes más conmovedoras de ese Seminario, el abrazo del Presidente con Ramiro, un alumno no vidente de la Escuela Especial Nro. 1 de Gral. Roca. Los chicos de esa escuela practicaron

escritura Braille escribiendo los nombres de todas las calles y monumentos de Gral. Roca para que una escuela técnica solidaria pudiera imprimirlos en metal y entregarlas al Municipio de General Roca; hoy, el primero, en Argentina, en estar totalmente señalizado de manera accesible para las personas no videntes o con discapacidades visuales. Esta experiencia es uno de los numerosos ejemplos que hemos visto a lo largo de los Seminarios –y también este año- de que las escuelas especiales pueden ser mucho más que destinatarias de la ayuda de otras escuelas. En la Educación Especial, el aprendizaje-servicio fortalece no sólo los aprendizajes académicos, sino que impacta también en la mirada que la comunidad, las familias y los propios estudiantes tienen hacia las personas con capacidades diferentes.

A partir de entonces, el Programa Nacional Educación Solidaria ha dado continuidad a los Seminarios y a otras líneas de trabajo ya desarrolladas anteriormente -como el establecimiento de una red de referentes jurisdiccionales, la convocatoria al Premio Presidencial, la realización de jornadas jurisdiccionales de capacitación e intercambio docente-, y además fue sumando nuevas líneas de trabajo, como la organización de los Parlamentos de Escuelas por la Paz y la solidaridad y la coordinación de un espacio de articulación entre las políticas educativas y las organizaciones de la sociedad civil que trabajan al servicio de la calidad y equidad educativas.

Trabajo articulado con las jurisdicciones

Como hemos señalado, el aprendizaje-servicio surgió del propio sistema educativo, y por eso el Programa nunca pretendió "imponerse verticalmente" desde el Ministerio de Educación a las jurisdicciones. Por el contrario, desde los inicios se constituyó una estrecha red de trabajo articulado con los referentes nombrados por las autoridades educativas jurisdiccionales.

Nos enorgullece que los Ministros de las 24 jurisdicciones hayan nombrado referentes para Educación Solidaria, y nos alegra que a lo largo de estos cuatro años hayamos logrado consolidar no sólo una red de funcionarios, sino un equipo de colegas y amigos.

En este Seminario están presentes todos nuestros referentes: aquellos que todavía no conozcan al de su jurisdicción pueden encontrar sus datos en nuestra página Web[11]

En representación de todos ellos voy a destacar al "decano" del cuerpo, el Lic. Gustavo Varas, quien es el referente del Programa en La Rioja desde los inicios del Programa Escuela y Comunidad en el año 2000, y el único que ha tenido continuidad todos estos años. En él, todo el equipo de Educación Solidaria queremos agradecer de todo corazón a nuestros referentes por su trabajo y su compromiso cotidiano.

Las Jornadas de Educación Solidaria

Con la colaboración de los referentes, en estos años hemos podido desarrollar nada menos que 116 Jornadas jurisdiccionales, regionales y locales de Educación Solidaria.

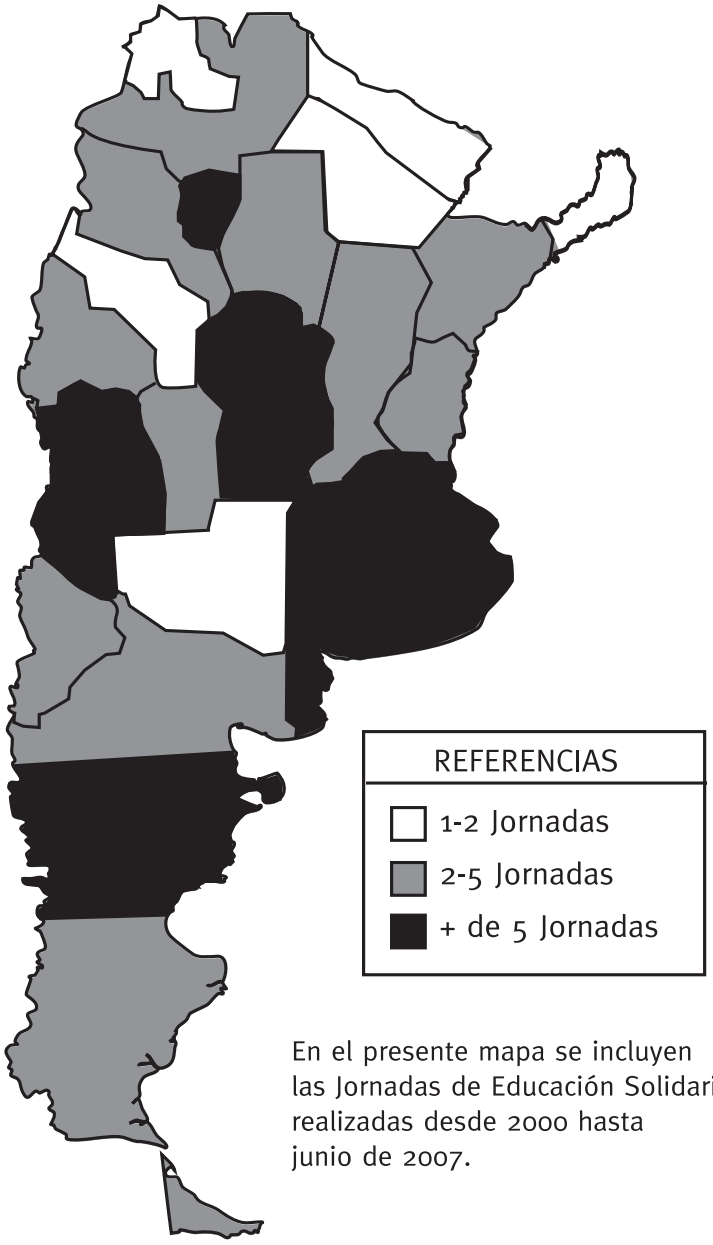
Las Jornadas de Educación Solidaria constituyen espacios de intercambio, actualización y asistencia técnica destinados a docentes y directivos de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo,

[11] http://www.me.gov.ar/edusol/referentes.html

tanto de gestión estatal como privada, y también a los equipos técnicos y supervisores jurisdiccionales, a los estudiantes de Educación Superior y miembros de organizaciones de la sociedad civil, que ya realizan o están interesados en desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio.

A pedido de las autoridades educativas de cada jurisdicción, el Programa organiza estas Jornadas junto con los referentes jurisdiccionales, y permiten que miles de educadores hayan podido acercarse a la propuesta del aprendizaje-servicio en los más variados puntos del país, como se advierte en el mapa.

Jornadas de Educación Solidaria realizadas desde 2000 hasta 2007 por jurisdicción



En el presente mapa se incluyen las Jornadas de Educación Solidaria realizadas desde 2000 hasta junio de 2007.

Los Premios Presidenciales

Como ya hemos mencionado, en 2003 se retomó la convocatoria al Premio Presidencial "Escuelas Solidarias". En 2004, el Presidente de la Nación dispuso la creación del "Premio Presidencial de Prácticas Educativas Solidarias en Educación Superior". A partir de entonces, las convocatorias a los Premios para escuelas y para instituciones de Educación Superior se han alternado en años impares y pares respectivamente.

Los Premios Presidenciales permiten reconocer, valorar y facilitar el acceso a recursos a instituciones educativas que desarrollan proyectos de aprendizaje-servicio de calidad. Han sido, además, una fuente muy importante de información para conocer y evaluar los avances del aprendizaje-servicio en el sistema educativo nacional.

Partiendo de esas primeras 20 experiencias que teníamos compiladas en el año 97, hoy podemos decir que –a través de las convocatorias al Premio- ya son más de 21.000 las experiencias educativas solidarias documentadas hoy en Argentina.

Publicaciones y materiales para los docentes

Otra línea muy importante de trabajo para nosotros es la de producción de publicaciones y materiales de apoyo para los docentes, porque queremos proporcionar herramientas para desarrollar y mejorar los proyectos.

Sabemos que muchos docentes pueden "inventar" intuitivamente prácticas de aprendizaje-servicio, pero en los últimos años hemos constatado la importancia del conocimiento sistemático de los sustentos teóricos y metodológicos de estas prácticas, así como de las herramientas que facilitan su planeamiento y sustentabilidad, para pasar de lo puramente intuitivo a prácticas de cada vez mayor calidad.

Se han ido generando distintas líneas de publicaciones, que agrupan, por ejemplo, las Experiencias Ganadoras del Premio Presidencial, o la línea que recoge lo trabajado con las organizaciones de la sociedad civil, con el Parlamento de Escuelas, etc.

Para todos aquellos que tengan acceso a Internet, los materiales que hemos producido a lo largo de estos años están disponibles en nuestro sitio Web[12].

Protagonismo juvenil

Una de las nuevas líneas de trabajo surgidas durante esta gestión es la de los "Parlamentos de escuelas por la paz y la solidaridad".

Frente a la reiterada difusión de un hecho trágico pero excepcional como fue el drama de Carmen de Patagones, a fines de 2004, el espacio del Parlamento fue creado para contribuir a dar mayor visibilidad pública a los y las adolescentes que en la abrumadora mayoría de las escuelas de todo el país apuestan cotidianamente a una cultura de la paz y la solidaridad, y cuyo protagonismo muchas veces es desconocido por los medios de comunicación y por sus propias comunidades.

[12] http://www.me.gov.ar/edusol/

Los Parlamentos surgieron con la colaboración de la Red Solidaria, de líderes religiosos, de numerosas organizaciones de la sociedad civil y por supuesto del indispensable aporte de los referentes jurisdiccionales, quienes organizaron en 2004 y 2006 los Parlamentos jurisdiccionales, para elegir a los y las estudiantes que representarían a sus provincias y a la Ciudad de Buenos Aires en el Parlamento nacional de Escuelas por la Paz y la Solidaridad.

Los chicos debatieron y acordaron propuestas con una seriedad y una capacidad de consenso que debería envidiar más de un adulto, y presentaron sus conclusiones, a lo largo de estos años, a paneles de adultos entre los que tuvimos el lujo de contar a Ernesto Sábato, León Gieco, Magdalena Ruiz Guiñazú y Soledad Pastorutti, Teresa Parodi y otros.

Articulación con las organizaciones de la sociedad civil

Junto con la promoción del aprendizaje-servicio, el segundo objetivo central planteado para el Programa Nacional Educación Solidaria es el de articular los esfuerzos solidarios de las organizaciones de la sociedad civil con las acciones del Ministerio y con el sistema educativo formal en beneficio de la equidad y calidad educativa.

Desde 2003 hemos contactado a 1.330 Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) que trabajan en el campo educativo a nivel nacional, provincial o local. De entre ellas, mantenemos un contacto directo con 490 OSC.

En función de este objetivo, en julio de 2003 se constituyó la "Mesa de Organizaciones Solidarias con la educación", formada por 48 OSC que trabajan a nivel nacional al servicio de la equidad y calidad educativa, ofreciendo apoyo escolar, apoyo material a escuelas rurales o en situaciones de vulnerabilidad, programas de promoción de la lectura, educación ambiental, participación ciudadana y otros.

La Mesa ha permitido abrir un canal de diálogo e intercambio de experiencias inédito en la historia de las relaciones entre el Ministerio y la sociedad civil, y ha permitido trabajar en forma conjunta y articulada en torno a temáticas como lectura, la promoción de valores cívicos, la equidad educativa y prevención del fracaso escolar y la deserción, entre otros.

En la figura de Susana Finger, dirigente de la Asociación Conciencia y una de las participantes en nuestro primer Seminario de aprendizaje-servicio, quiero saludar, reconocer y agradecer a todos los miembros de organizaciones de la sociedad civil que están presentes en este Seminario, por su generosa colaboración cotidiana con nuestro sistema educativo.

Balance de una década de aprendizaje-servicio

Como decíamos al inicio, es saludable hacer un balance de lo que hemos hecho en nuestro tiempo al servicio del sistema educativo. Los invito, en este sentido, a leer el capítulo de "*Balance de una década*" del libro *"10 años de aprendizaje-servicio en Argentina"*[13].

Quisiera, sin embargo, subrayar aquí al menos tres de los rasgos más significativos de ese balance en relación al impacto del aprendizaje-servicio en el sistema educativo argentino.

[13] MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA, Unidad de Programas Especiales, Programa Nacional "Educación Solidaria", (2007) ***10 años de aprendizaje-servicio en la Argentina***, República Argentina p. 99-103.

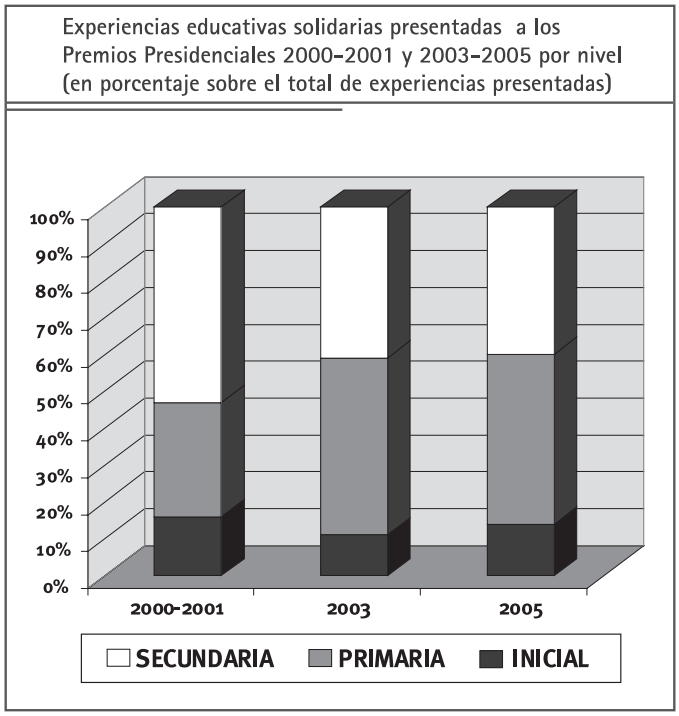
Ya señalamos que a través de las convocatorias al Premio Presidencial, en estos años hemos podido documentar más de 21.000 experiencias educativas solidarias, englobando en este término, tanto a prácticas solidarias en general, como a proyectos que son de aprendizaje-servicio en sentido estricto.

Esta importantísima cantidad de experiencias, protagonizadas por algo menos de un tercio de todas las instituciones educativas del país, nos permiten comenzar a evaluar algunos de los rasgos distintivos de las prácticas del aprendizaje-servicio en nuestro país, tal como se ponen de manifiesto en las convocatorias a los Premio Presidenciales.

Estamos seguros de que estas cifras que analizaremos a continuación son apenas el extremo visible de un iceberg que incluye a otros miles de instituciones, que por diversos motivos no pudieron o no quisieron presentarse al Premio Presidencial.

a) Los proyectos de aprendizaje-servicio se desarrollan en todos los niveles educativos y en todo tipo de escuelas

Esta afirmación puede hoy resultar obvia, pero no era tan clara en las primeras ediciones del Premio Presidencial, cuando la mayoría de las escuelas que se presentaban eran del nivel medio (secundarias, EBG3 y Polimodal, escuelas técnicas). Esto era así porque originalmente el Programa "Escuela y Comunidad" había estado focalizado en ese nivel, pero también porque en todas partes del mundo los adolescentes y jóvenes son los protagonistas más frecuentes del aprendizaje-servicio. Aún hoy, especialistas de aprendizaje-servicio de otras partes del mundo se asombran de la calidad y cantidad de proyectos protagonizadas en Argentina por niños de cinco a diez años.



Si bien el nivel secundario está aún ligeramente sobre representado, como se advierte del gráfico, a lo largo de los años el número de proyectos de los distintos niveles ha ido respondiendo cada vez más a su representación en el total del sistema. Sabemos que hay más escuelas de nivel primario que de secundario y de inicial, y esto se ha ido reflejando también en la proporción de proyectos presentados por nivel.

Este año, por ejemplo, hemos tenido un respetable 25% de experiencias presentadas desde el Nivel Inicial. En la apertura de este Seminario hemos visto a los niños abanderados del Jardín de Los Toldos, que le dieron una plaza a la comunidad mapuche cercana a esa ciudad, convirtiendo lo que fue un baldío inundado en el corazón de la comunidad: la plaza La Colorada. En ellos reconocemos a tantos Jardines de Infantes que con sus proyectos de aprendizaje-servicio están promoviendo una educación temprana para la participación ciudadana activa.

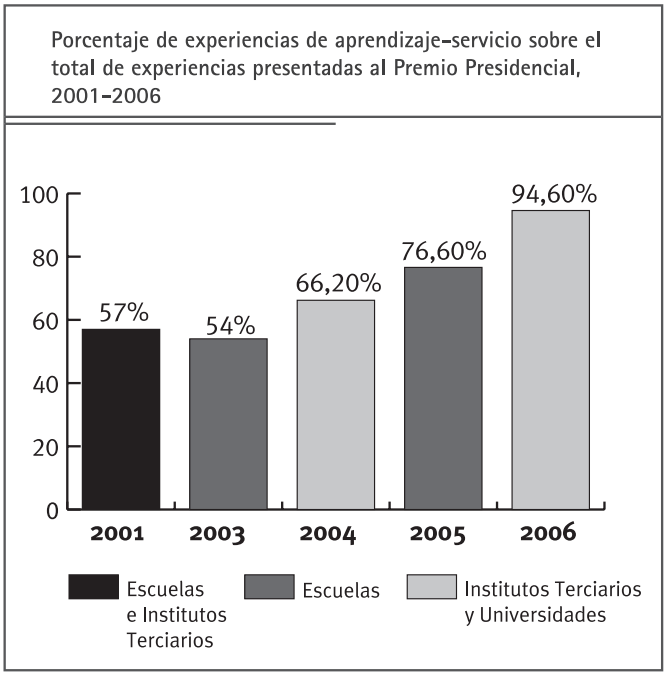
Gracias a las herramientas de localización geográfica del Mapa Educativo Argentino, que puso a nuestra disposición la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE), en estos años hemos podido constatar que hay instituciones educativas solidarias distribuidas en todos los rincones del país, en las áreas rurales como en las grandes ciudades, en las escuelas de gestión estatal como en las de gestión privada (http://www.me.gov.ar/edusol/instsol.html)

b) Creciente proporción de experiencias de aprendizaje-servicio en sentido estricto en relación al total de experiencias educativas solidarias presentadas al Premio.

En los últimos años, hemos enfatizado que las prácticas de aprendizaje-servicio se diferencian de otras experiencias pedagógicas y de otras experiencias con intencionalidad solidaria por la articulación de tres elementos: la efectiva acción solidaria, el protagonismo estudiantil, y la articulación de las actividades de servicio con los contenidos curriculares.

Probablemente, uno de los aspectos más innovadores de la propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio es justamente la articulación entre la intencionalidad social y la pedagógica. Como alguna vez nos decía el Dr. Furco, no se trata de sumar una esfera roja a una azul, sino de construir una esfera violeta, un espacio integrado en el que el aprendizaje hace más eficaz al servicio, y la actividad solidaria en la comunidad fortalece los aprendizajes y genera otros nuevos.

En ese sentido, es importante analizar la proporción de proyectos presentados al Premio Presidencial que constituyen efectivamente prácticas de aprendizaje-servicio.



Como se advierte, en las primeras convocatorias al Premio Presidencial, apenas un poco más de la mitad de las experiencias presentadas articulaban aprendizaje y servicio: un respetable 43% del total estaba constituido por experiencias en las que solidaridad y aprendizajes estaban completamente desvinculados, o en las que el protagonismo era exclusivamente de los adultos.

Ocho años después de la primera convocatoria, este año, el 80% de las experiencias presentadas por escuelas articulaban el aprendizaje con el servicio solidario. Obviamente en la Educación Superior es mucho más imperiosa la necesidad de articular aprendizaje y servicio, por eso, en el 2004 más de la mitad de los proyectos estaban integrados con cátedras específicas, y ya en el 2000, prácticamente el 94% de los proyectos estaban integrados curricularmente.

Creemos que este cambio notable en la proporción de proyectos de aprendizaje-servicio se debe, entre otros factores, a la difusión "boca a boca" a partir de docentes y directivos convencidos, y especialmente de los protagonistas de experiencias de aprendizaje-servicio de alta calidad, como lo son las de las instituciones ganadoras del Premio Presidencial. También –sin falsa modestia- creemos que estos porcentajes pueden, en parte, ser mérito también del trabajo mancomunado del Programa Nacional Educación Solidaria y los referentes jurisdiccionales, que han contribuido a la proliferación de las jornadas jurisdiccionales y de nuestros materiales de capacitación a lo largo y ancho del país.

Este año, algo que nos dio muchísima alegría es que un alto porcentaje de los proyectos de aprendizaje-servicio presentado comenzaron siendo proyectos de la Feria de Ciencias. Nos parece fundamental por varias razones: porque estos proyectos no nacen de un impulso sentimental ni de la pura buena voluntad, sino de un diagnóstico riguroso de la realidad, y de las necesidades de la comunidad.

c) Crecimiento sostenido de las experiencias educativas solidarias

Un análisis de las experiencias presentadas al Premio Presidencial muestra que un puñado de valientes viene sosteniendo con continuidad sus proyectos solidarios desde esos tiempos en que era peligroso hacer trabajo social. Previsiblemente, sin embargo, la abrumadora mayoría de los proyectos educativos solidarios comenzaron después de la recuperación de la democracia en 1983. No menos previsible es que un alto porcentaje (el 43%) se desarrollaron en torno a los años de la crisis del 2001-2002.

Mucho menos previsible, y muy esperanzador, es que más de la mitad de las experiencias (el 54%) comenzaron después de 2003. Es decir, que no surgieron como respuesta a la crisis, sino después de ella. Son proyectos intencionados de las instituciones educativas, que atraen la participación de casi 300.000 estudiantes que hoy están haciendo trabajos solidarios.

Este dato me parece especialmente significativo en el contexto de la Argentina de hoy. Una reciente encuesta de Gallup nos muestra que la proporción de argentinos adultos que participan en actividades solidarias y de voluntariado bajó significativamente: del 32% en 2002, al 14% en 2007 -la proporción más baja en los últimos 10 años-[14].

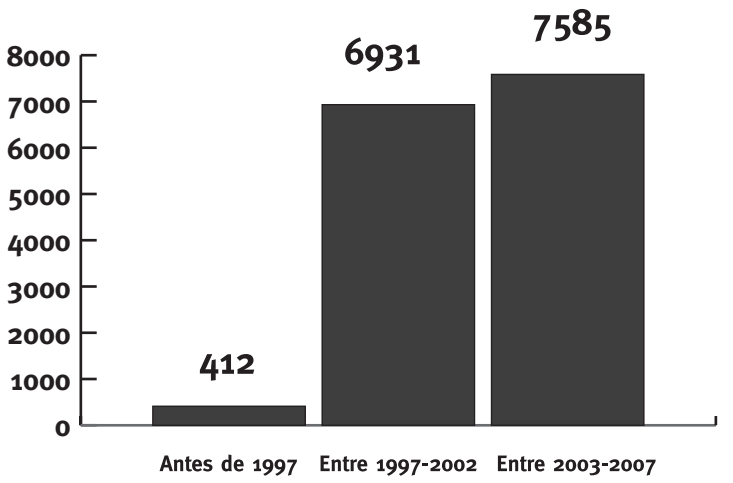
Pareciera que, para el conjunto de la sociedad, la crisis "ya pasó", y por lo tanto nos sentimos autorizados a replegarnos al egoísmo, y a desmovilizar los espacios de construcción del bien común que se construyeron en la última década.

Tal vez el conjunto de la sociedad argentina tarde más que el sistema educativo en reconocer que todavía queda mucho por hacer para llegar a vivir en un país justo, que la solidaridad no puede ser

[14] Informe TNS Gallup Argentina, "El voluntariado en la Argentina", 2007.

sólo un impulso ocasional, no puede funcionar solamente cuando sentimos que el agua llega a nuestro cuello, sino que debe ser un impulso decidido y perseverante, que no descanse hasta ver que todos los argentinos podamos acceder a una vida mínimamente digna.

Experiencias educativas solidarias documentadas a través del Premio Presidencial "Escuelas Solidarias" (2000-2007) por fecha de inicio.



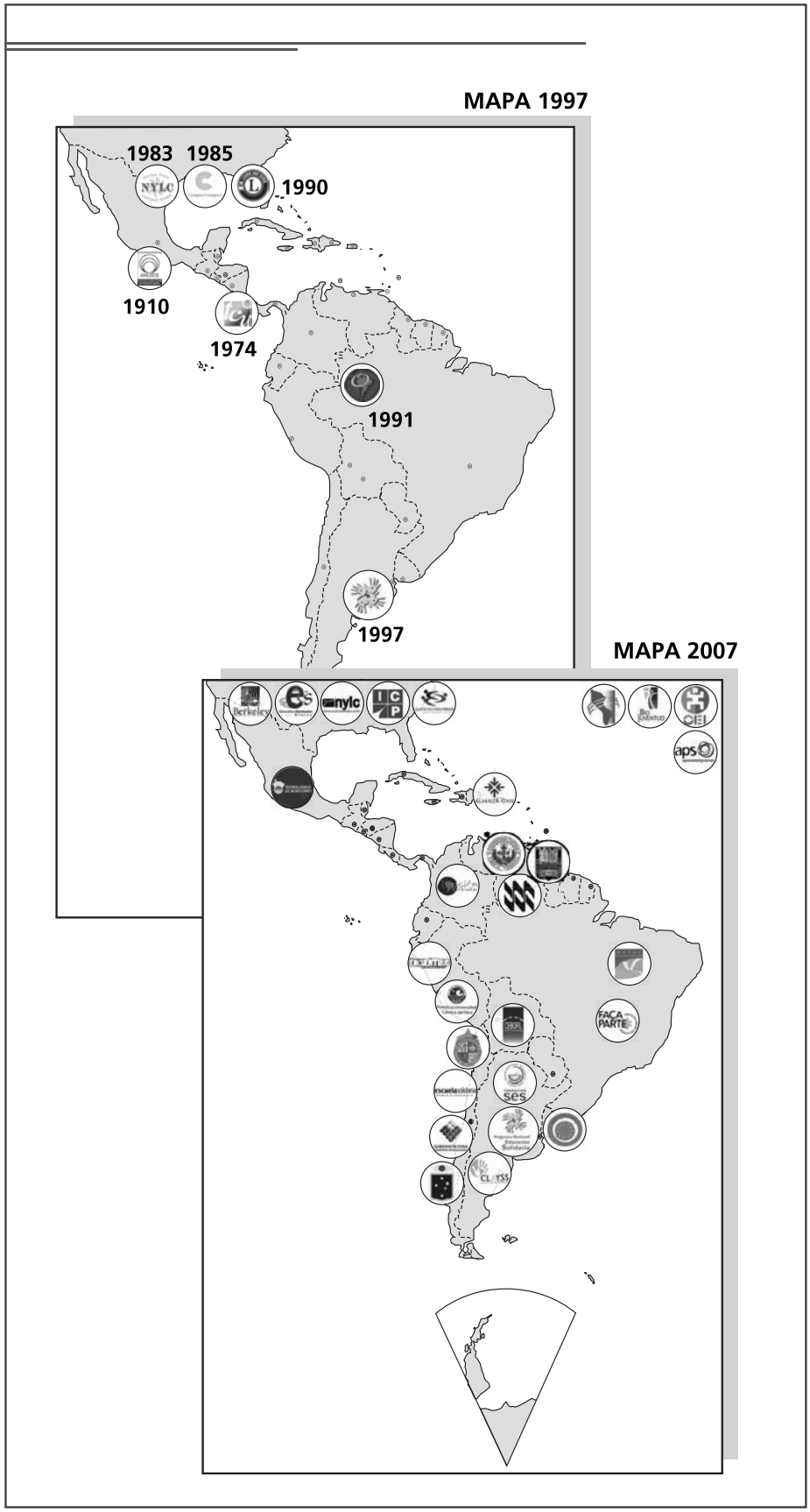
En 1996 y 1997, las escuelas vieron venir el problema de la desocupación, de la pobreza, del hambre, y actuaron solidariamente mucho antes que otros que hubieran tenido la responsabilidad de haber prevenido el derrumbe.

Tal vez también hoy los niños, adolescentes y jóvenes de nuestras instituciones educativas solidarias están adelantándose al futuro, y queriendo trasmitir un mensaje a esa sociedad que tantas veces los descalifica como "peligrosos" o "apáticos", o porque no son "la juventud maravillosa" del ayer, cuando los adultos de hoy eran jóvenes. El mensaje de nuestras instituciones educativas tal vez le esté pidiendo al conjunto de la sociedad argentina que siga el ejemplo de los chicos solidarios, porque todavía queda mucho por hacer.

La proyección internacional

En 1997, cuando empezamos el primer Seminario, nuestro mapa del aprendizaje-servicio incluía unos pocos puntos de referencia: la tradición del servicio social estudiantil obligatorio en las universidades mexicanas y de Costa Rica, el vasto movimiento del "service-learning" norteamericano, y muy poco más.

En diez años, el mapa del aprendizaje-servicio en nuestra América Latina ha cambiado drásticamente, y se ha poblado de organizaciones no gubernamentales y de organismos públicos que están promoviendo activamente la propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio.


MAPA 1997
1983
1985
1990
1910
1974
1991
1997
MAPA 2007

Este vasto movimiento de innovación pedagógica y social se constituyó formalmente como "Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio" en 2005, aquí, en Buenos Aires, al concluir el octavo Seminario Internacional. La Red está formada hoy por 27 organismos gubernamentales, OSC, Universidades y organismos regionales de 12 países de América Latina, Estados Unidos y España, y es liderada en forma conjunta por CLAYSS (Centro Latinoamericano de aprendizaje y servicio solidario, www.clayss.org), y el *National Youth Leadership Council de los Estados Unidos* (www.nylc.org).

Para el Programa Nacional Educación Solidaria es una enorme satisfacción poder formar parte de esta Red, porque esta es una política educativa nacional con vocación de integración regional. Estamos convencidos de que la unidad del MERCOSUR, como la unidad latinoamericana, como la del planeta, no se dará solo ni principalmente a través de los acuerdos comerciales, o de los tratados firmados por los gobiernos, sino también y muy fundamentalmente a través de la educación. Necesitamos formar en las nuevas generaciones la conciencia de nuestra radical fraternidad como pueblos latinoamericanos, una integración abierta al diálogo Sur-Sur y también Sur-Norte.

En este sentido, uno de los logros que hemos aportado al MERCOSUR educativo ha sido la organización del Primer encuentro de Escuelas Solidarias del MERCOSUR, que se realizó en Buenos Aires en 2005 con la participación de instituciones educativas de Argentina, Brasil, Bolivia, Chile, Paraguay y Uruguay. Este encuentro se repetirá el año que viene, ampliado a los nuevos países integrantes del MERCOSUR.

La presencia, en este Seminario, de estudiantes y docentes de una escuela de Chile ganadora del premio Bicentenario de Escuelas Solidarias de ese país, y de una escuela brasileña reconocida con el "Selo de Escola Solidaria" que otorgan la organización Faça Parte con el acuerdo y la colaboración de las autoridades educativas del Brasil, nos parece todo un símbolo de red que estamos estrechando con fuerte protagonismo de los propios estudiantes.

El aprendizaje-servicio en la Ley de Educación Nacional

Ya cerca de finalizar, quisiera dedicar unos minutos al marco normativo para la promoción de las prácticas de aprendizaje-servicio.

Cuando empezamos en el primer Seminario, el marco legal era la Ley Federal de Educación, que en su artículo 6º hacía referencia a la solidaridad entre los valores que debía promover el sistema educativo. Como ya mencionamos, en ese contexto la única referencia que se aproximaba al concepto de aprendizaje-servicio eran los "proyectos de intervención socio-comunitaria" propuestos en los Contenidos Básicos Orientados de dos de las modalidades del Polimodal. Estos contenidos, como es sabido, eran propuestas para los diseños curriculares jurisdiccionales, y no se aplicaron en todas las jurisdicciones, ni de la misma forma. De hecho, en algunas jurisdicciones se mantuvieron sólo los proyectos de investigación, sin mencionar su proyección comunitaria. Por lo tanto, durante muchos años las prácticas de aprendizaje-servicio tuvieron un marco de referencia legal muy impreciso. En muchos Seminarios tuvimos que responder a preguntas de docentes que dudaban de estar autorizados a realizar actividades solidarias, que planteaban problemas con la supervisión, conflictos por la responsabilidad civil y otros problemas clásicos de las actividades sin reconocimiento institucional.

A partir del año pasado, esta situación ha cambiado fundamentalmente. La Ley de Educación Nacional legitima, acompaña y valida explícitamente las prácticas educativas solidarias y de aprendizaje-servicio en dos de sus artículos.

En el artículo 32, se establece que

> *"El Consejo Federal de Educación fijará las disposiciones necesarias para que las distintas jurisdicciones garanticen:*
> *g) (...) la organización de actividades de voluntariado juvenil y proyectos educativos solidarios, para cooperar en el desarrollo comunitario, en el marco del proyecto educativo institucional."*
> *En el artículo 123 de la Ley se explicita que*
> *"El Consejo Federal de Educación fijará las disposiciones necesarias para que las distintas jurisdicciones dispongan la organización de las instituciones educativas de acuerdo a los siguientes criterios generales, que se adecuarán a los niveles y modalidades:*
> *l) Mantener vínculos regulares y sistemáticos con el medio local, desarrollar actividades de extensión, tales como las acciones de aprendizaje-servicio, y promover la creación de redes que fortalezcan la cohesión comunitaria e intervengan frente a la diversidad de situaciones que presenten los/as alumnos/as y sus familias."*

En ese marco, el Consejo Federal ha declarado recientemente al 8 de Octubre como Día del Estudiante Solidario (en memoria de los estudiantes y también la docente fallecidos en un accidente vial cuando regresaban de un viaje solidario al Chaco), y hemos comenzado a trabajar con las jurisdicciones para generar algún tipo de acreditación que pueda entregarse a los estudiantes que participaron de este tipo de actividades y a los docentes que los coordinaron.

En relación con nuestro marco legal actual, quisiera subrayar que uno de los debates más antiguos en el campo del aprendizaje-servicio y del servicio social estudiantil -en todo el mundo, pero particularmente en América Latina- ha sido el debate sobre "servicio obligatorio" versus "servicio voluntario".

Nuestra legislación ha hecho una opción muy decidida a favor de un aprendizaje-servicio que sea iniciado voluntariamente por las escuelas *"en el marco del proyecto educativo institucional"* (art. 32). No queremos obligar a nadie a desarrollar proyectos solidarios, porque creemos que si los docentes no están convencidos, si la institución no está dispuesta a apostar por esto, lo que le vamos a trasmitir a los chicos es una enésima formalidad impuesta sin convicción, y eso seguramente sería contraproducente. De hecho, investigaciones internacionales muestran que en países e instituciones donde se implantó un servicio social obligatorio, los estudiantes están menos dispuestos a seguir trabajando en el campo social al término de sus horas obligatorias.

La Ley pone la "obligatoriedad", en todo caso, del lado del Estado. Es el Consejo Federal de Educación el que se compromete a fijar las disposiciones para garantizar que los proyectos educativos solidarios y el aprendizaje-servicio puedan desarrollarse, para que todas las escuelas que quieran desarrollarlos desde el marco de su proyecto institucional puedan hacerlo.

Creemos que si la solidaridad se pretendiera imponer "desde arriba" puede vaciarse de sentido, y por eso el movimiento del aprendizaje-servicio tiene que seguir creciendo desde donde nació, que es desde las instituciones educativas. Al mismo tiempo, desde las políticas educativas y desde el Parlamento nacional, que expresa la voluntad del pueblo argentino, nos están diciendo que el aprendizaje-servicio es parte de lo que una buena escuela debe poder hacer. Por lo tanto, desde las políticas educativas no nos

conformamos con las 21.000 experiencias que ya tenemos documentadas. Queremos seguir trabajando junto con los referentes jurisdiccionales, y con las instituciones educativas y las organizaciones de la sociedad civil que ya están promoviendo junto a nosotros el aprendizaje-servicio, para asegurarnos que en un futuro próximo todas las escuelas argentinas sean escuelas solidarias, que en todos los Institutos de Formación Docente se aprenda sobre el aprendizaje-servicio y se desarrollen prácticas solidarias, que en todas las Universidades e instituciones de Educación Superior el conocimiento se ponga al servicio del país a través de proyectos que articulen aprendizaje y solidaridad eficaz con quienes más la necesitan.

Como hemos visto, el balance de esta primera década es muy positivo. Tanto que –como verán en el libro de los 10 años- algunos de los máximos especialistas internacionales nos están diciendo que Argentina tiene *"el mejor aprendizaje-servicio del mundo"*[15].

Creo que todos podemos estar legítimamente orgullosos del aporte que las instituciones educativas solidarias han hecho a nuestras comunidades y a la calidad educativa. Ese aporte es para nosotros hoy un compromiso para seguir avanzando, seguir creciendo, seguir sirviendo y seguir aprendiendo.

Quisiera finalizar justamente reconociendo cuánto he aprendido personalmente, y cuánto hemos aprendido desde el equipo de Educación Solidaria, en estos años de diálogo con los colegas docentes y con los estudiantes solidarios.

En ese sentido, quiero reconocer que los niños del Jardín de Infantes de una de las escuelas ganadoras del Premio Presidencial de este año nos han obligado a corregir una de las frases que usábamos como síntesis del aprendizaje servicio en estos años. Siempre decíamos:

> *"Plantar árboles donde se necesita es un servicio solidario.*
> *Hacer la germinación es aprendizaje.*
> *Investigar sobre la flora y los problemas ambientales de la región y utilizar la aprendido para desarrollar un programa de forestación eso es aprendizaje-servicio."*

Pero ,ahora resulta que los nenes del Nivel Inicial del Colegio del Salvador de Buenos Aires hacen germinaciones con semillas de especies aromáticas, porque estas especies sirven para prevenir las plagas en las huertas orgánicas, y los plantines preparados en el Jardín son distribuidos en la red de huertas comunitarias que sostienen los estudiantes de la secundaria en el Gran Buenos Aires. Por lo tanto, su germinación es...aprendizaje-servicio.

Con la imagen de esos niños que con tanta simplicidad nos enseñan, y que están aprendiendo a plantar semillas de un país mejor, queremos dar por iniciado nuestro Décimo Seminario Internacional de aprendizaje y servicio solidario.

---

[15] MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA, Unidad de Programas Especiales, Programa Nacional "Educación Solidaria", (2007) *10 años de aprendizaje-servicio en la Argentina*, República Argentina p. 97-98

2. La voz de los protagonistas

LA VOZ DE LOS PROTAGONISTAS

Testimonios de estudiantes de escuelas solidarias de Argentina, Chile y Brasil

Liceo Valle de Codpa, Chile

"Pintatani: Liceo y Comunidad investigan y mejoran su vino ancestral"

Katherine García Mamani
Alumna

Buenos días, a todos los presentes, mi nombre es Katherine García Mamani del Liceo Valle de Codpa, mi proyecto se llama "Pintatani, Liceo y Comunidad investigan y mejoran su vino ancestral". Junto al profesor Roberto Contreras que está ahí presente y los cursos de 3º y 4º de enseñanza media comenzamos esto, también junto a la CONADI (Corporación Nacional de Desarrollo Indígena); la Municipalidad de Camarones y la Universidad de Tarapacá que nos apoyaron para realizar este proyecto.

Nuestra comuna, la comunidad de Camarones, que está al norte de Chile, tiene una densidad de 0.5 habitante por km2, con una población netamente Aymará. Dentro de esta comuna se encuentra el establecimiento de enseñanza media llamado Liceo Valle de Codpa. El Valle de Codpa está inserto en el desierto de Atacama, tiene una humedad relativa del 25%, y tiene el río menos salino del norte de Chile.

El pueblo de Codpa tiene 120 personas aproximadamente, que viven mayoritariamente en construcciones de adobe. Se encuentra a 2000 metros sobre el nivel del mar, no tiene energía eléctrica y no tiene comunicación telefónica.

En nuestro proyecto, liceo y comunidad se unen para mejorar la comercialización de su "producto estrella" que es el vino Pintatani. El vino Pintatani es un vino artesanal, único en la zona del norte de Chile, proveniente de una cepa introducida por Diego de Almagro en el siglo XVI. Es un vino con historia, tradición y costumbre Aymará. Es el producto de mayor valor agregado dentro de la pequeña agricultura familiar campesina. ¿Cuál es la necesidad que tienen los vitivinicultores del Valle de Codpa? El objetivo principal de los vitivinicultores es comercializar el vino Pintatani en el mercado nacional y para eso deben cumplir con la normativa legal del SAG (Servicio Agrícola Ganadero)

¿Qué puede hacer el Liceo de Codpa para ayudar a los vitivinicultores?. Para comercializar el vino a nivel nacional se necesita estandarizar el producto y cumplir con la normativa vigente. Para ello se deben realizar varios análisis enológicos y en el norte de Chile no existe la posibilidad de hacerlos.

¿Quiénes pueden desarrollar estos análisis? Los alumnos del Liceo Valle de Codpa. Así, nosotros como alumnos, los ayudamos para poder comercializar legalmente el producto en el mercado local y nacional.

¿Cuál es el aprendizaje que ganamos nosotros como Liceo?. El alumno se acerca a la calidad del vino, transformándose en un aprendizaje significativo, de acuerdo con los contenidos mínimos obligatorios

que exige la enseñanza técnico-profesional del Ministerio de Educación. Por otro lado, el alumno valoriza su sociedad, se crea un mayor contacto afectivo y solidario. El alumno toma interés en actividades relacionadas con la química aplicada, siendo un aspecto muy importante por el bajo interés que se observa actualmente en los jóvenes chilenos. Es lo que me pasó a mí, que en 1º y 2º año no le daba mucha importancia y no entraba a clase porque pensaba que era difícil. Simplemente no entraba y me perdí todo esto, ahora me doy cuenta de que esto es necesario, porque la gente necesitaba de esta ayuda y ahora nosotros se la podemos dar.

Los alumnos desarrollamos aprendizajes importantes relacionados con la responsabilidad y el respeto a las costumbres y tradiciones del pueblo.

Hacemos también el servicio de análisis químico gratuito a los vitivinicultores de Codpa y se desarrollan actividades relacionadas con la destilación del vino, la determinación de sulfito total y la determinación del ácido tartárico.

La comunidad indígena de Codpa y la agrupación de vitivinicultores se dieron cuenta de que era hora de emprender y hacer más conocido el vino en el contexto nacional, pero no tenían el conocimiento para realizar estos análisis ni la capacitación para hacerlo, sobre todo porque estamos en una zona rural con altos índices de vulnerabilidad y aislamiento geográfico. Sin embargo, con la ayuda de la comunidad educativa del Liceo Técnico Agrícola de Codpa, la CONADI y la Universidad de Tarapacá se pudo tener una caracterización de nuestro vino para mejorar su elaboración y luego llegar a comercializarlo.

Ahora quiero dar las gracias a todos, a los encargados, a quien nos acogió en Argentina, yo no conocía Argentina, es increíble estar acá, yo todavía no lo puedo creer, estoy emocionada y me gustó mucho, mucho, gracias por la estadía.

Escola Tecnica Estadual Guaracy Silveira, Brasil

"Revitalização de habitações em condições precarias"

Aline Fernandes Dutra
Alumna

Buenos días, señoras y señores, soy Aline Fernandes Dutra, tengo 17 años, soy brasileña del Estado de San Pablo, estudio en la Escuela de Educación Técnica Pública Guaracy Silveira. Estoy muy contenta de estar acá con ustedes

Hoy en Brasil tenemos cerca de 50 millones de habitantes con ingreso inferior a 80 reales, o sea casi 29.3% de toda la población brasileña está por debajo de la línea de pobreza. Tenemos 45 millones de personas pobres (el 44% son negros y solo el 25% son blancos, como consecuencia de nuestra historia esclavista y colonial) que no consiguen sustentarse ni ellos a sus familias.

Hoy, hay muchos programas sociales para ayudar a las familias en sus problemas que no son solo de nuestro país sino del mundo todo. Por ejemplo, hoy mueren más de 2 millones de niños por año por falta de agua potable y recursos básicos para vivir. Esos programas aunque ayudan bastante no son

muy eficaces porque vuelven cómodas a las personas, quienes no se preocupan por mejorar. Entonces creemos que la mejor solución es la educación y la concientización de la población.

Se ha demostrado que nuestros habitantes tiran cerca de 70 kilos de basura por día, y cerca del 90% termina en basurales a cielo abierto. Apenas un 8% va para ser reciclado y un 1.5% orgánico va para compost. Hoy, en Brasil, el reciclado es de orden privado y afecta apenas el 8.2% de todo el territorio. El 60% de la basura es orgánica, compuesta por comida principalmente, el otro 40% son otros materiales reciclables.

Los índices de reciclados en Brasil van en crecimiento a cada año; por ejemplo, en el 2004, el 33% de todo el papel utilizado en el país -lo que significa 2 millones de toneladas- fue reciclado. Ese índice podría ser más alto si hubiese concientización y educación de la población. En ese sentido, una solución sería que el gobierno apoyara más la educación de la población.

De todo el material reciclable que se utiliza para reciclar, apenas el 1.9% es recogido de modo selectivo, el resto proviene de la actividad que realizan personas pobres para mantenerse ellas mismas y mantener a sus familias. Entonces, notamos que es de gran importancia que el gobierno apoye a estas personas que no tiene un empleo regular. Si por alguna razón tuvieran alguna otra oferta de empleo, ellos abandonarían esa actividad haciendo que los índices de basura aumentasen y los índices de reciclaje disminuyeran mucho.

Tamires Máximo Espíndola

Alumna

Todos los años nuestra escuela promueve una feria, en la que participan adultos de toda la escuela e involucra todo lo aprendido en las materias para realizar ese proyecto. En el año 2006, Renata que no ha podido venir infelizmente, Aline y yo nos reunimos para hacer un proyecto para esa feria integrando lo que haríamos en la Universidad de Arquitectura, Sociología y Urbanismo. Mi madre nos dio la idea de hacer algo para la sociedad, la idea de hacer casas populares, viviendas populares. Para ello acudimos a una docente, la profesora Ada, que nos orientó para encontrar a una comunidad específica para el estudio. Procuramos buscar un lugar cerca de nuestra escuela, pero descubrimos que era muy difícil hallar una comunidad pobre allí.

Finalmente, encontramos una "favela"[16], que en una calle alberga a más de 300 familias. Allí encontramos muchos problemas, muchas irregularidades en la construcción, muchos incendios que destruyeron más de la mitad de la "favela", problemas con la salubridad, y la seguridad. Para acercarnos a la "favela" precisamos contactarnos con un líder comunitario y una asistente social, que está ligada a una ONG, las ONGs trabajan mucho con las "favelas" en Brasil. Fue necesario que la comunidad abriera sus puertas para nosotros. La primera vez que visitamos la "favela" esperábamos algo bastante peor, pero sabemos que ellos también tienen creatividad, inteligencia y capacidad de hacer algo mucho mejor y buscamos un proyecto que uniese las ideas y la creatividad de la población, teniendo en cuenta que la mayoría de los pobladores trabajan como "cartoneros", porque no tienen empleo. Entonces, era muy importante que encontrasen una profesión. Así, pensamos en usar el material reciclable para hacer las casas. La idea era realizar un proyecto que integre la igualdad social, la ayuda al medio ambiente y a las personas. Queríamos hacer más que un proyecto escolar, queríamos hacer algo por la población.

[16] Favela: asentamiento informal fuera de los reglamentos o normas del ordenamiento urbano.

Para llegar al proyecto tuvimos que investigar porque no teníamos los conocimientos necesarios. Para construir las paredes usamos materiales reciclables como botellas de gaseosas, construimos un panel solar con material reciclable, todo para abaratar la construcción. Hicimos coberturas con cajas de leche, que disminuyen la temperatura. Este proyecto no fue simple, tuvimos muchísimas dificultades, invertimos horas, vacaciones. Nosotros hicimos las maquetas para presentar en las ferias y seleccionamos los materiales reciclables. También me gustaría decir que en Brasil no hay facilidades para programas sociales en escuelas, el 90% de los proyectos solidarios dependen de los alumnos, de los estudiantes. Si los estudiantes quieren hacer algo por la sociedad, ellos pueden realizar un proyecto, pero en las escuelas no es obligatorio realizarlos.En Brasil sería muy importante la concientización de la población y de los alumnos para realizar más proyectos solidarios. Nosotros seleccionamos dos cosas, una película, que muestra la indiferencia de las personas y, además, cuando nosotros presentamos los proyectos las personas vieron las maquetas, no vieron las "favelas", entonces al final de la presentación preguntábamos: ¿usted vio que era en las "favelas"?, la gente quedaba sorprendida, era así como realizábamos la concientización.

Aline Fernandes Dutra
Alumna

Para terminar, nos gustaría decir que lo que ella mostró es la primera parte del proyecto, la parte teórica, hoy estamos desarrollando la parte práctica, buscamos relacionarnos con empresas, con el gobierno, para poner en práctica la construcción de viviendas y también promover en la comunidad, no solo en ésta sino en otras "favelas", concientización y, además, crear lugares para el reciclaje. Así vamos a poder demostrar que ellos también son importantes para nuestro país y que con su trabajo ellos podrían hacer mucho más por ellos mismos y por la población.

Escuela Nro. 16 "Hipólito Vieytes", Pueblo Liebig, Entre Rios, Argentina

"Pueblo Liebig...un patrimonio de todos"

Sofía Sandes
Alumna

Muy buenos días para todos, mi nombre es Sofía Sandes, vengo de un pueblito muy chiquito de la provincia de Entre Ríos de acá de Argentina. Nuestro proyecto se llama, "Pueblo Liebig, un patrimonio de todos". Lo que buscamos con este proyecto es que nuestro pueblo sea declarado Patrimonio Histórico y que se conozca, porque es un pueblo muy pequeño y tiene riesgo de desaparecer, por la baja población que presenta.

Nuestro pueblo nace a partir de una fábrica de la industria de la carne en 1903, un enclave industrial inglés, y el pueblo se construyó por la necesidad de la empresa de darle alojamiento a todo su personal. Es

un pueblo con estilo netamente inglés, construido en los primeros años del 1900. Eso es lo que queremos que se conserve dentro de nuestro pueblo. Además de declararlo Patrimonio Histórico, otro objetivo es que se fomente el turismo histórico dentro del pueblo, pero para eso necesitamos que se conozca.

Desde la escuela empezamos hace 4 años con proyectos para declararlo Patrimonio, pero como teníamos pocas fuentes sobre la historia del pueblo, entonces comenzamos a salir a caminar, recorrer, a buscar datos, a relacionarnos con gente que conocíamos pero que no sabíamos que tenían mucho para contar. Y eso es lo que nos sirvió para hacer este proyecto, para darle el valor que se merece. Participamos de instancias de rescate cultural que se hicieron en la provincia en el 2004 y 2005, obteniendo muy buenos resultados.

Para formar un grupo y no trabajar aislados fuimos realizando encuestas, entrevistas, estadísticas y fortaleciendo la relación con los profesores. Se armaron los proyectos y creemos que con este Premio tenemos la recompensa y la verdad es que estamos muy contentos.

Queremos que la escuela salga a la comunidad y que la comunidad también se interese por el pueblo. Es mucha gente mayor la que vive ahí, que ya hizo su vida, está realizada, y que no reconoce el valor del pueblo, por eso nosotros creemos que es importante salir afuera, es importante que se conozca y se valore como se merece. Es un pueblo histórico, desde ya los invito a conocerlo, y gracias a todos lo que lo hicieron posible.

Conclusiones del Encuentro de estudiantes de escuelas solidarias de Argentina, Brasil y Chile

Paralelamente al desarrollo de las sesiones del Seminario Internacional tuvo lugar un encuentro entre los estudiantes de escuelas solidarias de Argentina, Brasil y Chile donde desarrollaron un trabajo conjunto que presentaron en el cierre del Seminario Internacional.

En la presentación de los estudiantes estuvieron presentes el Lic. Daniel Filmus, Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, el Dr. Julio Ortiz, Vicedecano de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, el profesor Ignacio Hernaiz, Jefe de la Unidad de Programas Especiales, la profesora María Nieves Tapia, Coordinadora del Programa Nacional Educación Solidaria, el Lic. Martín Fryer, presidente de British Council, y la profesora María Marta Mallea, presidenta del Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario.

En el transcurso del acto los estudiantes compartieron el siguiente texto, producto de su trabajo:

> *"Buenas tardes. A nosotros nos pidieron que contemos un poco todas nuestras experiencias, todo lo que hicimos. Antes que nada, quiero explicar que en el escenario estamos solo unos pocos de los muchos que somos. En este acto estamos presentes los alumnos de 30 escuelas, pero fueron 3600 los proyectos que se presentaron, es decir, somos una pequeña representación de toda esa gente, que nos parece que es la verdadera responsable de todo esto.*
>
> *Queremos decir que somos jóvenes, que somos chicos de escuelas secundarias que decidimos simplemente ayudar y somos jóvenes comunes que no tenemos nada raro, somos como cualquier otro joven que pueden ver en la calle y que nos gusta esto y también transmitir esto.*

Más allá de que seamos jóvenes de toda Latinoamérica, me gustaría decir que todos tenemos proyectos distintos, pero creo que nos une un objetivo común que es el trabajo solidario.

Nosotros lo que queremos expresar a todos ustedes es que el aprendizaje y el servicio van unidos y además que tenemos que dejar de 'preocuparnos' por los problemas que hay y empezar a 'ocuparnos' de ellos.

Tomar el compromiso de mostrar lo que hacemos y ser un ejemplo para los demás, que vean que la solidaridad es algo hermoso y que las demás personas puedan sentir ese amor que nosotros sentimos cuando hacemos algo por los demás. Porque la solidaridad es amor, y si nosotros mostramos las obras que hacemos a todos, vamos a ser como una luz y vamos a iluminar a los demás para que puedan hacer también solidaridad.

Estamos muy seguros de que todo va a ser mejor para Argentina y para los demás países. Muchas veces nosotros escuchamos esa frase tan pesimista que dice que la juventud está perdida y la escuchamos de los medios, que quizás difunden demasiado las prácticas no tan buenas de la juventud como los robos, los embarazos adolescentes, las drogas... y se olvidan de difundir las buenas prácticas y acciones de nosotros los jóvenes, como -por ejemplo- todos los proyectos por los que hoy estamos aquí.

Nosotros sabemos que no estamos perdidos y creemos que somos agentes de cambio, que nos tomamos en forma personal la responsabilidad de transformar nuestro entorno, de hacer algo para contribuir a mejorar la sociedad. Creemos sobre todo que no hacen falta grandes cosas para producir grandes cambios, que basta con proponérnoslo y quizás tener bien en claro cómo nos gustaría que fuera el mundo y empezar a contribuir aunque sea con un pequeño granito de arena para lograrlo.

En otras palabras, como dice una frase que escuché hace mucho "pensar globalmente y actuar localmente". Es evidente que si la realidad que nos envuelve no nos conforma podemos hacernos cargo de ella, y de hecho lo hacemos, a pesar de vivir en un mundo acostumbrado al olvido, la ignorancia y el rechazo.

Queremos gritar al mundo que las cosas ya empezaron a cambiar, que somos útiles y capaces y que, en todos lados, alguien espera. Querer y esperar más de nosotros mismos, nos obliga a crecer.

Aprendimos que ser solidario no es ocupar lugares vacíos ni rincones olvidados por esos que debieron alguna vez hacerse cargo de ello. Ser solidario es transformar esa realidad por la cual ese lugar quedó vacío. Al empezar por conocer el problema, y luego hacernos cargo, descubrimos lo mucho que crecimos y lo alto que llegamos.

En un mundo perfecto, la solidaridad no nos sorprendería. Pero buscar un mundo ideal es apelar a imposibles porque la perfección no es humana, no es real. Entonces, es mejor tratar de inculcar el valor de la solidaridad en todos los jóvenes del país y del mundo para que ser solidario deje de sorprender al resto y se transforme en algo de todos los días y de todas las personas.

Siempre se dice "juntos por un mundo mejor", nosotros estamos dispuestos a hacer ese dicho realidad.. Dijimos que sí y no queremos escapar esta vez.

No volaremos alto si nos cortan las alas. Nos permitieron un día dejarlas crecer, nos alimentaron y cuando tomamos fuerzas y conocimientos, actuamos. Y damos gracias, una y otra vez.

Si bien somos los protagonistas, sin nuestros docentes y, a su vez, sus capacitadores, no hubiésemos podido formar parte de la obra."

3. Aprendizaje-servicio y construcción de la ciudadanía

APRENDIZAJE-SERVICIO Y CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA

Aprendizaje-servicio y ciudadanía activa

Miquel Martínez.
Universidad de Barcelona[17].

En primer lugar quisiera manifestar que para mí es un honor haber sido invitado a participar en este 10mo. Seminario Internacional, que tiene características tan especiales. No solo porque se trata del décimo aniversario, sino por los años de trabajo y esfuerzo que hay detrás.

La nutrida participación de estudiantes y docentes en los proyectos presentados y vuestra presencia aquí es el motivo fundamental por el cual quiero manifestar mi agradecimiento a las instituciones que han hecho posible este seminario, a CLAYSS, al British Council, a la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina, y por supuesto al Programa Nacional Educación Solidaria, y en particular a Nieves Tapia, la responsable de que hayamos entrado en contacto con un tema que es muy próximo a nuestros temas de investigación y que cada vez está adquiriendo una relevancia más notable.

Hecha esta introducción, voy a intentar formular algunas reflexiones y hacer algunas propuestas, que en las distintas sesiones simultáneas podrán ser sometidas a debate o por lo menos tenidas en consideración por si aportan algo que pudiera ser de interés. Mis disculpas por adelantado si en algún momento hago propuestas o reflexiones que ya están superadas por vosotros o que ya están contrastadas.

El tema central de la intervención es afirmar que las propuestas de aprendizaje- servicio son un excelente espacio- yo diría que el mejor espacio- para la educación en la ciudadanía activa. Creo que estamos en un momento en el que la educación para la ciudadanía es clave.

Me referiré en primer lugar a algunos de los rasgos de la sociedad actual con especial énfasis en aquellos aspectos que reclaman una especial atención pedagógica. Luego intentaré, de forma breve, explicar a qué me refiero con "ciudadanía"; quiero matizar el concepto para que se entienda mi exposición de manera adecuada. Existen términos que acogen contenidos diversos y que son comprendidos de forma equívoca si no se matiza su significado. Ciudadanía y educación para la ciudadanía es uno de ellos, así lo indicaría como mínimo Anthony Guidens. También voy a hacer alguna propuesta sobre lo que entiendo por aprendizaje-servicio, y lo voy a relacionar con un concepto más amplio, el de aprendizaje ético, que creo es un concepto central en la formación de la ciudadanía que integra educación en valores y otros referentes que a veces utilizamos, cada uno en función de su cultura, su historia y su país, para

[17] Catedrático de Teoría de la Educación y miembro del Grupo de Investigación Consolidado sobre educación en valores y desarrollo moral GREM de la Universidad de Barcelona. En la actualidad es el director del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona. Dirección de correo: miquelmartinez@ub.edu

referirnos a temas más o menos próximos y, por último, voy a hacer unas reflexiones a modo de precauciones o criterios que, desde mi punto de vista, deberíamos discutir o por lo menos tener presentes en relación con el aprendizaje-servicio. Finalmente, haré algunas reflexiones y formularé algunos criterios con el objetivo de que lo que llamamos APS -aprendizaje-servicio- se conserve en lo que es aprendizaje-servicio y, por lo tanto, hablemos con propiedad cuando nos referimos a este tipo de propuestas.

Creo que como el nivel de sensibilización sobre la importancia del tema es cada vez más creciente, quizás sea bueno que acotemos el tema y que se ajuste a lo que realmente son propuestas de aprendizaje- servicio.

1. Sobre la sociedad actual y la educación

En primer lugar, la sociedad en la que estamos viviendo es una sociedad distinta de la de otros momentos históricos: es una sociedad que debe plantearse en clave de lo que llamamos sociedad de la información, informacionalismo y la globalización, características que están presentes en todos los textos y documentos que analizan el contexto social y cultural y que nosotros debemos integrar, como ya de hecho se hace en el discurso pedagógico, para poder entender cuáles son los retos que la educación debería abordar de forma prioritaria hoy.

En segundo lugar, estamos en una sociedad plural, una sociedad pluralista, multicultural y diversa. Aquí ya hay una primera toma de posición: la sociedad de hecho es diversa, pero podemos apostar por una sociedad multicultural sin más o por una sociedad intercultural no diferencialista. Si es así, quiere decir que estamos en una sociedad plural en la que pretendemos profundizar en su diversidad y en la que queremos entender la diferencia- no la desigualdad- como un valor. El respeto a la diversidad y su reconocimiento como un valor, es uno de los elementos centrales que aparece en toda propuesta de ciudadanía activa.

En tercer lugar, estamos en una sociedad con profundas y graves desigualdades, tanto en el acceso y disfrute de los derechos, como en la exigencia y cumplimiento de los deberes de los diferentes ciudadanos. Sabemos que no todo el mundo cumple con sus deberes ni se le exige igual, ni todos tienen los mismos derechos.

Estas tres consideraciones nos permiten pasar a una selección de posibles retos y compromisos educativos. Los hemos destacado a nuestro juicio por su urgencia, porque evidentemente cuando uno se plantea cuáles son los objetivos de la educación al final debe establecer y formular prioridades y destacar las que actúan como vectores. No se trata de hacer un discurso enciclopédico sobre qué asignaturas ni qué conocimientos son necesarios hoy sino cuáles son los grandes temas que la educación y los educadores debemos procurar abordar y los retos que tenemos que resolver de forma satisfactoria. A continuación señalo algunos de ellos:

- Formación para la *sostenibilidad* personal en contextos sociales complejos y diversos.
- Alfabetización *funcional* y digital.
- Formación para *aprender a aprender*, el estudio y el trabajo.
- Educación *intercultural*.
- Formación para una *ciudadanía* activa.

Obviamente, la educación debe hacer posible que la persona pueda tener una vida sostenible, esto se dice muy ligeramente, pero no es fácil alcanzar una vida que sea sostenible, desde el punto de vista personal, íntimo, desde el punto de vista laboral, comunitario y planetario. Eso se puede lograr de

muchas formas, pero deber ser uno de los objetivos de la educación. Cuando nosotros deseamos algo sustancial y esencial para nuestros alumnos, nuestros hijos y nuestras hijas, lo primero que pensamos es que sean capaces de sustentar su vida.

Estamos en una sociedad compleja y de lenguajes sofisticados, por lo cual la alfabetización no es una cosa del pasado, ni para los países más desarrollados del mundo; una alfabetización funcional hoy -en la sociedad digital- requiere más preparación y entrenamiento que una alfabetización funcional en la sociedad analógica. A mayor desarrollo urgen mayores niveles de alfabetización, si no se está atento a que las nuevas formas sociales generan lenguajes complejos difíciles de entender, si no hay un esfuerzo serio en torno a este objetivo de la educación, no lograremos formar personas competentes para sostener y regular sus vidas de forma sostenible en el mundo actual, un mundo que es más digital que analógico.

Se ha insistido en muchos foros que estamos en una sociedad de aprendizaje continuo: las personas no acaban su proceso de formación o de estudios universitarios o de trabajo y se quedan ahí, y se mueren con ese trabajo, con esos estudios. La flexibilidad del trabajo, las situaciones de riesgo y los autores que hablan sobre estas cuestiones como entre otros Martin Carnoy, insisten en la idea, sobre todo, de que el concepto de trabajo está cambiando, de que los estilos de vida en el mundo laboral son distintos y de que la formación para aprender a aprender es una de las condiciones básicas que garantiza una vida sostenible en el momento actual.

Por otra parte, conviene prestar atención de una forma especial a que estamos en una sociedad plural y que esta sociedad requiere una cierta preparación de todos y todas para avanzar hacia una sociedad intercultural. La sociedad de hecho es multicultural, pero no es intercultural por arte de gracia, esto requiere el concurso de acciones personales además de transformaciones sociales y políticas y quizás culturales. Para ello es necesario hacer propuestas de educación intercultural, de educación en valores orientadas a la convivencia intercultural y la construcción de una sociedad inclusiva.

Por ello, hoy, en el sistema educativo de cualquier país no podemos obviar la formación de sus ciudadanos y ciudadanas. Más adelante intentaré explicar a qué me refiero bajo el nombre de ciudadanía activa, aunque muchos de ustedes conocerán perfectamente de qué se trata. Es cierto que este tema, la misma expresión de ciudadanía, genera debates y, a veces, debates muy cargados ideológicamente.

En el caso de nuestro país, España, estamos teniendo un gran debate en torno al tema de la educación para la ciudadanía, aunque aquí no voy a entrar en él. Pero, si las cosas se analizan con sosiego y de forma sensata, cualquier país del mundo que pretenda no ser un país terminal, debe preocuparse por la formación de la ciudadanía. Caso contrario, serán o seremos países terminales.

Por eso, cuando hablamos de educación en general, nosotros somos más partidarios - y en ese sentido yo insisto mucho- en que educar, en el fondo, es una tarea logística. La educación no consiste en enseñar tal o cual contenido, consiste en crear condiciones, en poner andamios, en sustentar procesos. Algunos serán de forma informal, algunos serán de forma más establecida y especializada pero en definitiva educar es sobre todo crear buenas condiciones para el aprendizaje.

Estos podrían ser -en función de los retos que he planteado antes- los aprendizajes que deberíamos intentar generar a través de la educación:

- Aprendizajes para *comprender críticamente* y conocer mejor nuestro mundo.
- Aprendizajes para *expresarnos de forma completa* y rica.

- Aprendizajes para *dialogar y argumentar mejor* y con fundamento.
- Aprendizajes para *"degustar" los mejores valores* y estimarlos: facultad de estimar
- Aprendizajes para *aceptar las contrariedades* y los límites.

En primer lugar, comprender críticamente el mundo; esto implica apostar por un sistema educativo que intensifique la educación cultural de las personas en función de sus capacidades y posibilidades, pero que no baje la guardia en esta formación, porque la comprensión de nuestro mundo es más compleja que la comprensión de otros mundos anteriores, porque es más sofisticado, más variado. La complejidad del mundo no solo proviene de la globalización en sentido estricto, sino que además esta genera nuevas interacciones -entre los diferentes estilos de vida que tenemos nosotros, cada uno en su cultura, las diferentes culturas, las diferentes identidades religiosas- que son diversas y se dan en territorios y contextos próximos, con lo cual la complejidad es mayor, y la necesidad de un entrenamiento y una formación para poder abordar de forma crítica este mundo también es mayor.

Otra cuestión a la que no nos vamos a referir hoy, y que creo que es un problema del sistema educativo y que el sistema educativo debe intentar apostar o profundizar mucho en él, es la dimensión expresiva de la persona. Yo creo que en los sistemas educativos - me refiero más específicamente al nuestro-, hay un déficit importante en relación con el cultivo de la expresividad y para superarlo prestar una especial atención pedagógica a los lenguajes y la expresión son centrales. Hoy no voy a referirme específicamente a ellos, pero los enuncio para poder entender el tercer aspecto, cuando hablamos de la importancia del diálogo y de la buena argumentación. Para ello es necesario el dominio de las competencias comunicativas y el dominio de la expresividad, verbal y no verbal. Son estas, un tipo de cuestiones centrales que no dependen de una asignatura u otra -como por ejemplo es el caso también de la formación para la ciudadanía- sino que dependen de la manera de entender el clima, de la cotidianeidad de la escuela, de cómo en las instituciones educativas, sean escuelas o no, se abordan las situaciones de conflicto, las situaciones de convivencia, porque es en esas situaciones en las que se puede aprender a expresarse en forma completa o no, a dialogar mejor, a buscar buenos argumentos, a debatir, y no en situaciones artificiales.

El cuarto tipo de aprendizaje de los mencionados nos recuerda que la educación y, la escuela en especial, es un lugar especialmente idóneo para aprender a degustar valores, esta facultad que Ortega y Gasset denominaba facultad estimativa; la capacidad de estimar, estimar los valores.

Una última consideración: en una sociedad como la nuestra, limitada, compleja, diversa, con desigualdades muy profundas, debemos poner de relieve -aunque solo sea en estas grandes cinco prioridades- que la educación debe de incorporar también situaciones de aprendizaje para que las personas todas seamos capaces de aceptar las contrariedades y reconocer que somos limitados. En la sociedad en la que vivimos, en esta sociedad que es plural y que es heterogénea, la aceptación de contrariedades y de límites debe ser un objetivo clave en algunos sectores del mundo, por ejemplo en el nuestro. Hay sectores de la población mundial que no necesitan más contrariedades, ni más límites, que ya tienen suficientes. Pero, hay otros que sí y que en el proceso de formación y educación quizás conviene insistir en ellos.

2. Sobre la ciudadanía

Me voy a referir ahora al término "ciudadanía activa" -y aquí sí que quisiera un poco matizar el término-, porque la palabra ciudadanía es un concepto que prácticamente está en todas las agendas

de las políticas de todo el mundo. Últimamente, las mismas palabras son utilizadas con intenciones y contenidos muy distintos, y si no las matizamos quizás no nos entendamos. Cuando me refiero a ciudadanía activa, me estoy refiriendo a un tipo de ciudadanía que va más allá de la ciudadanía social, -ciudadanía social que planteaba Marshall- y que se sitúa en el tránsito de la sociedad industrial a la sociedad de la información.

En primer lugar, esa ciudadanía debe integrarse en una condición nueva de la democracia, la democracia *participativa*. Supone reconocer de entrada la insuficiencia de la democracia y la necesidad de profundizar en ella. Una ciudadanía activa procura que las personas se comprometan y estén en condiciones de participar en procesos de deliberación y en tomar decisiones en condiciones públicas. Es una ciudadanía que nuestra sociedad requiere para que las decisiones que nos afectan a todos sean adoptadas desde una perspectiva participativa; el tránsito de una sociedad industrial a una sociedad de la información no genere más exclusión y vulnerabilidad social, y porque, a diferencia de otras épocas, el mundo de la familia y el mundo del trabajo no están ejerciendo de forma natural la educación en la ciudadanía y la participación necesarias.

En la sociedad industrial, el mundo de la familia, el mundo del trabajo, eran fuentes de identidad para la constitución de la comunidad y de la ciudadanía. Hoy, una serie de características que afectan al mundo del trabajo y al mundo de la familia -me refiero a la disolución de la familia nuclear, clásica- altera de alguna forma los procesos de construcción de identidad y de sentido de forma que las instituciones educativas, por defecto, se encuentran ante la necesidad de asumir ese papel de creación de sentido y ese papel de fuente de identidad de pertenecer a una comunidad y, por tanto, de ser ciudadano y ciudadana.

Esta es una cuestión que conviene pensar, porque nos puede gustar o no, podemos estar de acuerdo o no con que la familia haya perdido esa dimensión, pero la realidad es esa y ante esa realidad, la educación debe asumir que las cuestiones relativas a la ciudadanía activa se mueven en un espacio que no es precisamente el mismo de hace 20 ó 25 años.

El concepto de ciudadanía es un concepto polisémico. Se extiende entre dos extremos: en un extremo, los que hablan de ciudadanía pero la despolitizan y, en el otro, los que hablan de una ciudadanía con clara implicación política. Nuestra propuesta sobre ciudadanía activa se sitúa en la segunda de las dimensiones, es decir, una ciudadanía con una clara voluntad de transformación social y voluntad política.

Ustedes saben que el concepto de ciudadanía se refiere en el fondo a las diferentes concepciones y maneras acerca de cómo se relacionen el sujeto - el individuo, la persona- con el mercado y con la comunidad política. En torno a esos tres factores - persona, mercado y comunidad política- se generan distintas percepciones con respecto a la ciudadanía activa. En esos dos ejemplos extremos que he puesto, uno de ellos sería el que se identifica más con una concepción de una ciudadanía neoliberal; en el fondo, una concepción despolitizada en la que se entiende que la ciudadanía como tal no es promotora ni podrá serlo de más igualdad ni de más justicia, sino, en todo caso, el ejercicio de unos derechos civiles y políticos. Esta concepción de ciudadanía es una en la cual hay muchas obligaciones, muchas responsabilidades pero no tantos derechos sociales. Una concepción de ciudadanía que entiende que el paro-la desocupación laboral-, la pobreza, la exclusión son algo propio de determinados colectivos y tienen causas subjetivas, culturales, incluso, alguien puede llegar a decirlo, naturales. Son planteamientos sobre ciudadanía que sostienen que -en principio- no hay necesidad de respuestas sociales a este tipo de temas y en la cual el ciudadano es fundamentalmente tomado como un consumidor, un sujeto centrado

fundamentalmente en sus intereses, un tipo de ciudadanía de solidaridad muy escasa. Como mucho, hay caridad y, como mucho, puede haber voluntarismo. Es un modelo de ciudadanía que como mucho puede entender promover el voluntariado, pero integrar la solidaridad como un valor y un deber; en definitiva, es un tipo de ciudadanía, simplificando, en la que la transformación social no preocupa.

La ciudadanía activa -a la que nos estamos refiriendo- se sitúa en una posición distinta; es una ciudadanía en la que se entiende que la sociedad civil ha de ser la protagonista o, por lo menos, ha de incrementar su protagonismo en las cuestiones públicas y en la toma de decisiones; es una ciudadanía, que pretende integrar los derechos civiles y políticos con los derechos sociales. De poco sirve tener derecho a la vivienda y a la educación si de hecho no es posible el acceso a ellas. Es una posición de ciudadanía que hace patente la insuficiencia de los sistemas de democracia representativa; es una ciudadanía que amplía los intereses de la sociedad civil.

La sociedad civil –clásicamente- había estado preocupada por el tema del conflicto de clases, de justicia social; en un modelo de ciudadanía activa, se amplía a temas que pueden ser, por ejemplo, género, conservación del medio ambiente, la no violencia, derecho de las minorías. En el modelo de ciudadanía activa y crítica en la que nos situamos y nos planteamos como ideal es necesario promover situaciones que contribuyan a formar personas comprometidas con la inclusión social y la participación..

Sobre la participación hablaremos más tarde, porque ese es un elemento clave y de ahí que las propuestas de aprendizaje-servicio sean un excelente espacio para aprender a participar en el sentido más completo del término: participando. Una sociedad que vive en un conflicto casi sistemático entre búsqueda de calidad y búsqueda de equidad, solo a través de la participación –condición necesaria, no suficiente- podrá abordar de forma eficaz tal conflicto y lograr más calidad y equidad.

3. Sobre el aprendizaje, el aprendizaje ético y el aprendizaje-servicio

Hasta aquí me he referido al concepto de ciudadanía. Voy a referirme ahora al concepto de aprendizaje. Las personas aprendemos generalmente a través de tres vías, la práctica y el ejercicio, la observación, la elaboración y construcción autónoma. Normalmente, los profesionales de la educación nos fijamos en la tercera de las vías. En cambio, los profesionales de la comunicación y del estudio y la práctica en técnicas de mercado *(marketing)* se fijan en la segunda - y tienen muchísimo más éxito que nosotros con la tercera-. Es cierto que juegan con ventaja porque es más fácil, sobre todo si hay recursos y estos son buenos, que los procesos de observación de modelos logren sus objetivos- imitar el modelo o estimular el consumo para asemejarse a él- y modifiquen e incluso manipulen conductas y actitudes. Pero la primera de las vías, - la práctica y el ejercicio- es una vía que yo creo que explotamos poco y, sin embargo, es muy importante.

A través de cada una de estas vías se aprenden cosas distintas; los hábitos se aprenden a través de la práctica y del ejercicio; a través de la observación aprendemos a imitar o rechazar modelos de comportamiento y, a partir de la reflexión autónoma, probablemente, construimos conocimiento, reflexionamos, comprendemos críticamente.

No se trata de vías entre las que escoger, sino de vías complementarias que se integran en todo proceso de aprendizaje humano que comporte las tres dimensiones básicas de la optimización humana:

razón, sentimiento y voluntad. En nuestro caso -aprendizaje de valores, moral y ético- la sensibilidad y la conducta deben ser consideradas en igualdad de condiciones que la reflexión y la comprensión critica. Sin embargo, con frecuencia descuidamos la primera y la segunda de estas dimensiones e infravaloramos las vías de aprendizaje basadas en la práctica, el ejercicio y la observación. Con ello no sugiero que descuidemos la vía de la reflexión y comprensión crítica, al contrario. No hay cosa peor que analizar, y decidir sobre cuestiones de ciudadanía o éticamente controvertidas sin el nivel suficiente de competencias para la reflexión personal y la síntesis o con escasez de conocimientos sobre el tema.

Por ello, los mejores espacios de aprendizaje ético son los aprendizajes naturales, aquellos que se generan en los espacios de convivencia y de aprendizaje, de conflicto, de discusión, de encuentro y de desencuentro que tenemos todos a lo largo de nuestra vida. Ahí aprendemos, no solo de pequeños sino de mayores, lo que son realmente los valores. Si en una situación conflictiva, en un espacio educativo adecuado, el educador utiliza el diálogo para enfrentar el conflicto, vamos a aprender que eso tiene un valor, pero si en ese momento real, no se utiliza el diálogo sino la autoridad para que uno calle y el otro aguante, se va a aprender que eso es lo que funciona en el mundo real.

Antes de analizar propiamente nuestro tema en relación con el aprendizaje-servicio, quiero dedicar un breve espacio de tiempo a matizar dos términos que aparecen en el discurso sobre el tema. Ahora y cuando nos hemos referido a los posibles retos de la educación – competencias para comprender críticamente el mundo, llevar una vida sostenible, etc.- utilizamos el término "competencias". También, y al referirnos a las que tienen relación sobre todo con la formación ética y ciudadana de la persona, relacionamos el aprendizaje de competencias con la catalización en el sujeto de sus dimensiones pro-activa, emprendedora, participativa y de liderazgo. Son términos - competencias y liderazgo- que tienen mala fama en el mundo de la educación en general - por lo menos en nuestro país- y creo que aquí también. Estoy convencido de que son términos clave si son entendidos en su acepción más completa. Son términos a cuyo uso no tenemos que renunciar sólo porque hayan sido utilizados por otros de forma reduccionista e interesada.

Realmente, uno de los temas que quizás olvidamos trabajar en el sistema educativo actual son las dimensiones más proactivas, participativas, incluso el liderazgo de las personas que están en nuestras aulas y en nuestros sistemas educativos.

Yo creo que en una sociedad como en la que estamos, es necesario que haya personas con condiciones para promover transformaciones sociales, no solo de implicarse en proyectos, sino de liderar procesos de cambios. Todos sabemos que el liderazgo tiene vicios y, que un exceso de ambición y de gusto por el poder - presente en todas las sociedades- no es deseable. Otra cosa es formar en el interés por transformar, convencer, animar, crear equipo y luchar por el logro de cambios que hagan más inclusiva y digna nuestra sociedad para todos y todas. Esto es algo que conviene considerar de forma necesaria en una concepción emancipadora sobre la formación en el liderazgo. En una formación para la ciudadanía activa, no debemos dejar de lado la posibilidad de catalizar estas dimensiones de la persona cuando se den, ya que la construcción de ciudadanía activa y crítica precisa de una ciudadanía culta y dispuesta a la acción, capaz de generar más felicidad y justicia en nuestra sociedad, perseverante, ilusionada y responsable no sólo social sino también éticamente en el logro de estos objetivos que por estar relacionados con la dignidad humana son exigibles.

Decíamos que la expresión "competencias" genera problemas; yo quisiera insistir en que cuando me refiera a ella, no me estoy refiriendo a su concepción reduccionista. Cuando se habla de aprendizaje por

competencias, nos estamos refiriendo a que los objetivos de la educación o del aprendizaje se planteen en términos de acción humana. En términos relacionados con la movilización por parte de la persona de todos sus recursos cognitivos en una situación concreta para abordarla y/o resolverla de manera eficaz, y no tanto en términos de saber más sobre tal o cual ámbito. Esta percepción no infravalora el saber, ni los saberes, ni los contenidos; al contrario, los valora y, en este sentido, apostamos por un incremento de la densidad cultural en los procesos de formación pero, además, apostamos por dar un paso más adelante: incorporar todo aquello que permita movilizar todos esos contenidos informativos, conceptuales, procedimentales y actitudinales para resolver situaciones reales. Este es el salto que conviene dar en educación y en ciudadanía también, porque no se trata de formar personas que sepan sobre ciudadanía sino que sean personas capaces de vivir una vida ciudadanamente sana y, por lo tanto, que sean capaces de construir una ciudadanía mejor. Si no trabajamos profundamente en el ámbito de la educación en valores, y del aprendizaje ético, desde una perspectiva de aprendizaje por competencias como la planteada, limitaremos nuestros objetivos al logro de una formación excesivamente teórica y será difícil que contribuyamos de forma eficaz a la formación de ciudadanos y ciudadanas capaces de movilizar tales saberes en situaciones reales; es decir, capaces de ser realmente competentes.

Las propuestas de aprendizaje-servicio, como todos ustedes saben, tienen esa gran virtud, ya que, por sistema, movilizan todos los recursos existentes; y, si no los movilizan, es porque o no se tienen, o porque no se trata de una auténtica situación de aprendizaje- servicio. Son una buena propuesta formativa para abordar el aprendizaje ético desde la perspectiva del aprendizaje por competencias; ya que la misma práctica de aprendizaje recrea el objetivo final del mismo: movilizar los recursos cognitivos disponibles para actuar de forma eficaz en la mejora de la calidad de vida de la comunidad. En algunas propuestas de formación para la ciudadanía se procura -y se logra- que las personas conozcan todas las legislaciones de sus países, todas las declaraciones escritas sobre los derechos humanos en el mundo, incluso que conozcan y comprendan críticamente todos los incumplimientos de tales derechos y las injusticias que hay en el mundo, pero son incapaces de formar ciudadanos y ciudadanas capaces de comportarse de forma activa transformando las condiciones de vida más próximas, porque no son competentes para eso, porque no están acostumbrados a movilizar lo que saben y a transformar su entorno.

Hablar de "competencias" significa que el objetivo central del aprendizaje está en lo que le pasa al sujeto que aprende. Cuántas veces, el docente planifica lo que él quiere explicar y no lo que él quiere que aprendan sus alumnos. Yo creo que esta diferencia hay que hacerla y el enfoque por competencias nos permite hacerlo de forma clara.

Nos referiremos al tipo de competencias éticas y ciudadanas y las clasificaremos en dos grupos: el primero, el de las competencias genéricas o transversales; el segundo el de las competencias específicas. Las competencias genéricas o transversales que afectan a la persona en todo su conjunto, se pueden aprender en diferentes ámbitos y áreas curriculares. Por ejemplo, una persona puede aprender a dialogar mejor, a respetar al otro, etc. en distintas situaciones. Las competencias específicas hacen referencia a lo que es la práctica de una ciudadanía activa. Conviene recordar al respecto que lo transversal no es sinónimo de no sistemático; lo transversal requiere más sistematicidad que lo que no lo es para garantizar que se alcanzan los objetivos que se buscan. Pero, en todo caso, conviene insistir en la existencia de unas competencias específicas para la formación de la ciudadanía, además de unas competencias más transversales que pueden afectar a la persona en otros ámbitos.

Entre las competencias genéricas o transversales se encuentran algunas que permitan activar y optimizar nuestras capacidades para *construir nuestro yo, reflexionar socio-moralmente y convivir en sociedades plurales y diversas*. Recordemos que en todo caso tales competencias se concretan en movilización de recursos cognitivos ante situaciones reales.

Para que esas competencias y esos objetivos se integren de verdad en las propuestas educativas de nuestros países de forma eficaz yo creo que hacen falta algunas condiciones. En primer lugar, que el profesorado aborde su función de una forma distinta - todos los que estáis aquí y tenéis experiencia docente sabéis la actitud conservadora y resistente al cambio que en general tiene el profesorado-. Aunque es evidentemente que los que estáis aquí no tenéis esa actitud si no no estaríais aquí. Pero, en general, entre nosotros, podemos decir que esa es una característica nada positiva. Si no hay un cambio serio en el pensamiento del profesorado y una acción coherente del mismo en relación con su tarea como educador de manera que entienda que su misión no consiste en formar escolares sino en formar ciudadanos, va a ser muy difícil que se produzcan los cambios en función de lo que estamos diciendo.

La escuela no se inventó para formar escolares, como no se inventó la facultad de Medicina para formar estudiantes de medicina, sino para formar médicos. La escuela se inventó para formar ciudadanos y, por eso, ese cambio de mirada es importante. Ciudadanos no quiere decir solamente buenas personas, también quiere decir buenos profesionales y competentes, lo que implica que hay que insistir en el valor del rigor y en el del logro de un buen nivel de formación que necesariamente en nuestra sociedad debe incorporar elementos éticos y ciudadanos.

En segundo orden, un compromiso sobre el modelo de institución educativa, un modelo que no vamos a desarrollar, pero que es central si pretendemos aprender valores y aprenderlos en los contextos de vida y aprendizaje. Las formas de escolarización excesivamente homogenizadas que evitan la diversidad y que no permiten conocer el mundo en el que estamos, probablemente no son el mejor espacio de aprendizaje ético y de convivencia posible. Las propuestas que hacemos no se agotan en propuestas estrictamente pedagógicas sino que necesitan también del concurso de otras acciones más amplias de carácter político y social.

Por último, algo que todo el mundo conoce, la necesidad de una complicidad social, institucional, gubernamental, no gubernamental, de la importancia de la creación de vínculos y de capital social.

4. Los espacios y propuestas de aprendizaje-servicio como factores de ciudadanía activa

El título de la conferencia es "Aprendizaje-servicio y ciudadanía activa", esto quiere decir que yo entiendo que los espacios de aprendizaje-servicio son óptimos, ideales, los mejores, para la formación de ciudadanía activa.

Me voy a referir ahora al tema aprendizaje-servicio con todo el respeto del mundo, porque todos los que están aquí sois expertos en la teoría y en la práctica del aprendizaje-servicio, lo cual me obliga a ser especialmente modesto y humilde en mi presentación. En muchas ocasiones se han buscado sus antecedentes, o bien en las propias escuelas que ven las necesidades sociales de su entorno como es el caso de muchos países de América latina- en este sentido Argentina es un referente en el mundo sobre

este tema, donde los propios docentes captan las necesidades sociales y quieren darles una respuesta- o bien en las propuestas que nacen entendiendo que la educación y la escuela no son ni el único espacio ni la única fuente de aprendizaje y de conocimiento. Otros incorporan o utilizan -no siempre de forma legítima- el aprendizaje en valores, incluso el aprendizaje-servicio y el voluntariado, como indicador de calidad de sus instituciones mostrando así su apuesta por una educación comprometida, cívica y socialmente que no siempre se ajusta a la realidad. Nosotros, a veces, hemos hablado del aprendizaje-servicio como un ámbito de educación en valores, de aprendizaje ético. Al igual que se formulan propuestas de actividades de participación-asambleas- o estrategias de trabajo en el aula, o actividades que comporten diagnóstico de situaciones o participación en toma de decisiones, pueden formularse propuestas y actividades de aprendizaje-servicio.

Yo creo que el aprendizaje-servicio en el fondo es una forma o modalidad de aprendizaje ético; por lo tanto, no es sólo un ámbito del aprendizaje en valores sino que es una forma de aprender en valores y formarse en ciudadanía. Y lo es no solo en clave de educación formal. La educación formal puede proporcionar buenas situaciones de aprendizaje-servicio pero además la educación no formal también es un excelente espacio de aprendizaje-servicio. Tanto la educación no formal –no reglada- como la informal que se escapa al control y que fluye y está presente en toda situación de educación formal y no formal, que no está pensada, ni diseñada, que se da de manera incidental, son espacios y momentos óptimos para el aprendizaje ético. Las propuestas de aprendizaje-servicio, organizadas y sistemáticas, susceptibles de ser evaluadas que puedan desarrollarse tanto en los programas de educación formal como no formal son factores excelentes de aprender ciudadanía haciendo.

Conviene en este sentido no generar un debate improductivo en torno a si las instituciones que prioritariamente desarrollan programas de educación formal son mas idóneas para ubicar propuestas de aprendizaje-servicio o lo son las que prioritariamente acogen programas de educación no formal. Lo que nosotros hemos de tomar como referente no es el tipo de institución o programa, sino el tipo de situación pedagógica; y el tipo de situación pedagógica puede ser formal o no formal, independientemente de si la institución es reglada escolar o no reglada y no escolar. Me parece importante insistir en esto. En caso contrario y dado que la ciudadanía no se aprende solo en contextos formales ni en contextos escolares no podríamos afirmar que el aprendizaje-servicio es un buen medio para la formación de ciudadanía.

Obviamente, el tratamiento de las propuestas de aprendizaje-servicio puede ser diferente si nos referimos a la educación infantil, primaria y secundaria o a la educación superior y en esta última también puede serlo si nos referimos a la educación superior en general o a la de la formación de docentes. Pero, en todo caso, conviene insistir que en toda propuesta de aprendizaje-servicio debe identificarse con claridad el aprendizaje escolar o académico que se logra mediante tal práctica y la contribución a la mejora de la calidad de vida y de la inclusión social en la comunidad de referencia. Tal aprendizaje puede concretarse en la adquisición de determinados contenidos o en el logro de determinadas competencias especificas o transversales, pero no necesariamente en programas reglados de carácter escolar o universitario. Yo puedo, por ejemplo, formular un programa para formar voluntarios, con propuestas de aprendizaje-servicio y esa no es una propuesta de formación reglada en nuestros sistemas educativos.

Antes, hemos dicho que entendíamos el aprendizaje-servicio como una modalidad de aprendizaje ético y aprendizaje en valores. Por ello y tal como hacemos en otras propuestas globales de educación

en valores y aprendizaje ético, creo que podemos identificar diferentes ámbitos de aprendizaje en las propuestas de aprendizaje- servicio. En primer lugar, toda propuesta de aprendizaje-servicio hace referencia a algunos contenidos curriculares, no me refiero a escolares, sino en función de una propuesta formativa, ya sea para formar un médico, un voluntario, un técnico o un estudiante de secundaria o de primaria. Si no están identificados claramente y "a priori" los aprendizajes que se espera que se mejoren o que se produzcan, va a ser muy difícil que estas propuestas reúnan el rigor y adquieran la relevancia que pretendemos.

En segundo lugar, en las propuestas de aprendizaje-servicio se da un tipo de relaciones interpersonales entre las personas que participan en ellas. Yo creo que es muy importante entender que este tipo de espacios permite un juego de relaciones interpersonales determinado, que es donde realmente aprendemos a construir ciudadanía. No solo aprendemos y prestamos servicio, sino que también aprendemos un tipo de relación entre nosotros, entre iguales y en relación con los miembros de la comunidad con los que cooperamos. En tercer lugar son prácticas que traslucen y generan un clima institucional, un cierto nivel de participación nuestra en la toma de decisiones y una implicación en la comunidad que nos permite abordar esta situación de manera más completa.

Nos referiremos, por último, a la evaluación de las propuestas y prácticas de aprendizaje servicio. Si tuviéramos que evaluar las propuestas de aprendizaje-servicio, evaluar pedagógicamente; no evaluar el impacto en el aprendizaje de los estudiantes, ni el impacto en la comunidad, tendríamos que ser capaces de evaluar la bondad de la propuesta en sí misma. Para ello tendríamos que tener en cuenta y como mínimo los siguientes aspectos: que los contenidos sean significativos; es decir, que los contenidos curriculares que se trabajen, cuanto más significativos sean, ética y ciudadanamente más importantes van a ser para esa función y que el tipo de relaciones interpersonales que se generan en esta actividad estén presididos por principios de aceptación de la persona, el respeto, el reconocimiento del otro, la aceptación de la crítica. También el tipo de organización social mediante la que está organizada la actividad de aprendizaje-servicio. No que se organice a título individual o que sea cooperativo o que sea colaborativo; no es lo mismo que llegue uno y decida qué es lo que hace cada uno, que entre todos se piense qué hay que hacer, y se colabore para diseñar un proceso. Son distintas formas de organizar socialmente el aprendizaje, unas son más potentes que otras para la formación de la ciudadanía.

No basta decir que estamos haciendo aprendizaje-servicio, hay que analizar, reflexionar sobre qué tipo de aprendizaje-servicio estamos haciendo, qué relaciones interpersonales se cultivan, qué tipo de contenidos son significativos social y éticamente, de qué clima institucional participamos, qué clima moral, en qué grado se da participación de los sujetos en la toma de decisiones, si hay un buen ambiente de respeto y reconocimiento, si se dialogan los temas cuando hay controversia. Este tipo de cuestiones que afectan el desempeño del aprendizaje-servicio es central y se convierten en factores de aprendizaje potente.

Cuando pretendemos que las propuestas de aprendizaje-servicio contribuyan a la formación de ciudadanía activa, como mínimo han de fomentar competencias en la persona que permitan que se implique en proyectos colectivos mejor que antes, que esté mejor entrenada para hacerlo, esté más acostumbrada para ejercer responsabilidad; es decir, para asumir las consecuencias de sus conductas y saber analizarlas y reconocerse como autor de sus conductas. En fin, ser capaz de contribuir a la transformación, no ser un mero observador de lo que pasa, si no ser un partícipe auténtico. Este es el

concepto de ciudadanía activa que interesa. Un tipo de ciudadanía que contribuya a la inclusión social, quiero insistir en esta idea, imagínense ustedes una persona muy preparada, muy competente para implicarse en proyectos colectivos, muy responsable y con capacidad para transformar lo que lo rodea pero que sea parte de una mafia, una secta, de un grupo terrorista. Allí se le requerirá implicación en proyectos colectivos, responsabilidad en el cumplimiento de lo pactado, pero el objetivo no será la inclusión social ni se le exigirá responsabilidad ética.

5. Algunas reflexiones finales

Para finalizar, una primera reflexión: creo que hay un nivel de sensibilización con respecto al aprendizaje-servicio en algunos lugares más que en otros. No es lo mismo lo que sucede aquí, que lo que sucede en España en donde estamos en niveles incipientes. Creo que este tipo de innovaciones hay que seguirlas para que su consolidación sea muy exquisita, dicho en pocas palabras: toda innovación puede tener dos formatos, de tormenta o de lluvia fina. Hay personas que son capaces de producir una tormenta pero que no garantizan la consolidación de esa innovación; yo creo que es necesario atender de forma exquisita el reconocimiento de buenas prácticas y sobre todo la consolidación institucional de este tipo de propuestas. El tema de la consolidación pasa por dos cuestiones, la persuasión y el reconocimiento institucional y la incorporación de una cultura de evaluación que analice con rigor los resultados obtenidos con estas propuestas.

Segunda reflexión: recomiendo precaución en el uso del término, creo que una cosa es el voluntariado, algo absolutamente digno y necesario y otra son las propuestas de aprendizaje-servicio. Pienso que es necesario diferenciarlos; no es que sea una cosa mejor que otra o que tengan distinto nivel. Son dos cosas distintas, las propuestas de aprendizaje-servicio requieren un planeamiento lo más semejante posible a otras propuestas formativas, requieren recursos humanos, materiales e institucionales, convencimiento y acuerdo de las instituciones, y desde mi punto de vista, aceptación absoluta de los estudiantes que participan en ellas. Otra cosa es la obligatoriedad del Estado y de las administraciones para garantizar recursos para que cualquier institución que quiera pueda hacerlo. Pero la voluntad o aceptación de los participantes es importante porque si no será imposible abordar con rigor las propuestas que vosotros mismos estáis empezando.

Tercera: es fundamental introducir las prácticas de aprendizaje-servicio y los estilos docentes que comportan la práctica del aprendizaje-servicio como un aprendizaje en la formación continua de los docentes de todos los niveles, porque si no lo viven en sus procesos iniciales difícilmente podrá ser posible.

Y cuarta y última: en relación con las instituciones de educación superior - concretamente me refiero ahora a las instituciones de formación docente y a las universidades-, creo que ahí es muy importante que este tipo de temas entre de una forma muy rigurosa y muy seria, hasta el punto de que no se entienda que es una asignatura complementaria, o una simple cuestión transversal mal entendida y no deseada. Si los alumnos quieren prestar un servicio a la comunidad y no saben cómo hacerlo, para eso existen opciones como la prestación de servicio y el voluntariado. Pero cuando hablamos de aprendizaje-servicio, ya sea por el impacto que pueda tener en la formación de los titulados universitarios o de los docentes, creo que es muy importante que aunque sea lento, se vaya integrando como cualquier otra innovación docente, en el conjunto de cambio de mentalidad de la universidad.

Si la universidad no cambia su mentalidad de compromiso cívico y social, si no entiende que tiene una misión fundamental que es la de formar titulados que serán líderes en muchos ámbitos de la sociedad en los años siguientes, si no es consciente de que esa formación tiene necesariamente un alto componente ético, difícilmente podrán avanzar en serio las propuestas de aprendizaje-servicio.

Yo creo que podemos avanzar en esa línea, pero con prudencia, y sobre todo insistiendo en una propuesta básica que es entender que las propuestas de aprendizaje- servicio más que un tipo de actividad son una forma de aprendizaje para la ciudadanía y para el aprendizaje ético. Muchas gracias.

Algunas referencias bibliográficas del autor en relación con el tema

MARTÍNEZ, M.(2006) Formación para la ciudadanía y educación superior en *Revista Iberoamerica de Educación*, 42, pp 85-102

MARTÍNEZ, M y HOYOS, G. (2006) Educación para la ciudadanía en tiempos de globalización. En: **MARTÍNEZ, M y HOYOS,G.** (coords.) *La formación en valores en sociedades democráticas* (15-48) Barcelona: Octaedro.

MARTÍNEZ, M y PAYÁ, M. (coords) (2007) La formación de la ciudadanía en el Espacio Europeo de Educación Superior. En: **GARCIA-GARRIDO, J.L..** (ed) *Formar ciudadanos europeos* (19-98). Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.

MARTÍNEZ, M (coord) (2008) *Aprendizaje-servicio y universidad: una práctica para el ejercicio de la responsabilidad social y ética en las universidades.* Barcelona: Octaedro.

Educación para la ciudadanía activa: el aporte del aprendizaje-servicio

Profesora María Nieves Tapia

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

En primer lugar, quisiera agradecer especialmente a la Lic. Charo Battle y a la Subsecretaria Alejandra Birgin que nos estén acompañando hoy. Este panel de alguna manera continúa a la presentación que nos hiciera ayer Miquel Martínez, de la Universidad de Barcelona, y se entronca en una línea de contenidos que creemos atraviesa muy fuertemente todos nuestros Seminarios: la vinculación entre la propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio y la formación de ciudadanos participativos y solidarios.

Este año, la nueva asignatura "Construcción de Ciudadanía" puesta en marcha por la provincia de Buenos Aires ha hecho si se quiere todavía más actual esta reflexión.

Quisiera comenzar mi breve presentación con una frase del Lic. Daniel Filmus, escrita a principios del 2003, cuando era Secretario de Educación de la Ciudad de Buenos Aires:

> *"¿De qué nos sirven jóvenes sólidamente formados en Química, en Física, en Matemática, en Lengua, o Historia si al mismo tiempo no están formados en el convencimiento de que estos conocimientos deben ser utilizados en función de la paz y el bienestar de los pueblos?"*

Me parece que todo lo que hemos venido sosteniendo en estos 10 años apunta a focalizar en esto: nos importa que nuestros chicos sepan mucho, porque tienen que estar listos para enfrentar la sociedad del conocimiento, para poder entrar en el mundo del trabajo, para poder desenvolverse en la vida, pero si esos conocimientos no están acompañados de una formación en valores, de una formación ética, de una formación para una ciudadanía activa como la que nos describía ayer Miquel, no podemos hablar de una educación de calidad.

A veces, pareciera que cuando hablamos de calidad educativa sólo estamos hablando del grado de conocimientos y conceptos teóricos que adquieren nuestros chicos, o de nuestro lugar en las estadísticas de evaluaciones internacionales. En cambio, me parece que esta frase de Filmus nos sitúa en la complejidad de una visión integral, más holística de la calidad educativa.

Sobre esta base, yo quisiera partir de lo que decía Miquel ayer, pero localizándolo un poco más en la realidad argentina y latinoamericana.

"Educar al soberano" fue seguramente una de las principales misiones que las generaciones fundadoras de nuestros países en el siglo XIX le asignaron al sistema educativo. A la escuela se le confió la transformación de los antiguos súbditos del Imperio español en "el pueblo" soberano de las nuevas repúblicas; en las manos de los maestros se depositó la esperanza de transformar a poblaciones desgarradas por décadas de guerras de independencia y por no menos crueles guerras civiles en un conjunto articulado de ciudadanos capaces de convivir en la ética republicana de los nuevos estados.

La matriz de esa formación fundacional para la ciudadanía ha dado lugar a una serie de supuestos, de ficciones y de inercias en los que quisiera detenerme brevemente.

Supuestos, ficciones e inercias en la formación ciudadana

Empecemos por los supuestos. El primero creo que está expresado en nuestro "Himno a Sarmiento" (aclaro para los colegas extranjeros: una canción que muchas generaciones hemos cantado en actos escolares en honor de uno de nuestros primeros presidentes, Domingo Faustino Sarmiento, a quien se considera una figura fundadora del sistema educativo argentino). Esta canción enseña a los niños que Sarmiento construyó la Patria *"con la espada, con la pluma y la palabra"*. Creo que esta frase es muy representativa del estilo de ciudadanía que el siglo XIX quiso plasmar en el sistema educativo. Terminadas las guerras y desechada -al menos en parte- la espada, "la pluma y la palabra" aparecían como las herramientas claves para la construcción de la Nación. Esa fe enorme que nuestros fundadores tuvieron en el poder de la palabra, y sobre todo de la palabra escrita, hizo que la sanción de leyes pareciera la forma más eficaz de transformación de la realidad, y consecuentemente la formación ciudadana estuviera básicamente centrada en el aprendizaje de la normativa.

Esa fe en el poder del conocimiento de la ley para la formación de ciudadanía, sin duda influyó en que entre los pilares de nuestra "Instrucción Cívica" se contaran el recitar de memoria el Preámbulo de la Constitución y el detallado estudio de los "Pactos preexistentes".

Varias décadas de democracias frágiles e intermitentes nos han mostrado que no basta con que la Constitución esté escrita para que se cumpla, y que toda una cultura de "hecha la ley, hecha la trampa" nos exige revisar estos supuestos fundacionales, y reconocer que no basta con enseñar los contenidos de la "instrucción cívica", si no encontramos los caminos para formar una ética de la participación ciudadana y del compromiso activo con el cumplimiento de la Constitución.

Entre los supuestos que nos legó esa etapa fundacional se cuenta también el que podríamos denominar el "supuesto homogéneo". Partiendo de una concepción de igualdad ante la ley que de alguna manera suponía la homogeneidad de los ciudadanos, la escuela apuntaba a que todos los niños y niñas –ya fueran provenientes de los más diversos orígenes migratorios o de las comunidades originarias- se convirtieran en ciudadanos argentinos siguiendo el patrón de los "próceres", esas figuras absolutamente idealizadas que encarnaban los ideales patrióticos tal cual habían sido encarnados por la población "criolla" de la primera mitad del siglo XIX. Este rol homogeneizador de la educación ciudadana fue, en el caso de nuestro país, muy poderoso para la integración de los inmigrantes, pero también exigió una cierta ignorancia –cuando no desprecio y discriminación- de la diversidad, un legado que recién en los últimos años estamos comenzando a enfrentar. Como destacó ayer Miquel Martínez, la atención a la diversidad es uno de los ejes centrales de una educación para la ciudadanía activa en el contexto contemporáneo, y en este sentido tenemos muchos supuestos que considerar y revisar.

El peso de la tradición fundacional de nuestra Educación Ciudadana ha dado lugar también a ciertas *inercias*, que hacen que visiones ya superadas de la educación para la ciudadanía sigan incidiendo en la práctica docente cotidiana.

En nuestro país, el currículo escolar de educación ciudadana ha sufrido a lo largo del siglo XX una serie de cambios de nombres, contenidos, y espacios en el currículo: los que peinamos o teñimos canas recordaremos el sucederse de la Instrucción Cívica, la Educación Democrática, ERSA (Estudio de la Realidad Social Argentina), Formación Moral y Cívica, Formación Ética y Ciudadana, así como las alternancias entre materias y contenidos transversales, entre clases de dos horas a la de todos y de ninguno...

Pese a todos esos cambios más o menos cosméticos, más o menos radicales, una recorrida por las aulas probablemente nos mostraría que aún sigue pesando una cierta inercia en nuestra concepción de la formación para la educación ciudadana, que la mantiene atadas al aprendizaje en torno a textos normativos. Hemos reemplazado el aprendizaje del Preámbulo por el de la Declaración de los Derechos Humanos, la lección memorizada del libro por el debate de textos periodísticos, pero seguimos anclados en una concepción de la formación de ciudadanía asociada casi exclusivamente a "la pluma y la palabra".

Como me han escuchado afirmar en otros Seminarios, la idea de que se puede formar para una ciudadanía participativa, activa y solidaria con los niños sentaditos en el aula resulta algo semejante a que los profesores de Educación Física quisieran enseñar a jugar al fútbol a los estudiantes con la consigna "para la clase que viene me traen dibujado un gol". Para practicar un deporte no alcanza con saber el reglamento; también hay que jugarlo en el terreno.

De la misma manera, la práctica de la ciudadanía exige pasar de la normativa a la práctica, y no sólo al ejercicio del debate y el diálogo, sino también de otras competencias que exigen "salir a la cancha" de la comunidad, y embarrarse los pies, las manos y el corazón en la transformación de la realidad.

En la medida en que avanzamos hacia una concepción de ciudadanía activa como la que se nos presentaba ayer, en la medida en que pensamos al aprendizaje-servicio como una modalidad de la educación para una ciudadanía activa, estamos diciendo que es importante conocer la Constitución, conocer los derechos y los deberes, conocer la historia de nuestro país, pero también es importante entender que el ejercicio de la ciudadanía requiere la formación de una serie de competencias que se adquieren y se fortalecen cuando se las pone en juego.

Todos sabemos que en la historia de la didáctica las transiciones suelen ser largas y no siempre lineales. Se necesitaron muchas décadas para pasar de la escuela de tarima, puntero y pizarrón a la escuela del trabajo en equipo, el laboratorio de ciencias y el salón audiovisual, y -así y todo- la mayoría de nosotros conocemos todavía escuelas donde pueden haber archivado la tarima y el puntero pero no el viejo espíritu de lo que Freire llamaba la "educación bancaria".

De la misma manera, la transición entre una formación para la ciudadanía puramente teórica y una formación integral que articule la práctica ciudadana activa y solidaria desarrollada en la comunidad con los conocimientos brindados en el aula no se dará, sin duda, de un día para el otro. Sin embargo, y como veremos enseguida, ya hay escuelas que están activamente comprometidas en abrir este tipo de espacios, para que sus estudiantes aprendan a jugar como ciudadanos en la cancha de la realidad.

Concluyendo este primer punto, creo que debiéramos reconocer que nuestra educación ciudadana a menudo estuvo –y está- fundada en un gran conjunto de *ficciones.*

Seguramente en la sala hay muchas personas de mi generación que habrán vivido algo parecido a lo que me sucedió en mi primer cargo docente: era 1979, me dieron un curso de "Formación Moral y Cívica", y los programas me mandaban enseñar una Constitución que no estaba en vigencia y una serie de valores morales y cívicos que el Estado no practicaba. En el contexto de una dictadura, los contenidos que la escuela enseñaba pertenecían al reino de la ciencia ficción...

No sólo en contextos tan extremos, sino en muchas otras ocasiones, los docentes tendemos de alguna manera a encallecernos ante la distancia a veces enorme entre los principios que enseñamos y las prácticas que desarrollamos, entre nuestros discursos a los niños y adolescentes y nuestras acciones

como adultos. A veces, la escuela está tan acostumbrada a esa cierta esquizofrenia entre la teoría y la práctica, tan acostumbrada a que las grandes palabras se banalicen y se vacíen de sentido, tan habituada a discursos formales pero sin sustancia, que deja de llamarnos la atención que lo que estamos enseñando no se verifique en la vida cotidiana.

En cambio, los estudiantes suelen percibir muy rápidamente cuando los principios de tolerancia y respeto a la diversidad que se les predican entran en contradicción con las prácticas y actitudes discriminatorias de algún docente, o cuando las declamaciones solidarias del PEI chocan con el miedo del director a que los chicos vayan a trabajar al comedor comunitario. Las exhortaciones a la práctica de una ciudadanía activa de los artículos políticamente correctos que fotocopiamos para nuestros estudiantes corren el riesgo de convertirse en ficciones, cuando los estudiantes no conocen a ningún docente que participe social o políticamente, cuando se descalifica en masa a quienes ejercen roles públicos, o cuando el único ejemplo de participación ciudadana que los adultos ofrecen a los niños en la escuela es el ocasional ejercicio del derecho de huelga.

Entre las muchas fortalezas de los proyectos de aprendizaje-servicio, hay que subrayar que pueden formar para una ciudadanía efectivamente participativa, justamente porque se despegan de las inercias; porque no se desarrollan en el reino de la ficción, sino que trabajan sobre la realidad; porque permiten a los estudiantes trabajar codo a codo con adultos que practican el compromiso social que predican, y porque no parten del supuesto que la teoría alcanza, sino que apuntan a verificar la teoría en su aplicación concreta en cada una de las comunidades a las que sirven solidariamente.

Solidaridad y formación para la ciudadanía

Cuando afirmamos que la propuesta del aprendizaje-servicio puede ser superadora de los supuestos, ficciones e inercias que nos siguen atando a modelos obsoletos de formación ciudadana, no pretendemos de ninguna manera afirmar que cualquier actividad que se pretenda altruista y solidaria tiene el mismo valor educativo, y en esto debemos ser muy rigurosos en nuestra valoración.

Así como Dewey valoraba más que nadie la educación a través de la experiencia, pero también alertaba que eso *"no significa que toda experiencia sea genuina o igualmente educativa"*[18], nosotros debemos reconocer que no cualquier actividad que se pretenda solidaria es necesaria ni igualmente educativa. Como nos decía Miquel Martínez ayer, uno de los riesgos que enfrentamos cuando hablamos de aprendizaje-servicio es el de devaluar el término y las prácticas.

Para ser realistas, deberíamos recordar la frase de Cooper[19], que nos advierte que cuando los jóvenes se involucran en actividades de servicio a la comunidad no hay un solo resultado automático, sino que a grandes rasgos pueden pasar tres cosas muy diferentes.

---

[18] DEWEY, JOHN. *Experience and education*. New York, Macmillan, 1938.cit. en: TAPIA, MARÍA NIEVES. *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires, Ciudad Nueva, 2006, p. 19.

[19] *"Cuando los jóvenes se involucran en actividades de servicio a la comunidad, esencialmente pueden pasar tres cosas: pueden aprender algo acerca de sí mismos, su comunidad, y sobre cuestiones sociales acuciantes; puede ser que no aprendan nada: un grupo puede dar de comer a los sin techo y permanecer incólume ante la cuestión, y pueden aprender la lección equivocada: prejuicios y estereotipos pueden ser reforzados o creados a través de actividades de servicio irreflexivas o planeadas pobremente."* en: http://www.fiu.edu/~time4chg/

La primera –que es la que buscamos en este Seminario- es que aprendan mucho sobre sí mismos, sobre su comunidad, sobre cuestiones sociales acuciantes y también muchos conocimientos científicos; que puedan -como vimos ayer en el panel del MERCOSUR- aprender tanta Química como para poder evaluar la calidad del vino típico para ayudar a los micro-emprendedores locales a introducirlo en el mercado.

En un buen proyecto de aprendizaje-servicio se puede aprender más de Lengua, Matemática, Ciencias Naturales o Sociales que en muchas clases expositivas donde se olvida rápidamente lo estudiado para la prueba. Como veremos más adelante, desde el punto de vista de la formación ciudadana, en un proyecto de aprendizaje-servicio nuestros estudiantes pueden ciertamente aprender muchas lecciones importantes.

Pero para ser honestos, tenemos que reconocer que también puede suceder que los chicos hagan una campaña solidaria y no aprendan nada. El depositar una lata de arvejas traída desde casa en un canasto de alimentos no perecederos puede dejar a los estudiantes incólumes ante el drama de las familias que dependen de la ayuda ajena para poder dar de comer a sus hijos, y ante la compleja trama de cuestiones sociales, políticas y económicas que llevan a que en un país rico en alimentos haya niños desnutridos.

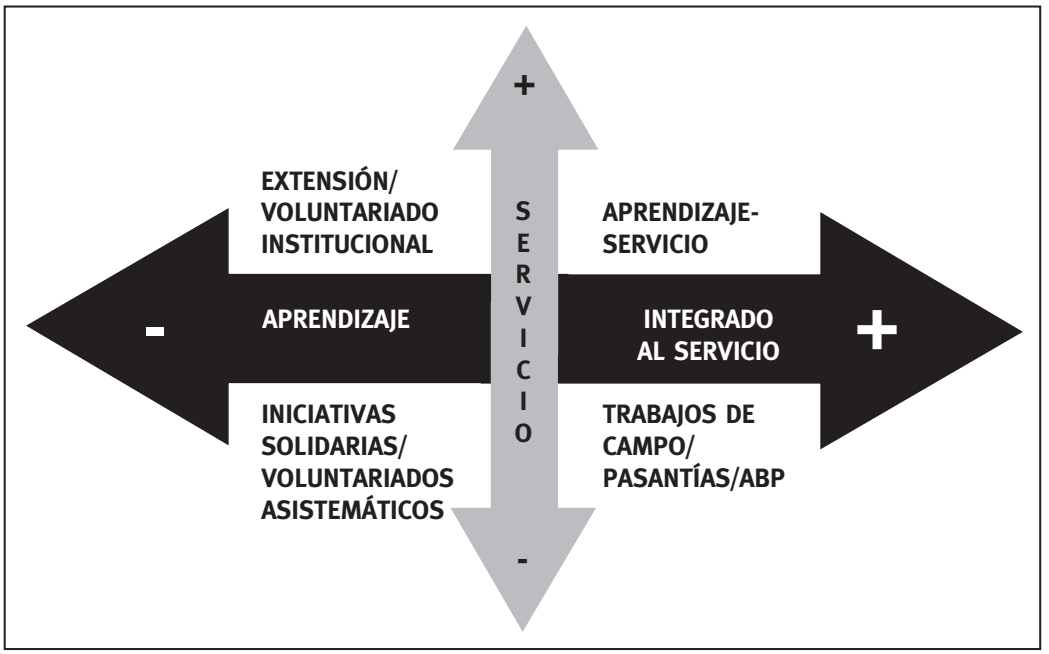
Finalmente, hay una tercera alternativa; en las palabras de Cooper, podemos estar enseñando "la lección equivocada". Un proyecto que se pretenda solidario pero que haya sido planeado ingenuamente, sin reflexión, sin pensamiento crítico, puede llevar a organizar –como decía nuestro amigo Alberto Croce en el Segundo Seminario- "excursiones a la pobreza". Todos conocemos ese tipo de actividades en las que niños o adolescentes de clase media o más, llegan con poca o ninguna preparación previa a un centro comunitario, juegan durante una tarde con los niños, reparten golosinas y vuelven después a la seguridad de sus casas diciendo: "qué simpáticos fueron los chicos y qué bien que me sentí al ser bueno". Mientras tanto, los niños "beneficiarios" pueden quedarse con la expectativa de que ganaron nuevos "amigos", mientras que -en cambio- en la mayoría de los casos están por sufrir un abandono más.

Con la mejor de las intenciones, podemos estar enseñando la lección equivocada de que entregar una dádiva ocasional califica como trabajo social significativo. Sin querer, podemos enseñar la lección equivocada de que lo importante es sentirse bien, hacer "algo", no importa si lo hecho sirvió o no a los demás.

Nosotros sabemos que ser solidario no es una cuestión puramente sentimental, y que no se puede cambiar la realidad en dos horas de asistencialismo por año. La lección que tenemos que enseñar es que un buen ciudadano es alguien que sabe que la búsqueda del bien común, la búsqueda de justicia y de iguales oportunidades para todos, requieren de esfuerzo, de constancia, de planificación y de conocimientos.

Los cuadrantes del aprendizaje-servicio y la formación ciudadana

La mayoría de ustedes probablemente esté familiarizado, a través de nuestros materiales, o por su participación en Seminarios o jornadas anteriores, con esta herramienta, originalmente desarrollada por la Universidad de Stanford, y que denominamos los "cuadrantes" del aprendizaje y del servicio.



El eje vertical es el que mide la calidad del servicio que ofrecemos. Puede ir desde juntar unas monedas que nos sobran hasta, como vimos en el ejemplo brasileño, construir casas con materiales reciclados. El eje horizontal, por su parte, expresa cuánto aprendizaje involucramos en la actividad de servicio.

No voy a detenerme en la explicación de los cuadrantes, a los que nos hemos referido tantas veces[20]. Quisiera, en cambio, en el marco de este panel, releer los cuadrantes en clave de educación para la ciudadanía.

Salidas a terreno y formación ciudadana

En primer lugar, consideremos los trabajos de campo, las salidas a terreno, la investigación sobre una problemática social que se acerca a la realidad para conocerla, para obtener un buen diagnóstico.

Desde el punto de vista de la educación para la ciudadanía, estos trabajos de acercamiento y conocimiento de la realidad pueden desencadenar reflexiones muy importantes sobre la realidad social, y en ese sentido pueden constituir aportes muy valiosos para la formación de los futuros ciudadanos.

Pero también se corre el riesgo de agotarse en la descripción de un problema de la realidad, sin intentar siquiera plantearse modificarla. Nos puede pasar como en esa famosa historieta de Mafalda, esa en que -como tantas veces- estaba muy preocupada por la guerra en Vietnam, el hambre y la situación del mundo, y Susanita le decía: "Dale, decí "¡qué barbaridad!" así nos podemos ir a jugar tranquilas".

Tantos de nuestros trabajos prácticos escolares –o, aún peor, de nuestras investigaciones académicas- corren el riesgo de convertirse en el equivalente ilustrado del "¡qué barbaridad!" de Susanita: investigamos, describimos, criticamos, después hay parcial o prueba escrita y pasamos a otro tema...

[20] MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA, Unidad de Programas Especiales, Programa Nacional "Educación Solidaria", (2007) *Educación Solidaria. Actas del 9no. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario"*. República Argentina p. 24

Como señalaba Paulo Freire en la "Pedagogía de la esperanza",

> *"Así como el ciclo gnoseológico no termina en la etapa de adquisición del conocimiento ya existente, pues se prolonga hasta la fase de creación de un nuevo conocimiento, la concientización no puede parar en la etapa de revelación de la realidad. Su autenticidad se da cuando la práctica de la revelación de la realidad constituye una unidad dinámica y dialéctica con la práctica de transformación de la realidad."* [21]

En definitiva, las salidas a terreno con intencionalidad académica no necesariamente garantizan por sí solos la formación para una ciudadanía activa, pero pueden ser una excelente herramienta para el aprendizaje de las disciplinas involucradas, un aporte fundamental para la etapa diagnóstica, y también la plataforma a partir de la cual desarrollar un buen proyecto de aprendizaje-servicio.

Quisiera ilustrar esta vinculación entre trabajo de campo, aprendizaje-servicio y formación para la ciudadanía con la experiencia de la *Escuela de Educación Técnica Nro. 3 "Domingo F. Sarmiento" de Mar del Plata*, una de las galardonadas con el Premio Presidencial de este año.

Desde los años 90, los estudiantes de esta escuela trabajan en el laboratorio de Química haciendo el análisis de calidad de los pozos de agua en viviendas familiares de los alrededores de Mar del Plata, para vecinos que no pueden pagar este servicio.

A partir de esta actividad de aprendizaje-servicio desarrollada desde el laboratorio escolar, la escuela comenzó a organizar varias salidas a terreno, para tomar muestras primero en los pozos de agua de los vecinos, y luego directamente en el Arroyo La Tapera, en una zona que la población había convertido prácticamente en un basurero informal.

Además de analizar las muestras, estudiar los niveles de contaminación encontrados, y describirlos en sus trabajos para la Feria de Ciencias, los estudiantes han realizado junto con organizaciones comunitarias y el Municipio varias jornadas de limpieza del arroyo, y diseñaron materiales de difusión para concientizar a la población de la zona sobre la temática. En los últimos años han desarrollado numerosas actividades en el centro de Mar del Plata para reducir los consumos innecesarios de agua potable en el casco urbano, y para concientizar sobre esta problemática. En ese sentido, el proyecto no sólo forma para la ciudadanía a los estudiantes, sino que éstos contribuyen a formar conciencia ciudadana en los adultos.

Muchas escuelas argentinas estudian las problemáticas vinculadas al uso y abuso de los recursos hídricos. Pero en este caso, los estudiantes no sólo han estudiado la cuestión desde el punto de vista científico: también saben quiénes son las autoridades competentes en la temática, cuáles son las organizaciones de la sociedad civil interesadas en la temática en la localidad, y han aprendido a trabajar en red para generar cambios concretos que mejoraron significativamente la calidad de vida de muchas familias. Y -de más está decirlo- en ese proceso los adolescentes han desarrollado conocimientos científicos y competencias comunicacionales envidiables.

[21] FREIRE, PAULO. *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido.* Buenos Aires, Siglo XXI, 2002, pp. 98-99.

Iniciativas solidarias asistemáticas

Para continuar con los cuadrantes, en el extremo opuesto a los trabajos académicos están las iniciativas solidarias que surgen espontáneamente, en forma asistemática: si hay un terremoto, hacemos una colecta para las víctimas, si hay una inundación, nos movilizamos por y para los inundados... Esto no sólo está muy bien, sino que es muy necesario, ya que sin esos impulsos espontáneos que ofrecen ayuda inmediata, mucha gente sufriría aún más. Sin desmerecer entonces la importancia de la asistencia a emergencias, desde el punto de vista de la educación ciudadana debemos, sin embargo, considerar que su valor formativo puede ser muy variable. Sin el adecuado acompañamiento pedagógico, corremos el riesgo de estar enseñando" la lección equivocada" de que alcanza con ser solidario cuando hay una emergencia.

Por el contrario, las "campañas solidarias" pueden ser disparadoras de interesantes proyectos de aprendizaje-servicio si van acompañadas de una reflexión que ayude a los estudiantes a vincularlas a problemáticas más amplias y a proyectos de más largo aliento, como veremos más adelante.

Voluntariado institucional desvinculado de los contenidos curriculares

Veamos ahora la relación entre la formación para la ciudadanía y lo que podríamos denominar en sentido amplio el servicio comunitario o el voluntariado institucional. Este "cuadrante" puede describir actividades tan diversas como las que organizan las Secretarías de Extensión de las Universidades o las escuelas que "apadrinan" –a nosotros nos gusta más decir que "se hermanan" con- una escuela rural, puede incluir actividades sociales de larga data y extrema eficacia, o incluso actividades descarnada y desordenadamente asistencialistas.

Lo que diferencia claramente a este tipo de actividades de las iniciativas asistemáticas es justamente que son planificadas y acompañadas por la propia institución como parte de su misión educativa. Lo que las diferencias de las prácticas de aprendizaje-servicio es que no están vinculadas intencionada ni sistemáticamente con los contenidos curriculares, o los aprendizajes vinculados a las disciplinas académicas.

Diversas formas de actividad solidaria y de voluntariado suelen formar parte de la tradición y la identidad de nuestras instituciones educativas. Como señalamos el año pasado refiriéndonos al paradigma fundacional de nuestras Universidades, la misión de la "extensión" es -junto con las misiones de docencia e investigación- central para la identidad de la Educación Superior. En muchas instituciones de Educación Superior, como en muchas escuelas de gestión estatal y de gestión privada hay grupos de estudiantes que hacen voluntariado, trabajando en su propio barrio o viajando a otra localidad, en proyectos organizados y apoyados institucionalmente.

Por ejemplo, el colegio Mariano Acosta de la Ciudad de Buenos Aires ha cambiado varias veces de directivos en los últimos 30 años, pero durante todos los años los estudiantes y docentes han colaborado con el mismo grupo de escuelas rurales en San Juan. Esta actividad forma parte de la cultura de la institución, hay tiempos establecidos por la tradición institucional para la preparación y realización de los viajes; y por eso los estudiantes crecen en este ambiente en donde hay una preocupación permanente por sostener la actividad solidaria, hay un diálogo horizontal con las escuelas destinatarias sostenido en el tiempo, que ha permitido un conocimiento real de las problemáticas a atender.

En ese sentido, estas actividades -que por definición son extra-curriculares-, suelen ser más profundamente educativas para la formación de valores solidarios y para la ciudadanía que muchas de las actividades en el aula.

Como mostramos a través de una encuesta realizada en el VIII Seminario de 2005 a 400 educadores participantes[22], una abrumadora mayoría de los docentes que hoy están involucrados en experiencias solidarias y de aprendizaje-servicio comenzaron a realizar actividades de voluntariado durante su adolescencia y juventud: el 63% comenzó antes de los 18 años, en su gran mayoría en la escuela, y el 87% lo hizo antes de cumplir los 30 años en diversas organizaciones juveniles.

Nos consta que las actividades solidarias realizadas en nuestra adolescencia y juventud son experiencias que nos marcan para el resto de la vida y, en ese sentido, estas formas de voluntariado son una herramienta muy potente para la formación ciudadana, ya que alientan a la participación y al involucramiento en el bien común.

Pero también es cierto que, justamente por su carácter extra-escolar, voluntario, desarticulado de los aspectos más formales y evaluables de la vida escolar, los grupos de voluntarios suelen convocar casi exclusivamente a quienes ya se sienten motivados *a priori* -por historia familiar, por personalidad, por interés por la temática abordada, etc-. No siempre se desarrollan políticas institucionales de promoción del voluntariado, ni de estímulo para aquellos docentes que se involucran en estas actividades. Como consecuencia, a los que quieren ser voluntarios los formamos como ciudadanos activos, participativos y solidarios, pero el resto del alumnado –que suele ser la mayoría- sigue aprendiendo ciudadanía del modo tradicional: con los pactos preexistentes y la Declaración de los Derechos Humanos.

Por eso me parece particularmente interesante la experiencia desarrollada por otra de las escuelas ganadoras del Premio Presidencial 2007, la *Escuela de Educación Técnica Particular Incorporada Nro. 2046 "Jesús de Nazareth" de Rosario, Santa Fe*.

Esta escuela, situada en un barrio periférico de Rosario, desarrolla desde hace años campañas solidarias y actividades de voluntariado institucional acompañando el trabajo de un Centro situado en el mismo barrio que la escuela, que acoge a mujeres que han sido obligadas a prostituirse y que quieren dejar de ejercer la prostitución. Los estudiantes estaban habituados a recolectar ropa y alimentos para las mujeres del Centro, y a participar en actividades de voluntariado organizadas por la escuela al servicio del refugio.

El año pasado, la institución decidió vincular más sistemáticamente esta tarea de voluntariado con los contenidos académicos. La primera iniciativa surgió desde el Espacio de Proyectos de Ciencias Sociales (como decíamos en la apertura, estos espacios han demostrado ser muy adecuados para el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio). Movilizados por situaciones que conocían en el barrio, y por algunos casos aparecidos en los medios, los estudiantes desarrollaron en el espacio de proyectos una investigación sobre la problemática de la trata de personas. A partir de la información compilada, decidieron escribir y montar una obra de teatro para sensibilizar a sus compañeros y a la gente del barrio sobre el problema. Habiendo estudiado la legislación, y considerando que la trata afecta los derechos fundamentales de las víctimas, a los estudiantes se les ocurrió plantear el tema al Concejo Deliberante de Rosario. Acompañados por sus docentes, los estudiantes concurrieron a una sesión de la Comisión de Derechos Humanos del Concejo, en donde plantearon los resultados de su investigación

[22] TAPIA, MARÍA NIEVES. *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles.* Buenos Aires, Ciudad Nueva, 2006, p. 138.

y sus inquietudes. Ahora, el Concejo de Rosario está convocando a un Foro de organizaciones de la sociedad civil y de Organismos Gubernamentales para enfrentar el tema de la trata de personas.

La inserción curricular de lo que había sido una actividad de voluntariado generó, en este caso, un proyecto de aprendizaje-servicio que involucró a todo un curso, y les permitió a los estudiantes desarrollar una experiencia sumamente significativa de participación ciudadana.

Las prácticas de aprendizaje-servicio como formación para la ciudadanía

Finalmente, llegamos al último de los "cuadrantes", el del aprendizaje-servicio en sentido estricto. Cuando hablamos de aprendizaje-servicio estamos hablando de la intersección, la simultaneidad de dos intencionalidades: la intención educativa y el rigor académico propios de un trabajo de campo, y el compromiso y la efectividad del trabajo social que le exigimos a un buen voluntariado.

Si bien en la mayoría de los casos los proyectos de aprendizaje-servicio son voluntarios, la propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio apunta a involucrar a todos los estudiantes. Quizás no todos nuestros estudiantes quieren o pueden salir a trabajar directamente con los beneficiarios, pero todos pueden estar involucrados en el proyecto y aportar conocimientos o habilidades: filmar, sacar fotos, hacer carteleras, armar presupuestos, reunir fondos. A partir de un planeamiento con intencionalidad pedagógica, podemos proponer y estimular la participación en distintos tipos de actividades que involucren activamente a todos los estudiantes.

Como sabemos, consideramos "aprendizaje-servicio" a aquellas actividades que involucran un servicio solidario protagonizado por los estudiantes, orientado a atender eficazmente necesidades reales y sentidas de una comunidad, y planificado en forma integrada con los contenidos de aprendizaje, en función de mejorar la calidad educativa.

Este último aspecto es probablemente el más original y el que lo distingue de otras formas de participación juvenil: la finalidad de los proyectos de aprendizaje-servicio no es solamente servir a la comunidad, por más meritorio y necesario que esto sea. Tiene como objetivo también educar a los niños, adolescentes y jóvenes que protagonizan las actividades solidarias. Y si el protagonismo juvenil es el que tiene que impulsar las actividades en el terreno, el protagonismo de los docentes en el planeamiento de los contenidos educativos es el que marca la calidad del aprendizaje en el aprendizaje-servicio.

En este sentido tenemos que ser muy rigurosos en distinguir los proyectos de aprendizaje-servicio de las actividades de voluntariado que se hacen en forma "extra-curricular". Así como la Educación Física no es "extra-curricular" porque se realice en contra turno en un gimnasio fuera del edificio escolar, las prácticas de aprendizaje-servicio tampoco lo son, aunque las actividades de servicio comunitario se realicen fuera del horario escolar. En un buen proyecto de aprendizaje-servicio está claramente planificado qué disciplinas, qué asignaturas, qué contenidos específicos se aprenden en el aula y en terreno en vinculación al proyecto solidario, qué actividades desarrollarán dentro y fuera de la escuela los estudiantes, y cómo se evaluarán los aprendizajes y tareas involucradas en el proyecto.

Entre los aprendizajes que planificamos intencionadamente en un buen proyecto de aprendizaje-servicio tienen que estar los contenidos y las competencias vinculados a la formación ciudadana. Un proyecto bien planeado puede permitir a los estudiantes no sólo conocer el funcionamiento del go-

bierno local, provincial y nacional, sino también aprender a vincularse con sus representantes, con los organismos del gobierno local. Les puede permitir vincular los contenidos de las normas con la vida real de sus comunidades, y también promover cambios en las políticas y las normas si lo consideran necesario. Les permite aprender sobre el valor de la participación ciudadana, y sobre todo ejercerla.

Veamos cómo el aprendizaje-servicio contribuye a la formación ciudadana en los dos últimos casos que quiero presentarles.

En primer lugar, el del *Instituto "Línea Cuchilla" de Ruiz de Montoya, Misiones*.

Quienes vivimos en las grandes ciudades a menudo olvidamos que toda la región del noreste de nuestro país ha vuelto a estar amenazado por enfermedades como el dengue. Uno de los más tristes legados de la crisis socio-económica de fines de los '90 y principios de esta década es justamente el resurgimiento de este tipo de amenazas sanitarias que –como el cólera- siguen afectando a las poblaciones más vulnerables de nuestro país.

Los estudiantes del primer año de Polimodal del Instituto "Línea Cuchilla", ubicado en la zona rural de Misiones, investigaron en clase las características del dengue, compilaron materiales de la campaña de concientización y prevención desarrollada por el Ministerio de Salud, y con todo ese bagaje de conocimientos decidieron contribuir a identificar los focos de riesgo para la propagación del dengue en su localidad.

Con encuestas puerta a puerta, los estudiantes les propusieron a sus vecinos que les permitieran diagnosticar en sus viviendas los focos de basura y de aguas estancadas que mantenían y que eran caldo de cultivo para el mosquito propagador de la epidemia. En cada visita dejaban material informativo diseñado por ellos mismos.

La información compilada fue tabulada, volcada a planos y gráficos, analizada y discutida en clase, y sobre esa base los adolescentes presentaron al Municipio un informe en donde no solo describían pormenorizadamente la situación local, sino también incluía recomendaciones al Intendente de cómo había que enfrentar el problema del dengue en la localidad.

El Municipio acogió las propuestas, y este año los estudiantes están participando con el apoyo municipal de una campaña de *"descacharrización"*, es decir de erradicación de los cacharros que en casas y baldíos juntan agua y pueden ser focos del dengue.

Creo que en esta experiencia es evidente la vinculación entre conocimientos científicos y formación ciudadana, entre trabajo en el aula y trabajo en terreno, entre el conocimiento de las políticas gubernamentales y el aporte activo de la ciudadanía a su implementación y mejora.

Para concluir, quisiera mencionar la experiencia de aprendizaje-servicio de la *Escuela Provincial de Educación Secundaria Nro. 20 "Dr. Nicolás Avellaneda" de Villa Escolar, Formosa*.

A partir del hallazgo casual de valiosos restos fósiles en las barrancas del río Bermejo, los docentes y estudiantes de esta escuela se involucraron para contribuir a la preservación de los hallazgos, y a la difusión de su importancia. Con asesoramiento del CONICET y de organismos provinciales, los estudiantes contribuyeron al avistamiento y preservación de nuevos hallazgos, organizaron una muestra y brindan charlas y programas radiales sobre la temática.

Al enterarse de que su provincia no había adherido aún a la Ley Nacional de Protección del Patrimonio Paleontológico y Arqueológico, los estudiantes plantearon el tema al intendente, y el municipio

obtuvo de la legislatura provincial la sanción de una ley en adhesión a la Ley Nacional, para poder proteger su patrimonio. Actualmente, se planea construir en la localidad el primer Museo de Ciencias Naturales de la provincia, para exhibir los fósiles preservados por los estudiantes.

Lo que valoramos en esta experiencia es que el protagonismo de los estudiantes, alentado por docentes comprometidos, impidió que sucediera lo que podría haber sido previsible: que los fósiles se perdieran, que fueran robados para ser exhibidos en alguna colección particular argentina o extranjera, o –en el mejor de los casos- que fueran traídos a Buenos Aires, para engrosar la colección de algún museo que alguna vez los exhibiría…

En este caso, los estudiantes no tuvieron el rol pasivo del "no se puede", ni estuvieron de visita en un museo, sino que contribuyeron a crear y sostener un centro de promoción cultural en su localidad, a generar entre sus vecinos la conciencia sobre el propio patrimonio, y también –esperamos- han contribuido a generar posibles fuentes de desarrollo económico y turístico local en una zona postergada. Fueron los adolescentes de esta pequeña escuela de un pequeño pueblo casi en la frontera quienes hicieron que una provincia entera adhiriera a una ley nacional con la que estaba en deuda.

No fue un servicio a la comunidad ingenuo, sino una solidaridad con mirada ciudadana, que no solo aprendió la legislación, sino que la modificó.

Quisiera concluir, entonces, subrayando que las prácticas de aprendizaje-servicio exigen, desde el punto de vista de la formación ciudadana, ser muy rigurosos en el discernimiento de cuáles son nuestras responsabilidades como ciudadanos, y cuáles son las tareas que debemos peticionar o exigir que cumplan los organismos responsable de cada cuestión.

La formación para una ciudadanía activa, solidaria y responsable no se agota en el diagnóstico, pero tampoco pretende atender cualquier necesidad de cualquier manera. Los ciudadanos no tenemos que tapar los baches, sino pedirle al intendente que repavimente la calle….

Una buena práctica de aprendizaje-servicio no se agota en la protesta, ni en la cortada de calles, ni en llamar al noticiero, sino que genera a partir de la práctica los aprendizajes de peticionar a las autoridades, hacer aportes positivos, formar redes sociales eficaces, y de intervenir adecuada y solidariamente en la realidad con intervenciones concretas.

Una formación ciudadana que integre aprendizaje y servicio solidario nos permite estudiar y defender nuestros derechos, y también aprender y ejercer nuestras responsabilidades. Les permite a nuestros estudiantes descubrir sus propias capacidades y fortalezas, y desde ellas asumir la responsabilidad en cuanto a lo que ellos pueden y deben hacer, y la responsabilidad de peticionar y exigir lo que otros pueden y deben. Les permite, en definitiva, empezar a vivir como ciudadanos activos, participativos y solidarios no sólo en los discursos, sino en la vida real de su comunidad.

Educación para la ciudadanía y aprendizaje-servicio en España

Licenciada Roser Battle
Centro Promotor de Aprendizaje-Servicio de Cataluña (www.aprenentatgeservei.cat)

1. El reto de la educación para la ciudadanía

La educación para la participación ciudadana, es decir, para ser "un buen ciudadano" y no sólo simplemente un "ciudadano" -condición básica a la que todos tenemos derecho- es ya una de las mayores preocupaciones del sistema educativo español, no sólo para los profesionales del sector, sino también para el conjunto de la población: una de las cualidades consideradas como más relevantes para ser adquiridas al final del período escolar obligatorio, a los 16 años, es el ser buen ciudadano (esencial para el 46,4% y muy importante para el 39,7%)[23].

Sin embargo, la educación para la ciudadanía se enfrenta a algunos retos importantes. Entre ellos, cabe destacar cuatro: el concepto restringido de ciudadanía, la resistente endogamia del sistema escolar, la desconexión entre educación formal y no formal, y la resultante fragmentación del aprendizaje.

1.1. Un concepto restringido de ciudadanía

El concepto popular de participación ciudadana es ciertamente restringido: más próximo al ejercicio de derechos y libertades individuales y a la actitud de cliente consumidor exigente de opciones y servicios, que al compromiso frente a las responsabilidades cívicas o la capacidad de renunciar al interés individual cuando existe un interés colectivo superior.

Por tanto, a pesar de la concientización de la sociedad española respecto a la importancia de educar a los jóvenes para que sean buenos ciudadanos, existe la contradicción de partir de una débil vivencia de ciudadanía, adormecida por la cultura de la satisfacción, el desarrollo del estado del bienestar y el crecimiento exagerado del consumo.

1.2. El academicismo de la escuela

Hasta el momento, las tendencias actuales sobre educación de la ciudadanía en la escuela[24], en el mejor de los casos, han convertido el aula en un laboratorio de participación y ejercitación de habilidades democráticas: las asambleas de clase, los delegados, el reparto de responsabilidades en el aula, así como la discusión de problemas, role-playings, y otros recursos didácticos que han estado estimulando la toma de conciencia del alumnado, el análisis de las injusticias y su denuncia.

Todo esto se ha desarrollado, hasta la fecha, en las horas de tutoría, en los dispersos espacios destinados a trabajar los "ejes transversales" (la educación en valores), o bien en algunas asignaturas que contaban con profesorado particularmente motivado.

---

[23] Según la encuesta del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) del 2005.

[24] PAGÉS, JOAN, (2004) *La educación democrática de la ciudadanía por el gobierno de la polis.* Boletín Senderi de Educación en Valores.

Pero, en general, no se ha contemplado lo que parece evidente: que *participar en proyectos y actividades que supongan un beneficio a la comunidad es una herramienta esencial de formación para cualquier joven (...) Se trata de un recurso que debería garantizarse en el proceso de formación de todos los jóvenes y que, hoy por hoy, no está asegurado.*[25]

1.3. La desconexión entre los agentes educativos

Aunque la escuela y la familia tienen una función primordial en la educación para la participación ciudadana, necesitan de la complicidad de otros agentes educadores, como las organizaciones de la sociedad civil, las asociaciones y los centros de educación en el tiempo libre, que constituyen el grueso de la educación no formal en nuestro país.

A pesar del valor educativo reconocido a las organizaciones sociales, no existe todavía una práctica consolidada de colaboración entre estas y el mundo de la educación formal. La rigidez del sistema escolar, las inercias academicistas y el agotamiento del profesorado tras sucesivas reformas educativas, no han ayudado mucho a que los diversos agentes educativos en un territorio trabajen en red, a pesar de que todos, en teoría, desean hacerlo.

1.4. La fragmentación del aprendizaje

De esta manera, se generan para los niños y jóvenes dos "yacimientos" de educación para la participación ciudadana: la escuela, con acento (aunque no exclusivo) en el aprendizaje de conocimientos y procedimientos; y las entidades sociales, con acento en los valores y las actitudes, el compromiso y el servicio a la comunidad. Dicho de una manera un poco grosera, unos tienden a convertirte en "más listo" y otros en "más bueno".

Y tal vez aquí está el problema: que la educación para la participación democrática se puede acabar implementando de manera fragmentada: la parte comprometerse y ensuciarse las manos, por un lado; y la parte de informarse, comprender, reflexionar, aprender, por otro. En la medida en que los dos enfoques no se integran y correlacionan, sino que se polarizan e incluso compiten (o una cosa, o la otra), pierden fuerza y capacidad motivadora. ¿Podría resolverse la fragmentación entre la experiencia práctica de servicio a la comunidad y la formación en conocimientos, habilidades y actitudes?

2. El horizonte de una nueva asignatura

Durante el 2005, se celebró el Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación; con esta iniciativa, el Consejo de Europa[26] deseaba poner de relieve que la educación juega un papel crucial en el desarrollo de la ciudadanía y a favor de la participación en la sociedad democrática. El objetivo del "Año" era animar a los Estados miembro a la puesta en práctica de políticas de Educación para la Ciudadanía Democrática (ECD) y Educación para los Derechos Humanos (EDH).

[25] Revista de Educación, número extraordinario 2003: *Ciudadanía y educación. Seis preguntas sobre la ciudadanía y educación para la ciudadanía* en España. Respuestas del GREM de la Universidad de Barcelona. INCE-MEC 2003.

[26] Recomendación [Rec (2002)12] sobre la educación para la ciudadanía democrática adoptada por el Comité de Ministros del Consejo de Europa el 16 de octubre de 2002.

En España, esta celebración sirvió también para gestar una nueva área curricular, de manera que el próximo curso 2007-2008 se empezará a impartir en 3º de ESO (chicos y chicas de 14-15 años) la nueva asignatura de Educación para la Ciudadanía en Cataluña, Andalucía, Cantabria, Asturias, Navarra y Extremadura. En el 2008-2009 se introducirá en 4º de ESO y a partir del 2009-2010 comenzará también en los últimos cursos de Educación Primaria.

La nueva asignatura se propone promover el desarrollo de ciudadanos y ciudadanas responsables y democráticos y posibilitar la transformación personal y el desarrollo de competencias y habilidades necesarias para lograr una sociedad más libre, justa y equitativa, según la Declaración de los Derechos Humanos y las recomendaciones y declaraciones de otros organismos internacionales democráticos.

Los aprendizajes de esta materia van, pues, más allá de la adquisición de conocimientos; se centran en las prácticas escolares que estimulan el pensamiento crítico, la participación y la asimilación de los valores fundamentales de la sociedad democrática, con el objetivo de formar futuros ciudadanos y ciudadanas responsables, participativos, empáticos y solidarios.

Sin embargo, esta nueva asignatura suscita no pocas preguntas. ¿Por qué es conveniente ahora estructurar estos contenidos como materia específica? ¿No había suficiente con reforzar la educación en valores "transversal" que propugnaba la LOGSE? ¿No los podríamos ceñir a la tarea tutorial? ¿No estaremos invadiendo responsabilidades educativas irrenunciables de la familia?

Las razones para convertir esta materia en una asignatura obligatoria son diversas. Entre otras, pueden citarse tres: porque hay una indicación europea; porque hay una evolución social que lo justifica y porque la necesaria transversalidad en la educación en valores se ha mostrado, al mismo tiempo, insuficiente.

2.1. Porque hay una indicación europea

España era de los pocos países de la UE que no tenía esta asignatura como obligatoria. En general, todos los países europeos están de acuerdo en la necesidad de incluir, de una manera u otra, la educación para la ciudadanía en el currículum escolar oficial[27].

A nivel europeo, se entiende como *Educación para la Ciudadanía* la que reciben los jóvenes en el ámbito escolar, la finalidad de la cual es garantizar que se conviertan en ciudadanos activos y responsables, capaces de contribuir al desarrollo y bienestar de la sociedad en la que viven.

Puede enfocarse de tres maneras diferentes: como materia independiente, con frecuencia obligatoria; como materia integrada en materias tradicionales (por ejemplo la Historia, las Ciencias Sociales, la Geografía o la Filosofía); o bien concebida como tema transversal.

En la educación primaria, la mayoría de los países tiende a integrarla en otras materias o a trabajarla como tema transversal. Por el contrario, en la educación secundaria, o en determinadas etapas de esta, casi la mitad de todos los países europeos han introducido una materia independiente.

Pese a que todavía no existe un enfoque general que predomine sobre otros, hay un cierto consenso en considerar como objeto de esta materia:

[27] Véase el informe *La Educación para la Ciudadanía en el contexto escolar europeo*, Eurydice (Red Europea de Información en Educación), 2005. www.eurydice.org

- la mejora de los conocimientos de **cultura política** (democracia, derechos humanos, funcionamiento de las instituciones políticas...).
- el desarrollo del **pensamiento crítico y actitudes y valores cívicos** positivos.
- la promoción de la **participación activa** de los alumnos, ya sea en los mismos centros educativos como en la sociedad en general.

Otra característica común en Europa es la metodología activa de la educación para la ciudadanía, basada en "aprender a través de la acción". Esto quiere decir ayudar los alumnos a experimentar un comportamiento cívico responsable no solamente en la vida escolar diaria sino también en la comunidad en un sentido más amplio, implicándose en la sociedad civil y generando un compromiso.

2.2. Porque hay una evolución social que lo justifica

La sociedad española actual, más abierta y heterogénea, plantea el reto de la cohesión social. La transmisión de valores ya no se produce de manera lineal. Los modelos familiares se han diversificado, los tiempos y los espacios se han vuelto más complejos, los valores consumistas e individualistas tienen hoy, con el despliegue imparable de las nuevas tecnologías, muchos más canales de penetración que en décadas anteriores.

La globalización de la economía y la creciente inmigración que vive la sociedad española están poniendo a prueba la madurez democrática de la población, así como su capacidad para armonizar las identidades culturales locales con la identidad cultural global.

La convivencia y el civismo son hoy retos con la suficiente entidad como para constituir una asignatura propia, un espacio específico para la reflexión y sistematización de estos contenidos tan importantes.

Es necesario, pues, asegurar que esta educación en valores alcanza a toda la población, constituyendo un espacio de equidad.

2.3. Porque la transversalidad en la educación es necesaria pero insuficiente

La educación en valores "transversal" que propugnaba la LOGSE (que todos los profesores, además de ser buenos docentes de su materia, educasen en valores humanos), demasiado a menudo se convertía en terreno de nadie y acababa diluyéndose; se ha demostrado que hace falta un espacio propio aparte del compartido por todos.

La nueva asignatura no renuncia a la transversalidad, porque la educación para la salud, para la paz, por el medio ambiente, son grandes valores que han de poderse encarnar y vivir de manera singular en todas las asignaturas: Matemáticas, Lengua, Ciencias, Expresión Plástica, Tecnología.

Pero, al tiempo que se mantiene esta transversalidad, se ve necesario combinarla con un espacio específico que otorgue a la educación para la ciudadanía la sistematización de contenidos y la visibilidad que le corresponde en un mundo globalizado.

3. El aprendizaje-servicio como respuesta integradora

La educación para la ciudadanía debe poder realizarse en la comunidad, debe poder llevarse a la práctica. Se trata de posibilitar que los jóvenes actúen en tanto que ciudadanos comprometidos, como una manera directa de aprender a participar en la sociedad. Y hacerlo ensuciándose las manos, en lugar de sólo hablar de la participación, de lo importante que es, o ejercitar en clase habilidades democráticas. Frente a este desafío, una respuesta educativa posible desde las escuelas y las organizaciones sociales es el impulso de proyectos de aprendizaje-servicio. Por poner una definición[28]:

El aprendizaje-servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, en el cual los participantes se forman al implicarse en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo.

El aprendizaje-servicio es en sí mismo, una **metodología orientada a la educación para la ciudadanía**, inspirada en las pedagogías activas y compatible con otras estrategias educativas.

El aprendizaje-servicio no representa en España una novedad absoluta, sino una combinación original de dos elementos sobradamente conocidos por las pedagogías activas: el aprendizaje basado en la experiencia y el servicio a la comunidad. La gran revelación del aprendizaje-servicio, en forma de experiencia vivida, es que *aprender, sirve; y servir, enseña*[29].

El aprendizaje-servicio es una metodología muy valiosa en educación para la ciudadanía, porque:

- frente al concepto restringido, recupera el concepto democrático de ciudadanía;
- frente al academicismo, estimula la participación activa de los jóvenes en la sociedad;
- frente a la desconexión, conecta agentes educativos en el territorio;
- frente a la fragmentación del aprendizaje, genera vínculos significativos entre conocimientos, habilidades y valores.

Por tanto, para que nuestros jóvenes aprendan a ser buenos ciudadanos, es necesario ofrecerles la oportunidad de practicarlo, es necessario que las instituciones educativas formales y no formales proporcionen experiencias intensas de aprendizaje-servicio.

Un ejemplo: la campaña de donación de sangre

El Banco de Sangre y Tejidos es la empresa pública que promueve la donación de sangre a fin de suministrarla a todos los centros sanitarios de Cataluña, donde se necesitan 270.000 donaciones de sangre el año.

A pesar de que los niños y niñas no pueden ser donantes de sangre, sí que pueden ejercer influencia en la población adulta. Por este motivo, el Banco de Sangre se ha dirigido a escuelas y a centros de educación en el tiempo libre para compartir un proyecto de aprendizaje-servicio relacionado con la donación. Se trata de que los niños y los adolescentes colaboren activamente con las campañas de donaciones del Banco de Sangre.

[28] Definición aportada por el *Centre Promotor d'Aprenentatge Servei* de Cataluña.

[29] TAPIA, MARIA NIEVES (2001), *La solidaridad como pedagogía.* Ciudad Nueva Editorial. Buenos Aires.

Para ello, previamente, los chicos y chicas visitan el Banco de Sangre, conocen a los profesionales sanitarios responsables y se familiarizan con la problemática de la necesidad de sangre. A continuación, se comprometen a organizar una campaña de donación, elaborando carteles y trípticos, difundiendo mensajes a través de las radios y pasacalles, informando a las personas adultas y montando el desayuno o merienda que se sirve una vez que se hace la donación.

A partir de este servicio a la comunidad, los chicos y chicas:

- *aprenden conocimientos relacionados con la sangre y la problemática de la donación;*
- *desarrollan actitudes y valores de ciudadanía y solidaridad con las personas necesitadas de sangre;*
- *ejercitan habilidades y capacidades en la difusión de mensajes, la publicidad y el marketing.*

Claramente este proyecto ejemplifica una práctica valiosa de educación para la ciudadanía.

4. Conjugando la nueva asignatura con el aprendizaje-servicio

La educación para la ciudadanía en España tiene, pues, una doble oportunidad:

- Por un lado, el descubrimiento y la extensión del **aprendizaje-servicio**, como metodología especialmente adecuada tanto en la educación formal como en la no formal.
- Por otro lado, la introducción de la **nueva asignatura** en el currículo, que contribuirá poderosamente a otorgarle la importancia que merece.

Todo apunta a que podría ser una buena estrategia combinar ambos elementos, es decir, aprovechar el lanzamiento de la asignatura con la generalización del aprendizaje servicio como metodología. Los responsables de la administración educativa en España ya han percibido lo potente de esta combinatoria y defienden su popularización. Ya existen libros de texto de la nueva asignatura que incorporan el aprendizaje servicio como metodología[30].

4.1. Diversidad de encajes

Sin embargo, es probable que en nuestro país el encaje se resuelva de maneras muy diversas y no excluyentes:

Desde el punto de vista **curricular**:

- el aprendizaje-servicio como metodología vinculada estrechamente a la nueva asignatura de educación para la ciudadanía.
- el aprendizaje-servicio como metodología útil en diversas asignaturas, a las cuales añade el valor transversal de la educación para la ciudadanía.
- el aprendizaje-servicio como práctica no vinculada directamente a contenidos curriculares.

[30] PUIG, J; MARTIN, X; BATLLE, R; BELTRÁN, J (2007): *Educació per a la Ciutadania*. Editorial Text-La Galera. Barcelona.

Desde el punto de vista del **trabajo en red**:

- el aprendizaje-servicio como práctica dependiente de la escuela.
- el aprendizaje-servicio como práctica conjunta entre organizaciones sociales y escuelas.
- el aprendizaje-servicio como práctica dependiente de las organizaciones sociales.

4.2. Algunas "virtudes" a tener en cuenta

Partiendo de la base de que cada país, cada comunidad, tiene su manera particular de madurar los procesos educativos, para que florezca el aprendizaje-servicio en España probablemente necesitaremos:

Generosidad: Hay que ser generosos con el concepto APS y disfrutar de la diversidad de prácticas que tenemos. Puesto que en España existen muchas experiencias educativas valiosas de aprendizaje servicio que nunca se atribuyeron este nombre, hay que poder incorporarlas y promover que las instituciones que las desarrollan lo "descubran" y lo interioricen como parte de su identidad pedagógica.

Prudencia: Lo que funciona no hay que tocarlo. Muchas escuelas y centros de educación no formal desarrollan proyectos exitosos de APS (con este nombre o sin él) no vinculados de manera explícita a ningún objetivo curricular, aunque forman parte de la identidad educativa del centro. Y desean seguir haciéndolo. La obsesión por "curricularizarlo" todo puede ahogar buenas iniciativas que, en cualquier caso, son educativas y producen resultados.

Imaginación: Asociar el aprendizaje servicio solamente a la asignatura de educación para la ciudadanía puede ser contraproducente. Aunque esta asignatura es una oportunidad para el aprendizaje servicio, no debería convertirse en su corsé. Sobre todo porque las otras asignaturas han de poder descubrir el potencial formativo del aprendizaje servicio, el cual, además, concreta de manera muy evidente la transversalidad de la educación en valores a la cual no se ha renunciado por el hecho de crear una nueva asignatura.

Motivación: La obligatoriedad no es recomendable. Respetando las opciones de otros países, en general, tendemos a pensar que es mejor promover el aprendizaje servicio como práctica valiosa y prestigiosa que como práctica obligatoria para el alumnado. Hay que evitar que se pervierta su finalidad y se cree un descrédito y picaresca que sería bastante difícil de controlar.

Paciencia: Aprender a trabajar en red es un proceso largo. Aunque todos los agentes educativos desean trabajar en red porque ven la importancia que tiene en el contexto actual, muchas veces esto no se sabe hacer, no hay práctica suficiente. Por este motivo, el necesario trabajo en red del aprendizaje-servicio requiere un proceso de aprendizaje de lo sencillo a lo complejo y de lo breve a lo extenso. No hay que empezar "la casa por el tejado" proponiendo proyectos demasiado complicados.

4.3. A modo de conclusiones

1. España vive actualmente una **encrucijada educativa** muy interesante, marcada por la complejidad creciente de la sociedad y por la constatación de que la escuela ya no puede, por ella sola, resolver todos los retos educativos.
2. Existe una **nueva sensibilidad** de la población hacia las cuestiones educativas y, muy especialmente, hacia la educación para llegar a ser un buen ciudadano.

3. Al mismo tiempo, han aparecido **dos nuevas herramientas:** Una "de arriba a abajo": la nueva asignatura obligatoria establecida por el Ministerio de Educación y otra, "de abajo a arriba": el aprendizaje servicio descubierto por las escuelas y las entidades de educación no formal.
4. Para sacar todo el provecho a las dos herramientas y a la sinergia que entre ambas se establece, es necesario que aumente **la sintonía y el trabajo en red** entre la educación formal y la no formal.
5. El precedente en aprendizaje servicio y en educación para la ciudadanía de los **países latinoamericanos y, en especial, Argentina** debería ser una fuente de orientación y aprendizaje para la comunidad educativa española actual.

Una última reflexión reivindicativa

La celebración el 20 de noviembre del aniversario de los Derechos de la Infancia se ha generalizado, en los últimos años, en muchos países. Aprovechando esta celebración, y con el impulso de la Educación para la Ciudadanía, tal vez podamos recuperar, de aquella pionera "Declaración de Ginebra" de 1923, un derecho lamentablemente medio olvidado en las sucesivas declaraciones y convenciones, y que reza así:

El niño deberá ser educado en la conciencia de que sus mejores cualidades han de ser empleadas al servicio del prójimo.

Construcción de la ciudadanía en las escuelas argentinas

Licenciada Alejandra Birgin

Subsecretaria de Equidad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación

En primer lugar, muchas gracias por la invitación, es un gusto para mí compartir este lugar, no desde la especialidad, porque a esta altura hay mucho acumulado de un saber específico, sino básicamente para poder pensar la escuela, la formación de la ciudadanía desde los aportes del aprendizaje-servicio. Quiero hacer esa primera disculpa, porque mi saber no es un saber específico, ese es el que tienen ustedes y hace mucho tiempo que trabajan en él.

Voy a hacer un pequeño rodeo para poder pensar juntos el valor de esta propuesta, en particular en este panel, sobre el tema de la construcción de ciudadanía y el aprendizaje-servicio. Y me parece que hace falta hacerlo en términos de algún mínimo recorrido histórico. Al escuchar la ponencia de la Lic. Charo Battle, uno, inmediatamente nota que es necesario poner la propuesta de la nueva asignatura "Educación para la ciudadanía" en España en el contexto de la historia española, de la historia educativa española y es allí donde adquiere una relevancia particular. Uno piensa en el franquismo y lo que ha sido la construcción de la democracia en el post franquismo, en el lugar que tiene - o no - la construcción de la ciudadanía en un país que, justamente a diferencia notable del nuestro, a partir del advenimiento de la democracia lo que explota es el consumo. No viene de una crisis económica, de un crecimiento de la pobreza como ha sucedido en la Argentina en las últimas décadas; sin embargo, es notable cómo ahora aparece la importancia de incluir esta asignatura. Debemos, además, tomar en cuenta el debate que esto significó en España, porque no ha sido sin conflicto –como bien aclaró Charo- que esta asignatura se instaló. Digo esto porque, a veces, también tenemos una visión romantizada que obvia el conflicto y el conflicto es parte de la construcción de lo social. Y el caso español en ese sentido es muy interesante; luego, ya hablaremos de nuestros conflictos.

Si uno piensa en términos históricos y en forma previa a "la pluma y la palabra", a Sarmiento, en Argentina existían instituciones educativas mutuamente excluyentes: pequeñas escuelas para huérfanos, escuelas para extranjeros y escuelas para mujeres. No es que no hubiera instituciones educativas en la Argentina, (aunque no existía la Argentina- como territorio- como en la actualidad, obviamente) sino que eran absolutamente diferenciadas y para consumo, tanto del que podía pagarlas, como de la generosidad de quiénes construían por ejemplo, una escuela para huérfanos, como las Damas de Beneficencia, etc.

Digo esto, porque cuando llega la construcción de la escuela sarmientina, se trata de una escuela que básicamente tiene como preocupación central: la construcción de lo común. Es decir, borra las particularidades de las instituciones para huérfanos, para mujeres abandonadas, para hacer –fundamentalmente- una escuela de todos y para todos. Nuevamente, no sin conflictos, como dijo Nieves al principio, no sin exclusiones. Por el contrario, el nacimiento de la escuela argentina es un nacimiento marcado para hacer nación, hacer argentinos; la escuela se preocupó por construir a los argentinos, y eso es lo que explica los rituales que todavía hoy persisten en la escuela: izar la bandera, cantar el himno, el festejo de las fechas patrias, la celebración de algunos próceres; hechos que están cargados para fabricar eso que no existía. Ese fue el gran poder de la escuela en la Argentina.

Beatriz Sarlo dice en un texto muy interesante, hablando de Rosa del Río, una tía de ella que fue una maestra normalista muy respetada: *"la escuela argentina fue una escuela profundamente eficaz, profundamente eficaz por la alfabetización, profundamente eficaz por la construcción de la ciudadanía, profundamente eficaz por la formación para el trabajo"*. Y propone ejemplos: en Argentina el cine subtitulado fue exitoso y tan visto como no sucedía en muchos países de Europa, y eso era porque la escuela había alfabetizado; en Argentina, se vendían diariamente 300 mil diarios *Crítica*, una cifra enorme para la población en relación con otros países, que uno miraba o uno aún hoy mira como centros de la cultura.

La posibilidad de leer el diario tenía que ver con la eficacia alfabetizadora de la escuela. La promesa del ascenso social también tenía que ver con la formación que habilitaba para un trabajo. Estoy hablando, básicamente, por supuesto, de la escuela primaria.

Lo que quiero decir es que, el prestigio de esa escuela se basaba en su eficacia y su eficacia tenía que ver con formar argentinos, formar ciudadanos. En ese momento, no hacía falta una asignatura; en ese momento, la escuela misma era formadora de ciudadanos.

Esa es la historia peculiar de nuestro país, muy distinta de la historia española y de la historia de muchos otros países de América Latina, muy de la mano de un Estado muy fuerte y muy sólido. También es cierto que esa escuela concebía la igualdad de manera particular y expulsaba, excluía, todo tipo de diferencia. También, es cierto que cuando formaba argentinos, formaba para el tiempo futuro, para el después. La escuela ponía en marcha la promesa de movilidad social, la promesa de *"m'hijo el dotor"*. La familia invertía para que su hijo fuera a la escuela porque sabía que después tendría derechos.

¿Los derechos como una promesa? Beatriz Sarlo tiene otra frase que me parece muy provocadora: *"la escuela argentina de fines del siglo XIX, principios del XX, es una escuela que imponía derechos"*. Interesante la paradoja que se plantea, juntar la imposición con los derechos. Efectivamente, ese fue el poder de la escuela argentina. Ahora, si uno hace un salto y piensa en la escuela que tenemos, en la ciudadanía que tenemos, en las demandas de este tiempo; sobre todo, para expulsar nostalgias y animarnos a pensar en las dificultades de las coordenadas de este tiempo, no hay duda de que han cambiado las formas de ciudadanía, que han cambiado las formas de inclusión y de exclusión social, que hay un fuerte proceso de individualización, un fuerte proceso consumidor muy distinto del despegue español, que hay un proceso de desplazamiento de las responsabilidades hacia los individuos, y en ese sentido hay un borramiento de los espacios colectivo-estatales o no estatales básicamente de los espacios públicos.

En ese sentido, uno podría decir, la esfera pública se equipara cada vez más al mercado. Lo que tenemos es un tiempo donde la percepción de la injusticia toma el tono de lo individual y aparece eso de *"será porque no supe buscar un buen trabajo, será porque no se me formó como debía, será porque..."*. Es decir, se desplaza la razón social a una razón individual. Y ahí tenemos un tema más que complejo para pensar y avanzar como ciudadanos y como docentes.

Vivimos un tiempo de construcción de nuevas desigualdades, no nos alcanzan ni las estructuras prácticas ni las teóricas para pensar la desigualdad. Sigue habiendo desigualdad, de clase, y muchas otras desigualdades que se superponen en este tiempo.

Se han producido fragmentaciones muy severas en esta sociedad que hacen que parte de la experiencia escolar también se fragmente. La mayoría, lo digo por los que tenemos algunas décadas encima, somos quienes somos porque hemos formado parte de una escuela pública, pública en todas sus mani-

festaciones, que nos sentaba juntos a niños y a niñas de distintas procedencias. La escuela sarmientina, detrás del delantal blanco, ponía también juntos al rico y al pobre.

Los cambios profundos de nuevas desigualdades, de tremendas desigualdades que se han producido en la Argentina han provocado también que la experiencia escolar y la experiencia de la infancia sean experiencias fragmentadas. Muchos chicos que se educan en determinadas escuelas no llegan a juntarse nunca con chicos de otras escuelas.

Lo que hoy nos permite a nosotros estar acá y preocuparnos por los chicos a los que formamos, por lo que les va a pasar mañana y por lo que les pasa hoy, eso tiene que ver con haber tenido una infancia común transitada en el espacio escolar que hoy está profundamente debilitado en términos de espacio común. Es en ese lugar, precisamente, en donde se inserta pensar la construcción de ciudadanía y es ahí en donde se inserta pensar el aprendizaje-servicio.

Por supuesto, también en un espacio donde quienes habitamos la escuela hoy, básicamente los adultos, tenemos -además- profundas marcas no sólo de la desigualdad, sino profundas marcas de la paradoja con la que se usó el término "ciudadanía" en épocas tan tremendas como la feroz dictadura de la Argentina. El "Proceso de Reorganización Nacional" que se instaura en 1976 también formula un modelo de ciudadanos y de ciudadanía. Digo esto porque me parece que también tenemos que disputar el sentido de las palabras. Nos podríamos quedar contentos con formulaciones comunes que queden formalmente como un acuerdo, pero hay que tener mucho cuidado de que al interior del sistema estemos llenando a esas palabras- ciudadano y ciudadanía-del contenido apropiado, de un contenido democrático o del contenido que consideremos más justo.

La escuela es, desde nuestra perspectiva, el espacio de la sociedad que decide qué porción de la cultura le transmite a los nuevos que llegan a este mundo. "Los nuevos", tal como lo propone Hannah Arendt. Es decir, la escuela es el lugar que los hace herederos, la escuela es el lugar que liga, es el lugar que filía, que construye lazos. Entonces, no es menor de qué modo hagamos los lazos, de qué modo hablemos, qué transmitamos para construir ese lazo, y al hacerlo no lo hacemos sin conflicto.

Tomé el ejemplo español, pero podemos hablar de nuestros múltiples conflictos, de los más "macro" y de los que cada día permean la escuela. Es "en" conflicto, y es "con" conflicto, porque el conflicto es parte del desarrollo de lo social, en donde la construcción de lo social y la construcción de la ciudadanía se juegan

Si la escuela es un espacio de transmisión de experiencias, de saberes; una pausa que permite -o deberíamos hacer que permita la reflexión crítica sobre el tiempo que atravesamos- si la escuela es el lugar donde -por ejemplo- uno puede equivocarse, si la escuela es el lugar para indignarse, la escuela, también, el lugar para construir caminos. Hay en esto algunos principios irrenunciables de la escuela, y junto con esto quiero dar cuenta, también, de los límites que tiene la escuela.

Si hay un lugar, uno de los tantos curiosos lugares que atravesamos en el Ministerio de Educación, es la confluencia de instituciones de todo orden que le piden a la escuela la enseñanza de temas que consideran más relevantes. Y, en general, todos ellos se juntan alrededor de la construcción de ciudadanía, todos los temas nuevos pareciera que se incluyen desde ahí. Entonces, desde las enfermedades que transmiten los perros en la calle, hasta la necesidad de enseñar en la escuela los valores democráticos, todo eso confluye en el espacio escolar. Son ejemplos reales de pedidos de inclusión de temáticas,

porque la escuela es el lugar que junta la infancia. No hay institución en la Argentina en la cual todos los lunes a la mañana 10 millones y medio de chicos y chicas se junten para aprender algo.

Entonces qué lugar le damos, cómo llenamos esto del aprendizaje de la ciudadanía. En primer lugar, quisiera decir que ya no es un aprendizaje, como en los comienzos de la escuela argentina, para después. El aprendizaje es un aprendizaje ahora. Me parece que, parte de los trabajos de los que hoy dio cuenta Nieves y de los demás trabajos que fueron presentados, muestran un aprendizaje y una construcción de ciudadanía en tiempo presente.

Y eso, requiere, a mí me parece, básicamente, dos cuestiones. Por un lado, una vida escolar e institucional muy activa, que quiere decir una vida no endogámica. No porque sea para el tiempo que vendrá, porque este mismo tiempo transcurre junto con el agua contaminada, transcurre junto con la injusticia con los que tienen capacidades diferentes, transcurre junto con la falta de trabajo, o junto con la desatención de los viejos.

Entonces, en primer lugar, necesitamos que sea a la inversa de aquella escuela, la escuela sarmientina, ya que era una escuela profundamente endogámica porque hacía una gran diferencia con el afuera, porque desde ahí se construyó la Argentina. Nosotros necesitamos una escuela no endogámica. Necesitamos una escuela que reconozca al ámbito escolar como una pequeña esfera pública. Como la pequeña esfera pública que nosotros consideramos más justa.

Cuando era para más adelante uno formaba al que iba a votar. Cuando la escuela es un espacio ciudadano, la esfera pública transcurre en la escuela misma. Entonces, me parece que ahí también hay una diferencia para pensar. La escuela tiene, puede tener una vida escolar muy potente, eso no niega el espacio específico de reflexión sobre la formación ciudadana compleja que nos demanda este tiempo.

Quisiera destacar: si hay un espacio específico, es un espacio de reflexión, es un espacio de formación, es un espacio de transmisión de saberes, es un espacio que se puede ligar de distintos modos a las experiencias comunitarias, es un espacio que no puede reducirse a una técnica y yo creo que más de una vez, cuando el discurso pedagógico fue vaciado de contenido político -de contenido político en el sentido de preocupación por el destino del conjunto- se tecnificó fuertemente.

Entonces esto que hoy vimos y que se planteó como aprendizaje-servicio, muy ligado a pensar las instituciones "en" y "de" la democracia, muy ligado a la posibilidad del reclamo ciudadano, muy ligado a la responsabilidad de construcción, puede ser efectivamente solamente una técnica y en ese sentido enarbolar el lugar de la neutralidad.

Hay distintos modos de concebir la ciudadanía. No es lo mismo, ustedes lo habrán visto muchas veces, la acción de donar aquello que ya no uso, que trabajar por el derecho propio y del otro y a veces, a estas dos posturas se las pone en el mismo lugar. Si hay algo que la escuela puede hacer y que tiene como responsabilidad hacer, tiene que ver no sólo con la transmisión del conocimiento de los derechos, por supuesto de modo más o menos formal, invocando alguna declaración que hable de ello, sino también acerca de la indignación por su incumplimiento, acerca de los modos históricos en los cuales se han disputado los derechos y también se los ha desnaturalizado.

Si hay un rasgo de este tiempo, un rasgo que tiene que ver con la individualización, con el desprecio por la construcción de una esfera pública, con la responsabilidad excluyente desplazando al espacio co-

lectivo, tiene que ver con la naturalización. Tiene que ver con la naturalización, en el sentido de "pareciera que es parte del paisaje".

Yo propongo muchas veces para esto un ejemplo porteño, un ejemplo mío como ciudadana. En el '99 en la ciudad de Buenos Aires, empezaron a aparecer de modo prolífico los cartoneros, al lado del 20% de la desocupación. En ese momento, contribuíamos con diarios, papeles, porque entendíamos que era el modo de apoyar la supervivencia de quienes se habían quedado fuera del sistema.

Estamos en el 2007, la desocupación ha disminuido a menos de la mitad; sin embargo, en las calles porteñas siguen estando los cartoneros y ya parecen parte del paisaje tolerado, esas son las marcas que deja la pobreza. Los chicos chiquitos se han criado mirándolos, se han criado viendo eso que es parte de lo que hay en el paisaje. La indignación, ayudar a desnaturalizar eso, contar que eso es producto de una construcción histórica, que antes eso no sucedía, porque el trabajo era un derecho de todos y debe ser un derecho de todos, es parte de lo que la escuela puede hacer. Entonces, cuando nos planteamos construcción de ciudadanía y cuando nos planteamos un trabajo de aprendizaje-servicio no nos estamos planteando una fórmula técnica, estamos definiendo políticamente cómo imaginamos el presente y el tiempo que vendrá y cómo intervenimos en eso que es una responsabilidad política que nos cabe, como docentes, como funcionarios -en mi caso hoy-, como investigadora, etc.

Y estamos dándole una orientación específica. La Argentina atraviesa por un tiempo de una ciudadanía "de baja intensidad", como la caracterizaba Guillermo O'Donnell hacia los finales de la última dictadura militar, donde ha habido un borramiento del horizonte de lo común y donde ha habido también un proceso fuerte de insensibilización. El tránsito por lo que ha sido la agudización de la crisis en el 2000-2001, produjo un proceso de insensibilización frente a ciertos lugares de injusticia que la escuela tiene posibilidades de mover.

Entonces, yo quiero decir: si hay metas que compartimos -como este proyecto que supongo compartimos con todos los que aquí estamos-, que intentamos trabajar con todas las dificultades, lentitudes y errores que tenemos en el Ministerio de Educación pero con profunda convicción; esas metas tienen que ver con la justicia.

Para nosotros, la justicia, como dice Nancy Fraser, tiene que ver con redistribución, tiene que ver con reconocimiento, tiene que ver con el reconocimiento de los otros, con el reconocimiento de las diferencias, con el reconocimiento de las particularidades, tiene que ver con la igualdad, y tiene que ver con que creemos que es posible una sociedad entre semejantes.

La construcción de ciudadanía y el aprendizaje-servicio con 10 años de acumulación de trabajo en ese sentido, creemos que va en esa línea. Muchas gracias.

4. Aprendizaje-servicio en la escuela

APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA ESCUELA

Cómo desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio en el marco del P.E.I.

Escuela 4-004 "Mercedes Álvarez de Segura", San Rafael, Mendoza

Profesora Marcela Ravagnan
Docente

Muy buenas tardes, soy Marcela Ravagnan y vengo en representación de la Escuela "Mercedes Álvarez de Segura" de San Rafael, Mendoza. Nuestra escuela cuenta con EGB 3 y un Polimodal con talleres de Formación Profesional con dos modalidades; una de Comunicación, Arte y Diseño y otra en Producción de Bienes y Servicios. El proyecto se realiza en la modalidad de Comunicación, Arte y Diseño. Nuestra escuela trabaja con un eje muy fuerte en el servicio y el aprendizaje comunitario. Nuestro P.E.I. es muy abierto, flexible, atento a los cambios de la sociedad para poder brindar respuestas y le permite a la institución un crecimiento profundo. Desde su fundación, la escuela trabaja en bien de la comunidad.

Cuando se comenzó este programa de educación solidaria, reconocimos que lo que estábamos haciendo era aprendizaje-servicio. De ahí en más, es muy fuerte este lineamiento en la escuela. Nuestro P.E.I., además, sostiene una misión central que es la construcción de una ciudadanía responsable, solidaria y participativa, de formación propedéutica y con inserción en el mundo laboral. Se articula en torno a tres lineamientos centrales: la construcción curricular, el estilo de funcionamiento y la cultura institucional y la vinculación con el contexto. Nuestro eje transversal institucional está constituido por el aprendizaje-servicio, el servicio comunitario y las prácticas solidarias.

Para la vinculación con el contexto -algo que se trabaja habitualmente en nuestra institución, ya que la modalidad lo permite- existen las pasantías laborales, también a través de proyectos de aprendizaje-servicio y servicio comunitario.

Uno de los proyectos, el que dio origen a la premiación, proviene de la articulación en red con CITEA (Centro de Integración para personas con trastornos del espectro autista). Otros, en los que estamos actualmente trabajando son: "Medicina del corazón", mediante la asistencia a un centro de salud; "Cuando pasan los años", proyectos varios con un asilo de nuestro medio; "Por una sonrisa", proyecto en conjunto con jardín maternal y la "Producción de ropa hospitalaria". Este último debido a que en San Rafael no existe en el mercado indumentaria para quirófano, y se origina en un convenio que se ha realizado con el Hospital. Ellos nos entregan el material y las alumnas confeccionan toda la indumentaria de quirófano y otra que se necesite en el hospital.

"Indumentaria para bebés" es un proyecto en el cual las alumnas de los talleres de Arte y Textil elaboran lo básico para la sala de neonatología del Hospital Regional, y el de "Elaboración de dietas

para celíacos" proviene también de un convenio con el mismo hospital por el cual las alumnas de la modalidad de Producción de Bienes y Servicios elaboran alimentos específicos. También se contempla el servicio de educación para las mamás de chicos con esta patología: cómo preparar los alimentos y cómo reconocer aquellos aptos para el consumo. También realizamos convenios y articulaciones con la Universidad de Cuyo, con el ITU (Instituto Tecnológico Universitario), la Cruz Roja, y la Municipalidad de San Rafael. Como les decía, la relación con la comunidad es muy fuerte, porque nuestra modalidad nos lo permite y también porque trabajamos continuamente con proyectos paralelos.

Específicamente, el proyecto premiado, el de "Confección de materiales adaptados e integración de personas con trastornos del espectro autista (TEA) en talleres de una escuela de enseñanza media", se desarrolla en el espacio curricular de Proyecto Integrado del Polimodal con orientación en Comunicación, Arte y Diseño, del cual soy profesora. Es una instancia en la cual las alumnas toman contacto con la realidad y descubren que además de la realidad en que viven existen otras y tienen la posibilidad de conocerlas. Este espacio permite responder a una necesidad real y sentida de los chicos con esta patología (TEA) que necesitan para su educación materiales específicos.

Ni en San Rafael, ni tampoco en Buenos Aires, existen materiales específicos adaptados para su enseñanza. Los que se encuentran en los comercios son materiales didácticos para jardines de infantes o afines. Entonces, sobre la base de las necesidades específicas de los programas educativos que cursan esos chicos, las alumnas investigaron, por ejemplo, qué tipo de materiales eran convenientes -que no fueran tóxicos, que perduraran en el tiempo, etc.-. Se trabajó sobre eso y se elaboraron los materiales adaptados.

Además de la elaboración de materiales, lo más gratificante fue que se trabajó en lograr un espacio dentro de nuestra escuela para brindarles la posibilidad de que tuvieran experiencias de enseñanza-aprendizaje lo más normalizadas posibles, en un ambiente común, porque ellos aparte de asistir a CITEA, que es un centro privado de atención de chicos del espectro autista, no tienen la posibilidad de asistir a ninguna escuela estatal. En nuestra escuela quisimos brindarles un espacio en el cual pudieran aprender oficios. Hemos empezado con tareas muy básicas, preparadas por una docente que tiene experiencia con chicos especiales, a las que los chicos asisten muy contentos. Empezamos con cosas muy básicas, porque no tenemos registros previos de estas experiencias, de cuánto ellos pueden ser capaces de aprender. Y como las patologías son muy diversas estamos indagando, estamos incursionando en esta temática. Es un proyecto nuevo que nos permite una visión de futuro.

Con respecto a los logros obtenidos hasta ahora en el proyecto, podemos enunciar el acercamiento y la sensibilización por parte de las alumnas y también el entusiasmo en la interacción, ya que durante la preparación de materiales los chicos del centro asistían a nuestras aulas a compartir los momentos de elaboración. Nuestras alumnas, actualmente, asisten en forma comprometida al centro para compartir con ellos las actividades.

El trastorno que padecen estos niños implica dificultades para y en la relación social, la expresión, la comunicación, y problemas en la dimensión cognitiva. Por eso, en el tema de los materiales didácticos, la imagen, el color, la textura son auxiliares de alta eficacia en los aprendizajes que las docentes especiales quieren lograr.

Las actitudes participativas de las alumnas fueron muy fructíferas: la tarea dejó de ser una mera producción en busca de una nota y se convierten en algo personal. Realmente, era gratificante ver a las alumnas cuando interactuaban con los chicos, cuando los abrazaban, se los sentaban en la falda para tra-

bajar con ellos. Dejó de ser un proyecto por una nota para convertirse en algo altamente valorado porque tomaban conciencia de la importancia de su pequeña labor con esos niños. Para ellas era algo simple, un trabajo con los contenidos curriculares, pero para los chicos era central para sus aprendizajes.

La movilización de las alumnas hacia la investigación con respecto a la problemática de estos chicos se hizo necesaria porque es una temática poco explorada. Tanto los profesionales como los alumnos, día a día nos vamos involucrando más en el tema y vamos capacitándonos y recibiendo más información. Actualmente, estamos trabajando en red con los Servicios para Adultos de la Asociación Autismo Burgos, de España. Debido a la necesidad de información hemos tomado contacto con la Organización Mundial del Autismo, Autismo Europa, etc.

Con respecto al centro (CITEA), se logró una mejor calidad de atención para los chicos gracias a los materiales didácticos que las alumnas elaboraron (por la variedad, significatividad, funcionalidad, adaptación a la edad, interés por el diseño y fácil manejo). Se logró un verdadero acercamiento entre los docentes y realmente el espacio que se logró dentro de la escuela es muy valioso.

Los chicos esperan la visita de nuestras alumnas al Centro y ya saben que la escuela es un lugarcito que tienen. Los papás los dejan en la puerta, se encuentran con su terapeuta, entran al aula, comparten. Es un aula amplia, un aula taller, a pesar de que la comparten con otros chicos, ellos tienen un rinconcito más privado, porque necesitan un poco más de tranquilidad. Se movilizan dentro de la escuela, van a biblioteca, se manejan en el kiosco. Y por parte de la comunidad educativa, del alumnado, ha sido una aceptación muy gratificante. Ellos comparten esa tarde que van a la escuela como un chico más.

En realidad, lo que se pretende con este espacio es lograr que estos chicos logren habilidades de oficios en Arte y Textil, pensando en el futuro, para que se puedan insertar laboralmente. Debemos pensar en su adultez porque mientras son niños están contenidos en instituciones pero cuando llegan a ser adultos eso ya no sucede, esa protección desaparece, sobre todo si ya no están los papás. Esta patología es irreversible, estos chicos nacen y mueren autistas. Entonces, hay que pensar en ellos capacitándolos para que tengan algún medio, algo como para ubicarse en algún momento. Esta es la finalidad en razón de la cual la escuela y el centro CITEA han trabajado. El objetivo primordial -la visión de futuro que se tuvo- fue mejorar la calidad de vida de los chicos con TEA. Muchas gracias.

Instituto Línea Cuchilla Nro. 1104, Ruiz de Montoya, Misiones

Profesora Sandra Hossenrück

Docente y tutora

Buenas tardes. Soy Sandra Hossenrück, estoy en representación del Instituto Línea Cuchilla ubicado en una pequeña localidad denominada Ruiz de Montoya en el centro oeste de la provincia de Misiones. Nuestro colegio abrió sus puertas el 10 de abril de 1962 con 11 alumnos. Nació de la necesidad de la comunidad de contar con una escuela de formación media para los hijos de los inmigrantes, los que en ese entonces, después de haber terminado la escuela primaria, no tenían a donde ir y volvían a sus chacras. Es una de las obras de la Iglesia Evangélica Suiza en la República Argentina. La Iglesia tiene dos obras principales: una es nuestro instituto y la otra es la escuela bilingüe en la aldea aborigen Tacuapí, en nuestra misma localidad.

En nuestro ideario institucional se hace referencia a la visión de la educación que se quiere dar en nuestro instituto, es en realidad el fundamento, lo primero que conocen los docentes, los padres y los alumnos cuando ingresan al instituto. Acerca de la visión de la educación leemos que estimula y orienta al desarrollo integral, que parte de la situación en que se encuentran los educandos, tiene en cuenta su entorno social, trata de crear nuevos estilos de vida y modelos de sociedad que alientan y permiten el surgimiento de un hombre responsable de su prójimo; fomenta, en todos los niveles, estructuras participativas y democráticas. El objetivo general del instituto, durante todos estos años en que venimos trabajando, es que todos los alumnos y docentes se encuentren en algún momento del año involucrados, directa o indirectamente, en alguna experiencia de aprendizaje-servicio.

Cada uno desde su lugar, ya que sabemos que hay gente que puede dar más, que tiene más capacidad organizativa dentro de la institución, otros que estamos para guiar o acompañar, otros que aportan sugerencias... Entonces, cada uno desde su lugar puede aportar algo. Cada año, al comienzo del año, buscamos un lema institucional. Ese lema, en realidad, es trabajado por todos los docentes y todos los alumnos desde las distintas áreas. El del presente año es: "Agradezco lo que soy y por ello quiero compartir lo que tengo". El del año pasado fue: "Trabajemos juntos con solidaridad y respeto". El lema surge de acuerdo con las necesidades que vemos los docentes o que sugieren los alumnos o familias cada año. Este año creemos que es un año para agradecer y para compartir todo lo que nosotros como institución a lo largo de estos años fuimos formando y cómo fuimos creciendo. Porque todo lo bueno cuando surge es pequeño, necesita de todos para imaginar nuevas formas para conseguirlo, sabemos que no será monumental pero nos hablará de igualdad y del amor. Así son todos nuestros proyectos: pequeñas semillitas que crecen y se multiplican.

Vamos a ver algunas de las experiencias que se dan en nuestro colegio y después haremos hincapié en la que estamos desarrollando este año. "Vacunación antirrábica canina" es una experiencia que se viene desarrollando en nuestro instituto desde 1986. En nuestra localidad no había, en ese entonces, médicos veterinarios, pero sí había muchas mascotas dando vueltas. Otros proyecto son: "Aprender juntos", "Clasificación de la basura", "Integrarte" ,"El valor de la sonrisa", los talleres " Podemos ayudar", "Somos solidarios en acciones cotidianas" y por último la "Campaña de concientización y prevención del dengue" por la cual fuimos premiados.

Esta campaña surgió debido a las circunstancias, por la necesidad; como estamos ubicados en zona de frontera, con los calores del verano tuvimos grandes riesgos en toda la zona. En el Paraguay hubo muchos casos mortales. En la Argentina, en muchas zonas hubo casos detectados; en Iguazú, Posadas y en una localidad vecina a la nuestra. La iniciativa del proyecto, la idea, la trajo un vecino que está a cargo del área de Bromatología municipal, que se acercó al colegio presentando la inquietud para ver si nosotros como institución podíamos hacer algo.

Fue, en ese momento, cuando el Prof. Fabricio Tejerina que me acompaña, encargado de la cátedra de Ciencias Naturales aplicadas en el 1er. año y yo fuimos asignados como tutores de ese curso y comenzamos con esta campaña.

En primer lugar, se realizó la capacitación de los alumnos acerca del dengue en el área de Ciencias Naturales, porque el tema no aparece en la currícula, así que tenían que aprender más. A partir de ese momento, los mismos alumnos se convirtieron en multiplicadores de esta capacitación tan importante que hacía falta en nuestra comunidad: saber de qué se trataba el dengue y cómo prevenirlo.

Y fue así que, los chicos se capacitaron, investigaron, realizaron trabajos prácticos, trabajaron en forma integrada desde Ciencias Naturales aplicadas, Informática, realizaron folletos, presentaciones en Power Point para capacitar a sus compañeros y a las escuelas de la localidad. Luego agregaron otros materiales para capacitar a los más chicos: prepararon sopas de letras, crucigramas para la E.G.B.1, afiches para la E.G.B. 2, escogieron distintas estrategias para exponer y dar a conocer el tema.

La segunda acción que hicieron fue salir a la comunidad a repartir folletos, también hicieron una encuesta sobre cuánto la gente sabía sobre la enfermedad y el vector "mosquito". Se dieron cuenta de que había un alto porcentaje de gente que desconocía la información o decía que conocía pero en realidad no estaba segura de qué era lo que pasaba realmente. Al efectuar las visitas domiciliarias, junto con los promotores de salud y con el permiso de la gente, encontraron larvas del mosquito en un 12 % de los hogares visitados (en envases abandonados al aire libre, lugares de acumulación de agua, etc).

Terminó esta primera etapa en noviembre del año pasado y los alumnos elaboraron un informe que fue entregado a la municipalidad, a los directivos de escuelas, a los puestos de salud y otros.

El proyecto continúa en este año, 2007, y se han realizado nuevas actividades, sobre todo la de "descacharrización": han ido nuevamente a las casas de los vecinos y han ayudado a los vecinos a limpiar sus patios buscando lugares donde posiblemente hubiera presencia de criaderos favorables para este mosquito.

Ahora vienen nuevamente los calores, entonces, habrá que salir otra vez a limpiar patios, canaletas y hacer mucho hincapié en el cuidado que hay que tener cuando aparecen los síntomas de la enfermedad, porque son semejantes a los de una gripe cualquiera y, en realidad, lo que no hay que hacer nunca es tomarse una aspirina.

Para terminar, yo quisiera ahora aportar lo más importante, que es para nosotros el testimonio de los chicos. Nosotros vinimos al Seminario con dos alumnos y esta mañana, ellos comentaban sobre las experiencias de los chicos de Chile, Brasil y otras experiencias escuchadas desde sus protagonistas y nos dijeron: *"Profe, cuán poco hacemos y cuánto tenemos para aprender, para volver y hacer más..."*, *"y mire cuántos docentes hay y si cada uno se lleva alguna idea, alguna loca idea y la fuerza para despertar cómo hacer algo en su escuela, sería genial"*.

Yo les voy a leer los testimonios de nuestros niños: *"Proyectos como éste nos enriquecen como personas, trabajamos en grupo mediante actividades que promovían la integración, el diálogo y la discusión entre compañeros y eso nos llevaba a asumir responsabilidades más allá del horario y del ámbito institucional, es una alternativa para integrar los contenidos curriculares con el servicio comunitario. Fue una actividad muy enriquecedora que nos puso en contacto directo con la comunidad. La gran mayoría de las personas se mostraba muy dispuesta a colaborar y con muchas ganas de aprender. Una actividad única donde pudimos aprender, enseñar y ayudar. Lo mejor que nos pasó en nuestra experiencia educativa solidaria es que trabajamos en grupos, fortalecimos lazos de amistad que nos facilitaron el desarrollo de la campaña y pudimos trabajar en ella articulando los aprendizajes curriculares con el servicio a la comunidad. Pudimos demostrar que un grupo de jóvenes comprometidos y con buenas intenciones no son solamente el futuro de la Nación sino el presente vivo y activo capaz de aprender, enseñar, ayudar y proteger a la sociedad."* Gracias.

Escuela Provincial de Educación Técnica Nro. 4, Junín de los Andes, Neuquén

Profesor Walter Martín
Director

Buenas tardes. Mi nombre es Walter Martín, soy de Junín de los Andes, provincia de Neuquén y represento a la Escuela Provincial de Educación Técnica Nro. 4, una escuela que, hoy por hoy, tiene alrededor de 500 alumnos y 2 especialidades en el ciclo superior. En la provincia de Neuquén, como ustedes saben, no se ha aplicado la Ley Federal de Educación, por lo tanto, mantenemos la antigua estructura de escuelas técnicas. Tenemos 2 especialidades: Electromecánica y Ciencias de la Alimentación.

Lo que yo quería compartir con ustedes es parte del proceso que hemos llevado adelante en la escuela a partir del año 1997, cuando empezamos a trabajar desde un grupo de docentes el proyecto educativo "Aprovechamiento de las energías renovables en el departamento Huiliches". Este proyecto se propone solucionar los problemas de abastecimiento de agua para riego y consumo y de electricidad para los pobladores del área rural de muy bajos recursos económicos, desde las prácticas pedagógicas. En un principio no era un proyecto institucional sino un proyecto de un grupo de docentes de la escuela, en el camino se transformó en institucional y, hoy por hoy, podemos discutir su situación en el marco del Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Lo primero que hicimos fue pensar y contextualizar el marco en el cual nos encontrábamos como escuela técnica. La historia de la educación técnica en sí misma es una historia que tiene muchas virtudes pero también, en la actualidad, desde nuestro punto de vista, algunas cuestiones que revisar. Entonces, nos planteamos acerca de qué modelo de escuela veníamos. La diagnosticamos como una escuela de educación técnica, en general, que era reproductivista en cuanto al conocimiento, verticalista, exclusiva, competitiva y sin inserción comunitaria. Una escuela que se relacionaba con la comunidad pero que no era parte de la comunidad, sino que hablábamos de "tendemos lazos a la comunidad" o "nos acercamos a la comunidad". En realidad, lo que pensamos nosotros tiene que ver fundamentalmente con avanzar hacia una escuela "tecnológica" que no es lo mismo que una escuela "técnica". Nos parece importante diferenciar estos conceptos. En una escuela tecnológica hay revisión e investigación de la práctica, hay democratización de las relaciones en la escuela y democratización del conocimiento, donde se reconocen los saberes previos, donde se revaloricen las Ciencias Sociales. Los que nos formamos en la escuela técnica sabemos que las Ciencias Sociales, en los diseños curriculares de nuestras escuelas no tienen un lugar importante, sino son materias muchas veces tomadas de las currículas viejas como materias de relleno en cierta manera.

Nosotros hacíamos hincapié en el aprendizaje desde el error, el contexto, la investigación, una escuela inclusiva y solidaria y con participación comunitaria. El paso del modelo de escuela técnica a un modelo de escuela tecnológica es un trabajo que seguramente nos va a llevar mucho tiempo y nos está llevando muchas discusiones fuertes en la escuela porque la mayoría hemos sido formados en aquella vieja estructura de escuela y tenemos cierta resistencia conservadora para los cambios.

Lo lindo que nos está pasando es que esto ha enriquecido muchísimo la discusión dentro de la escuela y nos ha permitido avanzar porque nuestra postura es que de prevalecer aquel viejo esquema de escuela técnica, se haría muy difícil trabajar la educación y el servicio comunitario en un marco pedagógico. Porque darle sentido pedagógico, precisamente, tiene que ver con insertar en la escuela la formación en ciudadanía. Después de que pudimos encontrar este punto de acuerdo para el modelo institucional, nos

planteamos el ideal educativo de la escuela, destacando que la escuela no va a dejar de formar técnicos, pero en una primera instancia va a formar ciudadanos. Por lo tanto, nosotros decimos que nuestro ideal educativo *"es formar ciudadanos o ciudadanas autónomos o autónomas, capacitados o capacitadas para insertarse en el mundo del trabajo y de estudios superiores con una sólida formación tecnológica, con creatividad, sentido crítico y una exigencia permanente de auto-superación; la intervención y la participación activa y responsable en la vida pública promocionando, respetando y haciendo respetar los derechos y deberes de las personas posicionándose como sujeto de derecho, con una clara postura ética orientada al bien común y mantener la dinámica, el equilibrio y las normas de convivencia de la institución y del tejido social de la comunidad, procurando la igualdad de derechos de todos sus participantes"*.

En realidad, a partir de este ideal educativo nosotros pudimos hacer que los proyectos de vinculación escuela y comunidad fueran proyectos de inserción pedagógica. Dentro de este grupo de proyectos les voy a nombrar luego a algunos que estamos desarrollando. Hay una frase de Paulo Freire que nosotros tenemos siempre en cuenta: *"La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo"*.

Los objetivos socio-comunitarios de los proyectos de vinculación son: *"Lograr un acercamiento de la escuela a la comunidad en base al proyecto de desarrollo conjunto; transferir tecnología con un criterio ambientalista a los pobladores y pobladoras del área rural, con el fin de ayudarlos en la construcción de su autonomía y aportar al mejoramiento de su calidad de vida; realizar actividades que fomenten el compromiso y la solidaridad de nuestros alumnos y alumnas para la solución de los problemas que afectan a nuestra comunidad y ser capaces de interpretar las necesidades de otros actores sociales y planificar propuestas de intervención educativa"*. Y los objetivos netamente pedagógicos que tienen que ver con cuestiones de desarrollo y de cómo trabajamos institucionalmente hacia adentro son los siguientes: *"Lograr una mayor sincronización entre las asignaturas del departamento de electromecánica y alimentos"*. Esto es muy importante como ideal porque las escuelas técnicas muchas veces son tan grandes y tienen tantos compartimentos (talleres, laboratorios, etc) que la teoría muchas veces se trabaja en forma aislada y a veces otras muchísimo trabajo sincronizar las diferentes áreas.

Nos proponemos también *"Articular las áreas de Ciencias Sociales, Electromecánica, Alimentos, Talleres y Laboratorio y éstas con la Comunidad, mediante el desarrollo de actividades conjuntas"* y a través de diversas estrategias lo vamos logrando. Además *"Generar actividades de enseñanza-aprendizaje centradas en la problemática de orden local y regional; complejizar los actuales contenidos de las asignaturas que participan en los proyectos en función de la problemática local y regional; revalorizar la solidaridad, la participación y el compromiso como contenidos actitudinales fundamentales para la formación integral de los alumnos y alumnas; fortalecer el trabajo de equipo para la solución de problemas complejos y fomentar la interculturalidad como medio para el crecimiento integral de los alumnos"*

Hoy la escuela tiene varios proyectos de aprendizaje-servicio funcionando; empezamos con ese proyecto de energía ya mencionado, pero tenemos algunos más.

El ciclo superior de la especialidad Electromecánica lleva adelante el proyecto de "Aprovechamiento de las energías renovables en el Departamento Huiliches" que consiste en el diseño, construcción y montaje de micro turbinas eólicas e hidráulicas. Gracias al trabajo que los chicos han hecho junto a las profesoras y profesores del colegio, hoy hay 20 familias del área rural de nuestro departamento que, o tienen energía eléctrica en sus viviendas, o han solucionado el problema no tanto de abastecimiento de agua porque ellos ya tenían agua en sus viviendas, sino del transporte del agua para riego o para consumo.

En los Talleres del Ciclo Básico trabajamos con un proyecto de Estructuras que tiene que ver con un trabajo conjunto entre las materias de teoría y talleres. Las prácticas de los chicos se hacen directamente en las viviendas de los pobladores. Nosotros, por ejemplo, en el Ciclo superior, diseñamos un aerogenerador o una turbina y todo lo que se relaciona con la instalación eléctrica de la vivienda la van a hacer los chicos del Ciclo Básico. El objetivo de la escuela es que la casa del poblador sea un aula más de la escuela. Es decir, nosotros, después del pedido, nos trasladamos con los chicos a la casa del poblador y en vez de dar generación hidráulica en una computadora con un simulador, damos generación hidráulica al lado de una turbina, con el poblador al lado a quien le enseñamos a manejarlo y a quien le enseñamos conceptos de ahorro energético por ejemplo, aunque no esté previsto, este último, en la currícula.

También hemos trabajado en el diseño y la construcción de juegos para plazas de escuelas rurales y en el mejoramiento de las condiciones edilicias de algunas instituciones que asisten a niños y niñas de sectores sociales vulnerables.

La especialidad Alimentos (Ciclo superior de Ciencias de la Alimentación) está trabajando con el proyecto "Comer mejor". Nuestros alumnos de los dos últimos años de la especialidad asesoran a todos los comedores comunitarios y escolares en cuanto a la alimentación sana y la elaboración cuidada de las comidas. También trabajamos en el proyecto "Aguas" en el que se analiza el agua consumida en nuestra localidad y en las zonas rurales y que incluye el asesoramiento a la comunidad sobre su uso racional y su potabilización. En verdad, las comunidades rurales de nuestro departamento no tienen agua potable. Yo siempre digo: vivimos en la zona que supuestamente es la reserva de agua potable del planeta y nuestras comunidades todavía sacan el agua de un pocito lleno de bichos. Son las contradicciones que a veces vemos y hacemos ver a nuestros chicos.

Esta modalidad de trabajo y estos objetivos han generado, sobre todo en lo que tiene que ver con la elaboración de los proyectos educativos institucionales, una Unidad Tecnológica Productiva que está poniéndose en funcionamiento a través de una Cooperativa de egresadas y egresados que son quienes lo están llevando a cabo, en el espacio de la escuela, fuera del horario escolar, y que tiene que ver con la reproducción de los prototipos y proyectos productivos para instalar en el área rural. Muchas gracias.

Escuela Nro. 4-055 "Presbítero Constantino Spagnolo", Junín, Mendoza

Ingeniero Carlos Alberto González
Regente docente

Buenas tardes, soy el Ing. Carlos González, venimos de Junín, Mendoza, de una escuela estatal que tiene 17 años, la "Presbítero Constantino Spagnolo". La escuela está en el casco urbano de la ciudad de Junín y tiene E.G.B.3 y Polimodal, con 3 especialidades: Producción de Bienes y Servicios con orientación Electrónica en Automatización; Economía y Gestión de las Organizaciones con orientación en Organización y Desarrollo de micro-emprendimientos, pymes y cooperativas y, desde hace poco tiempo, una tercera modalidad en Humanidades y Ciencias Sociales con orientación en Turismo.

Nosotros, esto del aprendizaje-servicio, realmente lo hemos tenido que vivir y sufrir para entender y aprender. Los primeros proyectos de aprendizaje-servicio surgieron de una propuesta del gobierno provincial para atender la problemática de la retención de alumnos en Mendoza. Esta propuesta llevó a la gente

que trabajaba en ese momento en la escuela a indagar acerca de qué tipos de acciones se podían hacer para que los chicos fueran retenidos, ya sea dentro de la institución o dentro del sistema educativo.

En este marco, al conocer programas de retención, surgió el primer proyecto o los primeros proyectos de aprendizaje en servicio como consecuencia de una serie de trabajos que se habían hecho entre docentes, preceptores y directivos de la escuela. Los dos proyectos iniciales, que perduran a lo largo del tiempo, fueron: "Prevención sísmica", ya que nosotros vivimos en una zona sísmica y "Alarmas comunitarias".

Con el paso de los años, además, tuvimos que sufrir, que después de varios años el directivo que nos acompañó, que nos entusiasmó con este tipo de programas, tuvo -por distintas circunstancias- que abandonar la institución y su sucesor no tenía este tipo de objetivo o de visión. Yo creo que eso fue lo más fuerte: hizo que como comunidad educativa nos diéramos cuenta de que estos proyectos no podían ser "obra de..." sino que realmente tenían que ser institucionales, tenían que estar en los papeles, tenían que ser una cosa sentida en / y por la escuela, tomada, absorbida, asumida no solamente por los docentes o directivos que están de paso en la escuela, sino realmente formar parte del PEI. A partir de esto, todos los proyectos que se iniciaban se empezaron a incluir dentro de nuestro P.E.I. Es decir, no como una actividad o proyectos aislados, sino como actividades y proyectos que debían ser continuados en el tiempo en el caso de que fuera necesario, o cambiados por otros si la situación lo exigía.

A partir de esto nos propusimos llamar al P.E.I. de nuestra institución, P.E.I.S. Es decir, le agregamos una S, y pasó a ser el "Proyecto Estratégico Institucional Solidario", fundamento del ser de nuestra institución y de la formación de los propios chicos. A nosotros nos pasó lo que dijo Nieves en la presentación: que la gente ya estaba haciendo estos proyectos y después apareció el Premio justamente para premiar y hacer visible lo que la gente ya hacía. Nosotros hacemos estos proyectos, no para presentarnos en el Premio que propone un Presidente de la Nación, sino, justamente, porque creemos que es la forma más adecuada para provocar intencionalmente un impacto en nuestros alumnos y en los docentes y que no hemos encontrado en otras actividades, experiencias o por otros medios.

De todas formas, todos los años nos presentamos al Premio Presidencial. Este año nos presentamos con un multi-proyecto que está integrado por siete sub-proyectos: "Prevención sísmica", uno de los primeros que surgió, está a cargo del equipo de preceptores; "Radio FM"; "Alarmas comunitarias" que ya lleva 4 años; "Apoyatura escolar" para personas en riesgo educativo en la asignatura de Inglés; "Educación vial", es un proyecto que hemos empezado a trabajar este año justamente a partir de toda la problemática que hay en Mendoza y el resto del país, relacionada con la cantidad creciente de accidentes y muertos por accidentes viales.

Tanto el proyecto "Prevención sísmica" como "Educación vial" se trabajan desde preceptoría. Cuando los chicos tienen horas libres, las preceptoras tienen preparada una serie de trabajos que se realizan con los chicos en ese tiempo. Al principio, era un trabajo exclusivo de las preceptoras, pero después, con el tiempo, vimos que con el aprendizaje-servicio teníamos la posibilidad de mejorar este trabajo.

Para la tarea de prevención en caso de sismos, los chicos participaron y se formaron en talleres, salieron a los distintos centros, tomaron contacto con las familias para ver cómo había que moverse frente a un movimiento sísmico, empezamos a ver que se podían trabajar contenidos curriculares en cada uno de esas actividades.

Empezamos a trabajar con Matemática en el tema de las estadísticas, el manejo de media, de normal, de distribuciones; con Geografía, los movimientos de las capas tectónicas; con Informática para la preparación de afiches y de los distintos formatos para distribuir información en la comunidad.

El proyecto "Radio FM" surgió, como muchos de los otros proyectos, de la idea de un grupo de alumnos del último año de la especialidad en Electrónica. Desde su visión del mundo, hicieron todo para ponerla en marcha. Los que la idearon ya son egresados de la escuela. Entonces, a partir de esa emisora que ya teníamos instalada en la escuela, armada por los alumnos junto con el profesor de Comunicación Social, comenzamos a pensar que podría servir para aplicar contenidos que formaban parte de la currícula: cómo producir un programa radial, cómo hacer la locución, cómo preparar un programa de radio. Empezamos a trabajar con los chicos de octavo año en la preparación de los programas relacionados con los proyectos que ya estaban en la escuela (prevención sísmica, alarmas comunitarias, apoyatura de Inglés, etc.) y en la difusión de programas culturales con la intervención de Lengua y Literatura (leyendas y escritores de la zona, etc.).La Radio FM nos ha hecho establecer vínculos con organizaciones de la comunidad e instituciones como la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, el Centro de Salud, la Biblioteca Popular y la Municipalidad.

El proyecto "Alarmas comunitarias" surgió a partir del hecho de que ingresaron ladrones a la casa de un alumno -hace ya unos cinco años- y sus compañeros se convulsionaron por el problema de inseguridad. Se trató el tema en una hora de clase, los chicos le echaban la culpa a la policía o a los jueces que no hacen nada, a los problemas sociales, a que la gente tiene que salir a robar para poder mantenerse. El docente planteó la pregunta permitiera salir de la queja, de la protesta: "¿Qué podemos hacer nosotros para solucionar este tema?" La respuesta fue diseñar un dispositivo para alarmas comunitarias...y ya estamos en el cuarto año de trabajo.. Las alarmas comunitarias consisten, en general, en un pulsador que dispara una sirena a la que están conectados todos los vecinos y al escucharla actúan frente a esta situación. Lo que hicieron los chicos fue diseñar un equipo que no solo accionara una alarma sino que, además, avisaba a los vecinos desde qué casa se disparaba la alarma. Se trabajó con un dispositivo electrónico muy interesante, el microcontrolador, que avisa qué es lo que sucede, cuál es la casa que disparó la alarma y cuál es la situación: una emergencia médica, una alarma contra robo, o simplemente pánico porque se advirtió un movimiento extraño en el barrio.

Este proyecto nos ha dado pie para trabajar muchísimo con las Uniones Vecinales, porque a partir de esta sensación de inseguridad, los vecinos han empezado a ponerse en contacto entre sí para ver cómo actuar frente a determinadas situaciones. La semana pasada tuve una experiencia muy linda al terminar de instalar en un barrio un grupo de alarmas. En el barrio, hay solo una familia completa, las otras doce vecinas son todas señoras solas, grandes. Este vecino quiere poder velar por las doce viudas que tiene alrededor. O sea, estar atento a si tienen una necesidad o un problema. Nosotros descubrimos que este programa de alarmas nos ha dado pie para generar la visión de que nos tenemos que cuidar entre nosotros, la posibilidad de empezar a generar en nuestras comunidades la idea de que no vivimos aislados, que tengo que estar atento a la seguridad del otro y que el otro vele por mí, y por eso lo estamos trabajando también desde Formación Ética y Ciudadana y Comunicación,

El proyecto "Talleres de Informática" fue muy simpático. Nosotros recibimos un grupo de "notebooks" que había desechado una empresa química, pocas estaban en funcionamiento y los chicos de Electrónica las iban a reciclar. Mientras estábamos trabajando a ver cómo podíamos armar estas "notebooks", llegó una profesora de una escuela rural que no tiene equipamiento para Informática y nos preguntó si nosotros no teníamos alguna computadora de más para poder armar una pequeña salita. Inmediatamente se armó todo el proyecto que está en funcionamiento desde hace ya tres años. Los chicos de noveno, de primer año y de tercero de nuestra escuela van un día a la semana a la escuela rural y dan clases de Informática con las "notebooks" a los chicos de 8vo. y 9no. año. El año pasado, gracias a Dios y a través de todo este movimiento

que se generó, logramos que en esta escuela rural se armara una pequeña salita de informática, pero aún así, nuestros alumnos siguen yendo todas las semanas a dar estas clases de informática a estos chicos.

El proyecto " Turismo social" surgió justamente a partir de la experiencia con estos chicos de la escuela rural porque muchos de ellos no conocían el centro de su Departamento. Entonces, desde las asignaturas Servicios turísticos I y II , Interpretación de Recursos Turísticos, Gastronomía, Patrimonio cultural y Práctica Profesional, los chicos más avanzados del Polimodal de la especialidad Turismo, arman circuitos turísticos acordes con los contenidos curriculares que tienen los chicos de la escuela rural. Por ejemplo, en cuarto grado los chicos de la escuela rural tienen que ver, en Ciencias Sociales, el Departamento, entonces los chicos de nuestra escuela los llevan a visitar cada uno de los lugares del pueblo, la municipalidad, la iglesia. También se realizaron una serie de viajes en conjunto con los chicos de octavo y noveno. Ahora se está apuntando a trabajar con los Centros de Jubilados para organizar circuitos turísticos para ancianos del pueblo.

El proyecto "Apoyatura de Inglés" es muy similar al de Informática, se trabaja con alumnos de otras instituciones, y de la propia, que necesitan mejorar sus competencias en Inglés. El de "Educación vial" como dije anteriormente, es un proyecto de horas libres, que trabajan las preceptoras a las que se suman ahora contenidos de Formación Ética y Ciudadana, Informática, Comunicación, Matemática y Plástica.

A nosotros realmente los proyectos de aprendizaje-servicio nos han servido y mucho. ¿En qué sentido? Yo no soy docente, yo soy ingeniero, he aprendido a ser docente con los años. Antes de trabajar por proyectos, teníamos cada día la sensación de que los chicos se nos iban de las manos, que no nos prestaban atención, que no les interesaba lo que les proponíamos, que no se prendían, que no estudiaban, que fracasaban cuando salían de la institución ya fuera en un trabajo o en un estudio universitario. Este tipo de proyectos nos ha dado el pie para que los chicos supieran que lo que hacen, sirve, y no sirve para escribir en un papel o para hacer un afiche, sirve para solucionar problemas reales de la sociedad. Y esto, los lleva a que tomen conciencia de que ellos son parte de una sociedad y que se están preparando para solucionar los problemas que tiene esa comunidad que los rodea.

Siempre ponemos de ejemplo a uno de nuestros alumnos, que cuando iba a primer año era un chico totalmente retraído, solitario, que no participaba en nada. Este año, invitado por el Programa Nacional Educación Solidaria, viajó a Chile y presentó todos estos proyectos frente a un montón de gente desconocida y, hoy en día es, uno de nuestros referentes del proyecto de informática: organiza las salidas, consigue las camionetas , prepara las "notebooks" y la información que se va a suministrar ese día en cada una de las clases. Yo creo que el aprendizaje-servicio es una estrategia real. Indudablemente, tenemos que aprender mucho, tenemos que capacitarnos, tenemos que abrir el juego. Pero indudablemente, el futuro de la educación pasa en gran parte por este tipo de proyectos. Muchas gracias.

Colegio Secundario Niño Jesús, José C. Paz, Buenos Aires

Profesora Iris Gauto
Directora General

Es una cuestión difícil poder contar, en pocos minutos, los siete años de historia del proyecto, pero vamos a hacer el intento.Nosotros tenemos huerta orgánica en el secundario desde el año 1995. En 1996 ,

ya fuimos partícipes de "Proyecto País" en la provincia de Buenos Aires con madres de la comunidad y después trabajando con el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria, (INTA) en el Programa "Pro-huerta".

La materia "Huerta orgánica" está en la institución desde el 95; pero en el 2001, debido a la crisis de nuestro país, advertimos que los alumnos, especialmente de tercer año del Polimodal, o sea los estudiantes que ya iban a egresar, debido a las situaciones de carencia mostraban problemas tanto en el aprendizaje como en lo social. Entonces me pregunté ¿qué puedo hacer para solucionar esto? Los chicos estaban -tomo una frase del seminario del 2001- "encerrados en un *taper*" ¿qué significa eso? José C. Paz, está ubicado en el cuarto cordón urbano de la provincia de Bs. As, muy poblado, muy carenciado; a la escuela la rodean tres villas de emergencia, la encierran, y es así como suena. Los padres tratan de que sus hijos estén todo el día en la casa, los aíslan, sobre todo en aquel momento de la realidad. Eso no les permitía ver que lo que ellos tenían, como dijimos hoy: "nadie es suficientemente pobre como para no tener algo que dar". Se quejaban de que no podían estudiar porque no tenían plata para las fotocopias; que no podían hacer esto, que no podían hacer lo otro, que no podían salir. Eso les traía una cuestión de tristeza dentro del aula y yo veía que algo había que hacer.

Entonces aprovechando "Huerta orgánica", digo bueno, los voy a sacar. Comenzamos a trabajar en una villa de José C. Paz, en la casa de una familia, a hacer la huerta. Participaron alumnos de tercero, segundo y primero y algunos de séptimo y octavo. Les gustó y mucho. Ahí empezó el proyecto, la historia de "Semillas de Paz". Se le pone el nombre "Semillas de Paz", que significa que si hay comida en la mesa hay paz en la familia. El objetivo en ese momento era que los chicos salieran de su encierro.

Yo daba Agroecología, donde como actividad realizábamos huertas orgánicas según el modelo francés. En primer lugar, como práctica de la materia, nos propusimos organizar las huertas orgánicas en las familias de los estudiantes, y en segundo lugar, promover que otras familias las hicieran; así el proyecto se extiende a la comunidad. En ese momento, la materia estaba en tercero y segundo año del polimodal. Las actividades surgen correlativas con los viajes de egresados que comenzamos a hacer. Los resultados de esta primera etapa son buenos porque los chicos transforman la visión de sí mismos y su entorno, desarrollan su autoestima, solucionan problemas y los padres se integran en las campañas de donación.

En el 2003, el Jardín desarrolló su propio programa con actividades específicas para el nivel. También en ese año surge la estructura que tenemos ahora de proyecto solidario, con siete grupos que tienen un líder, huerta, herramientas, recursos didácticos y financieros, comunicaciones, censo y distribución de semillas. El proyecto toma impulso en ese momento, porque el año anterior el INTA había nombrado a los alumnos del Polimodal promotores del Programa "Pro-huerta" en la comunidad de José C Paz. Se definen dos objetivos movilizadores, más específicos: enseñar a adolescentes de 13 a 17 años a obtener su propio alimento a través de la confección de una huerta orgánica y promover las huertas intensivas familiares.

En el 2004, Agroecología se abre en primer año como materia extra programática. Se replantean los programas y los cuadernillos que teníamos de segundo y tercero; también se adaptan los contenidos para primero, de este modo, desarrollamos material curricular para los tres años.

En el 2006, ya tenemos todo armado: los objetivos, las actividades, los recursos y gente que colabora, por ejemplo, el Centro Vasco de José C Paz, Óptica Gilar de San Miguel, y muchos particulares; o sea, que se va conformando una estructura organizada.

Pero ¿qué pasaba mientras tanto con EGB? Algunos cursos de la EGB participaban en ciertas actividades. A partir de 2005, Huerta Orgánica es un contenido en todos los años.

En 2007, ya hay correlatividad de contenidos entre todos los niveles. Por lo tanto, podemos decir que lo que era el PEI, se transformó en el PEIS (Proyecto Educativo Institucional Solidario). Hoy, en 2007, "Semillas de Paz" lidera el proyecto educativo solidario de la institución.

Somos de la idea de "no dar el pescado, sino de enseñar a pescar" y promover la organización de huertas orgánicas familiares en la comunidad, escuelas e instituciones que lo soliciten.

.

Escuela de la Familia Agrícola "Anahí", Goya, Corrientes

Profesor José González
Docente instructor

Cada escuela que integra la Familia Agrícola trabaja en el proyecto de aprendizaje-servicio en forma particular, pero al mismo tiempo hay un equipo abocado al Programa Ñande Rekó que trabaja ad honorem, formado por dos representantes por escuela. La radio tiene su historia, comienza con el programa radial que cada escuela realizaba durante el horario de la huerta. El proyecto comienza en 2002-2003 en que fuimos financiados por YPF y comenzamos a reunirnos todas las escuelas con la idea de integrar estas experiencias para hacer un programa en conjunto.

La característica de este proyecto es que es un estudio móvil de producción y emisión radial que permanece en cada Escuela de la Familia Agraria dos o tres semanas, de modo que cada institución emite en vivo cinco programas radiales producidos íntegramente por los alumnos. El estudio está conectado con la emisora de alcance regional AM LT 6 Radio Goya, que no cobra nada por este servicio, lo que es fundamental porque sino el proyecto no se sostendría.La conexión con la radio local nos permite llegar a la comunidad a la que pertenece la escuela para generar y promocionar experiencias culturales, educativas, deportivas y productivas que no serían reproducidas y compartidas por otros medios.

En el marco del PEI, nosotros trabajamos en el EDI (Espacio de Definición Institucional) donde funcionan talleres fijos los días miércoles. A comienzo de cada año los profesores proponen un taller pensando qué vamos a producir para los programas de radio, porque si bien los chicos tienen cosas para decir, a veces se agota en saluditos; entonces hay que generar lo que vamos a transmitir. Son proyectos creados ad hoc. Un año, por ejemplo, trabaja Tecnología creando algún tipo de proyecto que los chicos eligen; luego lo hacen, cuentan cómo lo llevan a cabo, lo grabamos y esa parte va envasada, pero la presentación del trabajo va en vivo.

La escuela Santa Lucía trabaja sobre los trayectos técnicos profesionales que lleva adelante muy bien, por eso tienen mucho material sobre esa cuestión para transmitir en la radio. La escuela Coembotá también aporta muchos temas sobre los trayectos técnicos.

Cada escuela le da su impronta a la radio y maneja el PEI de acuerdo a las actividades de los profesores que se suman al proyecto. Todo lo que les cuento no se hizo en un día y tenemos nuestros altibajos.

Cuando el proyecto comenzó, pensamos que las cuatro escuelas emitieran en vivo, pero la que está a 70 km. no lo pudo hacer porque no alcanza el rango, no tiene alcance, entonces ellos traen el programa grabado, lo que implica una complicación porque tienen que subir al colectivo, traer el programa, desgrabarlo, pasarlo.

Cuando Radio Familia -por la cual transmitíamos primero- se fue de Goya, se hizo cargo de esa radio que era del obispado de Goya, radio María de Córdoba, que es una red satelital de radio, por lo tanto no hay programas grabados, así que nosotros no podíamos entrar porque debíamos hacerlo en vivo. Rápidamente tuvimos que bajar todos nuestros equipos de Radio María y conseguir un nuevo acuerdo para nuestra radio. Y lo hicimos con LT 6.

La evaluación la realizó un equipo de la UBA, hicieron un diagnóstico de campo totalmente gratuito, se pagaron su colectivo, su estadía, todo, e hicieron un relevamiento del impacto que tenía la radio en la zona.

Si bien el proyecto parece un poco "alocado", hay detrás una cosa muy seria, hay un equipo sólido que sustenta a Ñande Rekó y sobre todo los chicos, son ellos los que quieren a la radio y hacen los programas. Todo esto se suma.

Del 2002 a esta fecha, la tecnología permitió que a través de los celulares y los mensajes de textos, los chicos se comuniquen con la radio; así durante la media hora del programa, se reciben más de 70 llamadas de celulares, algunas para felicitarnos y otras para decirnos: "aprendan a leer antes de subir a la radio"; y es un espacio pedagógico, que es para aprender, que de eso se trata.

Colegio Pablo Apóstol, Yerba Buena, Tucumán

Profesor Enrique Terán

Coordinador del Programa "Vida, conocimiento y servicio"

La iniciativa educativa solidaria "Vida, conocimiento y servicio" se lleva a cabo por el esfuerzo conjunto de alumnos, directivos, docentes e instituciones de la comunidad de Yerba Buena, en la provincia de Tucumán. Consta de diferentes áreas o núcleos temáticos que son: animales de importancia médica, biodiversidad, salud comunitaria y ambiental, aprendizaje compartido y fenómeno vital humano.

Todas estas áreas y el Proyecto Educativo Institucional se fundamentan en un elemento fundacional que es la trascendencia del hombre y otros aspectos como el pensamiento crítico, la autonomía y la responsabilidad de los alumnos.

Ahora la profesora Leila les va a comentar cómo estos elementos en el PEI y en el desarrollo del programa son consistentes con ese ideario institucional.

Profesora Leila Juri

Asesora pedagógica

Muchas veces a los pedagogos nos tienen cierta antipatía, por las siglas, por los términos que empleamos: el PEI, el PCI, espacio curricular, diseño jurisdiccional, etc., etc., entonces digo yo, acá ¿qué es lo que esta pasando? Se resisten un poco, vamos a empezar a ser más prácticos, es decir, aprendizaje operativo con los docentes. Si los docentes no están preparados, capacitados, informados, mal pueden poner en acción lo que uno les solicita desde los estamentos, desde los directivos.

No es nada fácil, esto lleva su tiempo y el que tengamos un PEI muy bonito, muy encuadernado y con moño, un documento estático y rígido, no nos sirve. El PEI tiene que ser algo en movimiento, algo en funcionamiento, en acción, abierto. ¿Quién va elaborando el PEI? Las acciones de cada uno de los docentes, de los alumnos, de los padres que participan y todo el entorno de la institución.

Nada podemos hacer si los representantes del colegio o los directivos no crean un clima institucional donde podamos libremente trabajar en esto que proponemos del aprendizaje-servicio.

Nosotros partimos yendo más concretamente al PEI de la institución. Por lo general, a comienzos de año se realizan reuniones por departamento donde se trabaja en la articulación, en la selección de contenidos; pero resulta que una vez realizada la reunión cada cual atiende su juego, y cada uno va con su materia aislada porque esas estructuras curriculares muy rígidas, a veces, no nos permiten poner tal materia o hacer tal acción. Por ejemplo, sale la moda del dengue, allá vamos con el dengue y un proyecto del dengue; otro tema: el agua contaminada, vamos y hacemos proyectos aislados. Eso tampoco nos da resultado. Entonces cada uno juega al "como si": como si coordinara, como si articulara, pero eso no está bien porque la escuela es la única institución que queda en pie; o sea, que está fuerte, nosotros tenemos que formar a esos chicos de acuerdo con el perfil del alumno, el acta fundacional de la institución, su filosofía, el estilo del colegio. Por suerte tenemos la libertad para poder ser audaces en esto y expresar qué ideal de chico queremos que egrese, desde que entra al nivel inicial hasta que sale en el secundario y sobre ese perfil todos nos abocamos a trabajar. Partimos desde las materias, sin forzarlo, y tenemos en cuenta el proyecto macro que el profesor enunció y que marca la línea directriz de cada acción. Al tener claro el perfil del egresado vamos formando ese ciudadano; o sea, no enseñamos para que el alumno apruebe tal o cual materia, sino que tenemos en claro formar esa persona, al ciudadano, y si bien la currícula de cada materia es importante, lo importante es el trabajo transversal. Entonces buscamos en materias afines una problemática, nos problematizamos, nos complicamos para poder implicarnos en el problema y empezar la investigación.

Por ejemplo, hay comunidades rurales o de alta montaña que no tienen conocimiento acerca de la vinchuca o del daño que puede producir la picadura de una serpiente; por lo tanto, toman medidas erradas que agravan la situación. Por eso, los alumnos empiezan a estudiar el problema desde la Física, Química, Matemática, Biología, Historia, etc. y vemos cómo transmitir la información. Lo que queremos es que el conocimiento trascienda, que traspase los muros de la institución. No nos sirve el conocimiento para el adentro solamente, esa es una actitud egoísta. Esto tiene que trascender porque nosotros tenemos que transformar el medio social, como dice el aprendizaje-servicio desde sus orígenes. Entonces vamos desarrollando la conciencia en los chicos. Considero que no hay una materia para poder formar a ese ciudadano activo, sino que tiene que transversalizarse. Si pudiésemos crear un espacio, una materia que fuera de servicio comunitario para ir sistematizando todo lo que trabajamos, este estilo de vida, esta metodología de trabajo, porque no es otra cosa que una metodología de trabajo. Hay una metodología tanto del docente como una metodología del alumno para trabajar en esto.

Lo importante que me queda por decir es que los maestros que van ingresando en el sistema son muy jóvenes y no han sido formados con este estilo, ni con esta filosofía de vida, por eso lo que hay que pensar ahora es en la formación de los docentes, en los futuros docentes para que tengan este estilo de trabajo y esta metodología.

Profesor Enrique Terán
Coordinador del Programa "Vida, conocimiento y servicio"

Lo que deseaba mencionar es que el documento que tiene Leila en su gabinete es una carpeta cada vez mas amplia y que el desarrollo de los proyectos va realimentando el PEI, a veces la percepción es que es un documento casi intocable, pero tiene que ser un documento de trabajo y en continua transformación a partir del desarrollo de los proyectos. En este caso el aprendizaje-servicio transformó el PEI de la institución.

Profesora Leila Juri
Asesora pedagógica

Nosotros cerramos el año con una muestra de trabajo científico que no llamamos "feria de ciencias" porque tenemos entendido que eso implica competir, ganar, ponerme a la par del otro a ver cuál es mejor. Para nosotros es una muestra de los trabajos científicos, es mostrar lo que hemos aprendido durante el año de tal o cual tema, ese es nuestro estilo, nuestra forma de trabajar. Participan especialistas de la universidad, de instituciones de nivel superior, escuchan a los chicos que exponen y actúan como evaluadores externos. Hay una evaluación interna en reuniones periódicas; no esperamos hasta fin de año cuando ya estamos en terapia intensiva, ya es grave la situación, sino que vamos haciendo evaluaciones de proceso para ir dando la medicina que se necesita o ir curando algunas fallas. Podemos hacer una comparación, ir dando la aspirina para poder retomar la cosa. Por eso es muy importante la evaluación procesual.

Profesor Enrique Terán
Coordinador del Programa "Vida, conocimiento y servicio"

Estas áreas temáticas que mencioné de acuerdo con los intereses de los alumnos, oscilan entre unos 20 y 25 proyectos de aprendizaje-servicio y hay todo un conjunto de proyectos de EGB1, EGB2, EGB3 que están en proceso de entrar en el programa, porque el colegio tiene una población de novecientos y pico de alumnos. A través de los alumnos del Polimodal existe la transmisión de esos conocimientos, de tal manera que una promoción no sale del colegio sin haber dejado las enseñanzas ¿Cómo se hace esto? La formula secreta es compartir los viajes: los chicos de séptimo, octavo, sexto, comparten los viajes con los alumnos del Polimodal.

Profesora Leila Juri
Asesora pedagógica

No se puede hacer nada si no hay un cambio de actitud, y esto es lento. Hay docentes que no quieren que les saquen a los chicos porque necesitan evaluarlos; aunque el trabajo de campo que hace un alumno quizás trasciende más que esa prueba de evaluación. Entonces, es necesario convencer al profesor de que se flexibilice, que se suelte un poco y decir "bueno, evalúa esto que ha hecho, que también tiene impacto en lo que vos estas enseñando". Cuesta un poquito pero allá vamos.

Evaluación de programas escolares de aprendizaje-servicio

Programa de Acción Solidaria de la Escuela Superior de Comercio "Carlos Pellegrini", Ciudad de Buenos Aires

Marina Ocaña
Coordinadora

Buenas tardes. Yo les voy a contar un poco acerca del Programa de Acción Solidaria de la Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini, que ya tiene casi doce años. Qué aspectos logramos sistematizar a lo largo de los años y que instrumentos utilizamos. Esto no quiere decir que sean perfectos, todos están siempre sujetos a ser revisados y mejorados.

El tema de la evaluación nos ocupó mucho, sobre todo durante los primeros años de desarrollo del proyecto. Principalmente el tema de la evaluación de los alumnos, teniendo en cuenta que el programa de Acción Solidaria del Pellegrini está integrado curricularmente a la escuela, es una materia que los chicos cursan en primero y segundo año, que tiene un profesor y una calificación. Desde el principio fue una preocupación fundamental para los profesores: ¿cómo era esto de evaluar la solidaridad? Era además el grito en el cielo de los alumnos: ¿cómo se me va a evaluar si soy solidario o no?. A lo largo de muchas reuniones y de mucho trabajo llegamos a distintos instrumentos que tienen que ver con la evaluación de actitudes y también con la evaluación de contenidos académicos, porque la materia tiene toda la parte del trabajo de campo, pero también tiene contenidos. Después de siete años creo, llegamos a una serie de contenidos mínimos para primero y segundo año que queremos que se vean, que tienen básicamente que ver con la ciudadanía, con los derechos humanos.

Los instrumentos que proponemos son múltiples y cada profesor tiene bastante libertad para crear sus propios instrumentos y modificarlos según las características de los distintos grupos y del desarrollo del trabajo cada año y en cada institución; lo que hacemos básicamente es intercambiar distintos tipos de evaluaciones integradoras. Utilizamos la observación y el registro escrito y espontáneo de lo que los chicos perciben y sienten en los primeros trabajos de campo. Este creemos que es un material muy valioso, porque muchas veces los chicos ven cosas que los adultos no vemos ya, o dejamos de ver en algún momento, quizás demasiado traspasados por la teoría o la conceptualización. Una de las líneas que seguimos en cuanto a eso es la de hacer un trabajo durante el año que parte de la información que los chicos puedan encontrar acerca del tema y los destinatarios específicos del proyecto ya que las distintas divisiones trabajan con poblaciones con distintos tipos de discapacidades, o con niños en riesgo, en condiciones de marginalidad, con tercera edad, en apoyo escolar.

En un primer momento empezamos a trabajar con los chicos sobre las representaciones sociales que subyacen en los diarios, en la televisión. Cuando trabajamos vejez, por ejemplo, es muy notorio, les preguntamos cuántos años tiene Mirtha Legrand, cuántos años tiene Susana Giménez, y por ahí tienen más años que los residentes del hogar al que vamos a trabajar. Esos contrapuntos son muy ricos para disparar reflexiones sobre las representaciones sociales. Y a partir de eso y de lo que los chicos van

observando, a partir de un eje que tiene que ver básicamente con los derechos humanos y el respeto a los derechos de las poblaciones específicas, se va trabajando sobre el contrapunto de la teoría y la realidad, lo que ellos ven, lo que debería ser, lo que ellos creen que debería ser. Así, en la primer mitad del año, la evaluación es básicamente la evaluación tienen que ver básicamente con la reflexión crítica. Y en un segundo momento del año, estamos empezando a tratar de implementar es un muy humilde acercamiento a la metodología de investigación en ciencias sociales: plantear una pequeña hipótesis de trabajo y después ir a contrastarla, hacer encuestas, buscan datos de muy distintas maneras, a veces trabajar con pequeños estudios de caso, como historias de vida de la población con la que trabajan, entrevistas a los referentes de las instituciones. Es muy humilde, pero es un pequeño acercamiento a tratar de no dar por sentadas ni las representaciones sociales, ni tampoco lo que se supone desde la teoría que debería ser, sino que confronten todo el tiempo lo que ven, lo que creen y la realidad, junto con lo que la conceptualización les puede ir diciendo.

Básicamente, el programa tiene tres líneas de evaluación: la evaluación de los alumnos, la evaluación de los proyectos (en términos de si cumplen o no cumplen sus objetivos, en cada proyecto de trabajo y en cada división) y la evaluación de la gestión a nivel departamental (es decir cómo estamos llevando a cabo la tarea departamental, todo el programa y todos los profesores). Creo que, tal vez, en el área de aprendizaje-servicio donde más naturalmente se piensa que la evaluación es antes que nada una búsqueda de información, y nos tiene que servir para saber cómo estamos haciendo algo, cómo estamos aprendiendo, cómo estamos llevando adelante un proyecto. En ese sentido, con relación a la evaluación de la gestión departamental, desde el 2001 los directivos del departamento implementaron un sistema que es una encuesta anónima que se hace a todos los alumnos que cursan el programa por año. Esta encuesta nos da información, sobre el proyecto específico que cada división cursa, pero también da información a nivel general sobre el programa, incluye preguntas sobre la organización y las características del proyecto, los objetivos de la materia, los objetivos de trabajo, las características de las instituciones con las que trabajamos, las relaciones con el profesor de aprendizaje-servicio, con los coordinadores voluntarios de los años superiores (que pueden trabajar en el programa) y con respecto a la organización temporal; también, hay una segunda parte referida a los aprendizajes que los chicos creen haber logrado. Es una encuesta de percepción en un sentido, si ellos creen que pudieron integrar contenidos de otras materias, si creen que los espacios de reflexión que propone la materia les fueron provechosos, les fueron productivos y por qué. En el 2005, agregamos una nueva parte respecto de cuáles fueron los núcleos problemáticos más trabajados, las problemáticas más abordadas, no solo por las características del proyecto con relación a la institución donde se lleva a cabo, sino también en términos teóricos, en términos conceptuales. También se incluye la percepción de los chicos en cuanto al acompañamiento de la institución, del recibimiento que tenemos cuando vamos a las distintas instituciones con las que trabajamos.

Las encuestas pusieron de manifiesto que, en el 2006, el indicador que más trabajamos fue el de educación y realidad social y creo que en ese sentido está bueno y hace a uno de nuestros principales objetivos. Lo cuantitativo no siempre refleja lo que pasa a nivel humano, tanto en nosotros, como en los chicos, o en los destinatarios, o la gente de nuestros proyectos, es muy difícil que algo cuantitativo refleje eso. Pero si me parece, importante siempre tener datos cuantitativos porque nos marcan una dirección. En nuestro caso, nos sirve concretamente para saber cuáles fueron nuestros porcentajes más bajos en general, en todos los proyectos. Puede ser que se hayan desorganizado los horarios, por ejemplo, entonces el año que viene tenemos que trabajar todos para que la organización horaria sea

mejor. O ¿cuál es el fuerte del proyecto? Bueno, cada vez los chicos tienen más claro los objetivos de su proyecto, entonces, bárbaro, en esto podemos seguir trabajando como veníamos. En ese sentido está bueno tener información cuantitativa, además de que proporciona insumos para la instancia de autoevaluación de su trabajo a cada profesor.

Como dije antes, hay muchos y muy diferentes instrumentos y creo que el hecho de que en general, somos siempre los docentes de aprendizaje-servicio los que construimos los instrumentos, y que los vamos cambiando cuando vemos que no nos sirven, y que realmente le ponemos mucha cabeza a eso, es una de las dimensiones me parece para hacer valer la especificidad del trabajo docente, la profesionalidad de nuestro trabajo docente. En ese sentido, creo que la oportunidad de desarrollar conceptualmente, y de desarrollarnos nosotros como profesionales está muy abierta en el aprendizaje-servicio. Nos da la posibilidad de pensar la evaluación de otra manera, no de pensarla en lo que está bien y lo que está mal, de pensarla en el sentido tradicional, sino pensarla como un proceso para hacer las cosas mejor, simplemente, y poder localizar concretamente aquellos aspectos que más nos interesa desarrollar y poder hacer el trabajo mejor. En ese sentido es algo muy valioso.

Colegio San José Obrero, Neuquén

Juan Espinosa
Director

Nuestra experiencia se desarrolla en comunidades mapuches, se brinda capacitación laboral a jóvenes, adultos, hombres y mujeres de las comunidades mapuches del interior.

Nuestros alumnos son chicos vulnerables que viven en los barrios periféricos de la ciudad de Neuquén, en asentamientos en la ciudad de Neuquén y ciudades vecinas. El tema de evaluación realmente fue un dolor de cabeza para nosotros, pero en las distintas veces que vinimos al seminario fuimos aprendiendo, fuimos viendo y fuimos tratando de adaptar y de ponerle nombre a estas cosas. Nos llevó muchísimo tiempo, y en ese tiempo también fuimos creciendo, cambiando, adaptando.

En el proyecto tenemos un "antes" que es una evaluación diagnóstica que se hace, si bien nosotros llegamos a cada comunidad invitados por ella o por el misionero que la atiende. Él nos plantea un panorama de cómo es la situación, pero después alumnos y docentes nos trasladamos a la comunidad y vamos tomando contacto con los distintos actores. Cuando la comunidad mapuche está regida por sus autoridades de la comunidad, nos juntamos con toda la comisión. Y en el caso que estamos trabajando actualmente nos vinculamos con la gente de la Comisión de Fomento, de las escuelitas primarias que hay en el sector y vamos elaborando este diagnóstico, también para prepararlo como grupo para poder planificar y realizar el trabajo durante el año. Esta evaluación diagnóstica está focalizada principalmente en los alumnos de la comunidad a la que se va a prestar servicio y se desarrolla a través de reuniones y entrevistas con los distintos actores.

Durante la experiencia, la evaluación es formativa y progresiva, vamos mediando este proceso de enseñanza aprendizaje. ¿Cómo lo hacemos? Los actores son nuestros chicos, a su vez son los docentes que van a dar los distintos talleres a la comunidad. Los coordinadores que los acompañamos, vamos

viendo el proceso de esa enseñanza-aprendizaje: si tienen todos los contenidos necesarios para poder dar el oficio, tanto en la parte teórica como en la parte práctica, vamos revisando los contenidos, etc. Esto ha hecho que tengamos que modificar contenidos de la currícula de la escuela para poder llegar con mejor conocimiento y que los chicos puedan desenvolverse mejor en estos talleres.

Cada jornada dura aproximadamente ocho horas y, además del trabajo, se va compartiendo la comida y la vida, porque hay gente, que tiene que recorrer doce o trece, catorce kilómetros para llegar al lugar donde nosotros damos las clases. Y al final de cada jornada, todos los días, antes de la cena se hace una evaluación. Primero se hace una auto-evaluación con el alumno: el mismo alumno que fue aprendiendo va exponiendo sus logros y sus dificultades. Luego, los alumnos-maestros les van marcando los errores a cada uno. Y después, el grupo de alumnos, le va marcando los errores al maestro. Eso queda asentado por escrito, cada uno de los maestros tiene un cuadernito donde va registrando todo y, al otro día, antes de empezar la jornada, se reúnen los maestros con los coordinadores y se va viendo y corrigiendo lo que se haya que corregir. Nuestros instrumentos son el debate, la autocrítica, la puesta en común. Nosotros, por las características de la escuela, al final de la noche evaluamos también lo que tiene que ver con la convivencia y el funcionamiento del grupo. Los lugares donde vamos no tienen las comodidades mínimas necesarias para vivir, así que hay que hacer un doble esfuerzo para poder pasar los quince días que estamos en el campo con los chicos. Por eso es un punto que siempre evaluamos, por ejemplo aquel que por ahí le tocaba lavar los platos y no los lavó, todas estas cositas se van trabajando. Después la evaluación es *sumativa y semi-terminal*, nunca se termina de evaluar, la verdad es que la experiencia lleva ya 12 años, se han logrado capacitar ya tres comunidades y estamos en una cuarta. El crecimiento que se nota tanto en los que realizamos la experiencia, como en las comunidades en las que se prestó el servicio, va creciendo, va asombrándonos. Uno puede decir que la experiencia está terminada, pero el vínculo sigue, la experiencia dura cuatro años y en ese transcurso hay chicos que terminan la escuela y vuelven, pidiendo permiso en sus trabajos para poder continuar después de que terminaron la escuela, por eso no nos animamos a poner que es terminal. La función es certificar, acreditar, verificar que el proyecto tuvo sentido no solo para la comunidad sino también para nuestra vida, para la de los chicos. Realmente hay experiencias de cambio de vida, de cambio institucional que son espectaculares. Es muy difícil poder explicarlo con palabras, sin emocionarse, realmente.

Normalmente, el objetivo de la experiencia es que en cada comunidad quede montada una pequeña cooperativa de trabajo de manera que puedan ganarse la vida de otra manera, no solamente con la cría del chivo o la oveja, sino que tengan la posibilidad de armar una cooperativa, un taller, y que además sean transmisores de esos conocimientos- cuando nosotros no estemos- a los más chiquitos. Y en algunos casos se ha logrado. Volvemos a la comunidad a ver, a hacer reuniones, entrevistas. Esta es una dificultad porque, por las distancias no podemos ir mensualmente o bimestralmente, normalmente vamos una vez al año. Igual seguimos en contacto porque la gente tiene que bajar a Neuquén por algún tema de salud o algún trámite, y entonces siempre pasa por el colegio y nos cuenta, o va a la casa de alguno de los docentes a alojarse y así nos vamos enterando de cómo va la comunidad. Y con los alumnos tenemos la suerte de que vuelven, nosotros los llamamos, preguntamos que están haciendo. Ya han pasado por la experiencia casi 240 alumnos, y me atrevo a decir que a todos les cambió la vida para bien. Hoy, algunos son dirigentes sindicales de la Fábrica ex Zanón, tenemos el orgullo de que algunos de esos dirigentes que hoy llevan adelante la fábrica son alumnos nuestros que pasaron por la experiencia.

En cuanto a los indicadores de la evaluación tenemos, en el aspecto cuantitativo, los años que se lleva realizando el proyecto, la cantidad de comunidades beneficiarias del proyecto, la cantidad de personas

que se beneficiaron por el proyecto (tanto de la comunidad como de la nuestra), la cantidad de docentes y alumnos que realizaron la experiencia. Y aspectos cualitativos que son muy difíciles de evaluar como el crecimiento de valores que se nota en el mismo ambiente de la escuela, cómo va cambiando la vida de la escuela, la vida en la familia, la vida del pibe. El desarrollo personal de todos los beneficiarios es impresionante, por ejemplo en una de las comunidades a las que llegamos no había camas donde dormir, no había sillas donde sentarse, era una situación habitacional muy precaria, y hoy la mayoría de las casas tienen sus muebles, sus sillas, sus camas, eso no sé si se puede cuantificar, pero si se puede calificar porque tiene que ver con la dignidad de la persona y realmente se ha logrado. También tuvimos en cuenta el mejoramiento de las condiciones habitacionales; los desarrollos pro-sociales de los participantes, los compromisos que tienen que ver con la vida después de que se van de la escuela; el reconocimiento institucional.

Nuestra escuela es una escuela religiosa, y no estaba reconocida porque cuando se fundó, la persona que la fundó, lo hizo sin autorización, pero hoy el proyecto nos ha llevado, también dentro de la congregación, a representar a los Salesianos a nivel país y también a nivel del MERCOSUR y tenemos el privilegio, el orgullo, de ser una institución referente de las escuelas técnicas, en el ámbito de las inspectorías salesianas. Así que institucionalmente hubo un crecimiento y un reconocimiento impresionante. Esto también colaboró para el desarrollo de nuevas iniciativas institucionales de aprendizaje-servicio.

Actualmente estamos embarcados en un proyecto de fabricación de piernas ortopédicas para entregar al Hospital Público de la Ciudad de Neuquén, para aquella gente que le falta una pierna y no puede acceder a una por lo costoso que es. El proyecto está pensado desde la vinculación de los chicos no solo con el aprendizaje sino también con la persona amputada y su familia de manera de valorizar la vida y valorizar cuándo uno tiene condiciones diferentes. Muchísimas gracias.

Escuelas ORT (Sede Belgrano), Ciudad de Buenos Aires

Fernando Shalom,
Director de Orientación Diseño Industrial

Cuando me invitaron a participar de este encuentro me pregunté si podía aportar algo, en el tema de la evaluación, pero por otro lado me dije que, en realidad las debilidades y los errores son oportunidades para mejorar y para ver otras cosas. Entonces eso es lo voy a tratar de contar: qué evaluamos.

El nuestro es un multiproyecto. Quiero aclarar que la escuela ORT es muy grande, tiene 2000 alumnos, dentro de las posibilidades de elección que nosotros damos hay cuatro orientaciones, yo soy el director de una de ellas que es la de Diseño Industrial, con 320 alumnos. Gran parte de los proyectos que vamos a compartir tienen que ver con el padrinazgo de una escuela, y la otra con una serie de proyectos con el diseño y la discapacidad. Uno de los primeros es un microemprendimiento de fabricación de alpargatas; es un proyecto que tiene ya 4 años, que consiste en la instalación de un taller para la fabricación de alpargatas. Otro tiene que ver con un proyecto odontológico que tiene 5 años y cuya intención es erradicar las enfermedades orales y maxilofaciales en toda la población del paraje de Villa Adela que es una población rural en el norte de la Provincia de Santa Fe, casi en el limite con el Chaco, que tiene alrededor de 500 habitantes. Y, en el marco de ese proyecto odontológico, es que se construyó un "kit

odontológico" en una de las materias que se llama Proyecto Final, y que se relaciona con el proyecto de fabricación de pasta dentífrica. Sabemos el costo que tiene hoy la pasta, entonces nosotros les enseñamos a fabricarla y les enviamos mensualmente o trimestralmente los insumos para hacerlo, y uno de los alumno diseñó un kit para poder guardar durante ese período la pasta que van fabricando.

Otro de los trabajos que realizamos en la comunidad fueron talleres de trabajo expresivos a través de la fotografía, otro es "Bicicleta Para Todos", la idea es donar a la cooperadora de la escuela de Villa Adela 20 bicicletas, y estamos trabajando con los maestros para que desarrollen con los chicos un estatuto de derechos y obligaciones de los usuarios para constituir un comodato donde se prestan las bicicletas anualmente y luego son devueltas, que constituya una parte de esta cultura democrática del grupo, de los alumnos de la escuelita. Otro es una proyecto de energía sustentable y reciclado de materiales, diseño y fabricación de diversos objetos que responden a necesidades de la comunidad, el proyecto de fabricación de barritas energéticas que tienen alto poder nutritivo, con la Fundación "Todo Por Los Chicos", que ya tiene lleva 3 años.

Hoy dos de los chicos que egresaron de 9º grado de la escuelita de Santa Fe están estudiando en nuestra escuela.

También estamos realizando subproyectos que tienen que ver con el diseño y la discapacidad, por ejemplo para fin de año en la asignatura de Diseño Gráfico los alumnos diseñan tarjetas y luego de un concurso ellos eligen cuáles son las que van a producir y las producen a beneficio, desarrollamos un posa bastones y organizamos jornadas sobre discapacidad y la señalización tipo braille, para una escuela de ciegos.

En cuanto a la evaluación reconocemos distintos ámbitos, uno es el impacto en los destinatarios o beneficiarios, otro el aprendizaje que genera en nuestros alumnos y, por otro lado, también la gestión de todos estos proyectos. La evaluación para nosotros es, hasta hoy, fundamentalmente cualitativa. Yo venía pensando de qué nos sirven los datos cuantitativos si no nos aportan nada para que el proyecto crezca. Es decir, en el caso del proyecto de las barritas de cereales, cuando lo empezamos, estaba destinado a los 100 alumnos de la escuela rural de Villa Adela, hoy lo ampliamos a cinco escuelas más, eso es un dato cuantitativo, está bien, ahora sabemos que antes recibían la barrita 100 chicos y ahora lo reciben 861, está bien, es importante , pero la pregunta que uno debería hacerse es ¿cuánto mejoraron los chicos en su nutrición?. Y a partir de eso, ¿mejoró el aprendizaje de los chicos? La verdad es que yo no estoy en condiciones de hacer esa evaluación y probablemente deberíamos armar un equipo y nos llevaría más tiempo de lo que nos lleva implementar este proyecto. Entonces, es ahí donde yo me pongo un poco crítico y digo ¿hasta dónde y cuánto evaluamos? Sabemos lo que implica hacer una buena evaluación, sabemos que evaluar hoy a nuestros alumnos es lo más difícil. Nosotros encontramos un protocolo de evaluación espectacular, pero cuando lo quisimos llevar adelante nos dimos cuenta que evaluar nos llevaba tanto o más tiempo del que estábamos con alumnos frente a las clases. Desde ahí yo planteo que tal vez es lo cualitativo es lo que más nos aporta. Para eso evaluamos en forma procesual, y no solo al final del proceso. Por ejemplo, en el caso de las alpargatas, el proyecto tiene catorce años ya, y fue incrementando calidad y cantidad y sobre todo en los últimos años fue creciendo en cuanto al enfoque hacia el aprendizaje-servicio. En una primera instancia nosotros queríamos satisfacer la necesidad: íbamos a la escuela y veíamos que los chicos estaban descalzos, dimos vueltas y conseguimos una donación importante de zapatillas, la llevamos, la donamos, pensamos que los chicos iban a estar felices (y de hecho lo estaban) pero cuando volvimos al año siguiente vimos que los chicos venían caminando descalzos a la escuela con la zapatilla bajo del brazo, para no embarrarlas. Era el único par que tenían, entonces las usaban solo para el momento en que llegábamos nosotros. Ahí nos dimos cuenta de que ese no era el

camino, charlando con la comunidad y a partir de la confianza y el diálogo que es otro de los aspectos que tiene que ver con evaluar, la participación, concretamente de nuestros alumnos, de los beneficiarios, de los docentes. Así que pudimos escuchar que ellos nos decían: ¿por qué en vez de regalarnos un par de zapatillas caras no nos regalan más zapatillas más baratas. Y ahí surgió la idea, y cambiamos "en lugar de dar el pescado enseñamos a pescar", y hoy, con el taller de alpargatas, están fabricando y vendiendo y nuestro próximo proyecto será poder constituirlo en una cooperativa y que sea una fuente genuina de recursos.

Tal vez si donde nos centramos es en la evaluación del impacto y los resultados, tanto en nuestra escuela, como en la escuela rural y los beneficiarios. En nuestra escuela, en principio, se incrementaron los proyectos de aprendizaje-servicio, también funcionó mejor la inserción curricular (hoy tenemos, solo en el área que me toca a mí dirigir, 12 proyectos vinculados a aprendizaje-servicio desde lo curricular). También aumentó la participación docente. Y organizamos en forma conjunta con el Programa Educación Solidaria del Ministerio de Educación, las primeras Jornadas de Educación Solidaria jurisdiccionales, y ahora estamos por hacer las segundas. También se está por lanzar un foro virtual para todas las organizaciones de la zona de Belgrano, de la zona Norte, que es nuestra zona de incumbencia, para poder estrechar vínculos y se multiplicaron los vínculos con otras organizaciones solidarias y escuelas. Por otro lado, notamos en las actividades que desarrollamos de forma curricular, todo el interés que ponen los chicos cuando están diseñando algo que tiene que ver con una acción solidaria, el compromiso es otro. Ahora, cuánto más aprenden, cuánto mejoró el aprendizaje, no sé como hacerlo, la verdad que es una duda. No digo que no sirva. ¡Sirve! ¡Sirve! Pero yo planteo mis dudas.

Bueno, y en cuanto al impacto en la comunidad beneficiaria, la escuela rural, podemos decir que Sergio, un ex alumno de la escuela rural, hoy está estudiando en nuestra escuela. Se desarrolló una primera muestra fotográfica en el paraje cor las fotos realizadas por ellos mismos. Estamos hoy transitando el segundo año del programa odontológico, y ya el 100% de los alumnos se cepilla diariamente los dientes y tiene la dosis de fluor necesario. Además, se está construyendo el galpón para el taller de calzado con los recursos del Premio Presidencial 2005. Quería rescatar además que hay docentes de la escuela de Villa Adela que desde el año 2005 están participando en este Seminario, o sea que están incluyendo el aprendizaje-servicio en la comunidad de Villa Adela. El proyecto de la barrita de cereales hoy se amplió a cinco escuelas de la zona, estamos apadrinando a una nueva escuela de la zona, a una escuela especial y se dictaron más de 20 talleres dedicados al reciclado, educación sexual, higiene del cuerpo y tecnológicos, de fabricación de pasta dentífrica, velas, jabones, etc.

Escuela Nro. 4-055 "Presbítero Constantino Spagnolo", Junín, Mendoza

Paola García

Coordinadora de proyectos de aprendizaje-servicio

El tema de la evaluación de los proyectos de aprendizaje-servicio creo que para todos es una preocupación y en nuestra escuela se convirtió en un desafío, desde hace aproximadamente unos seis años. En nuestra institución, el tema de la evaluación de los proyectos es un campo en construcción. Cuando nos referimos a la evaluación de la calidad de un proyecto de aprendizaje-servicio en la institución debemos tener presente

que en el mismo se han desarrollado acciones que simultáneamente responden a demandas concretas de la comunidad, a tratar de solucionar un problema que detectan los alumnos, pero a la vez tiene una fuerte vinculación con los contenidos curriculares. O sea que estamos hablando de un proyecto educativo, pero que tiene una particularidad distintiva porque está apuntando a la intervención comunitaria, a solucionar una problemática que los alumnos están detectando en la comunidad en la que está inserta la institución.

Desde nuestra mirada y desde nuestra misión, el objetivo de los proyectos de aprendizaje-servicio en la escuela no es solamente que los alumnos aprendan más y mejor, sino que lo hagan a partir de la experiencia de atender eficazmente y de forma planificada una problemática social que ellos han detectado. Por eso que a la hora de hablar de la evaluación se nos abrieron todos los interrogantes cuando el equipo de Educación Solidaria nos preguntó ¿cómo evalúan ustedes el impacto? Ahí caímos en la cuenta de que cuando hablamos de evaluación debemos tener presentes diferentes dimensiones. Primero qué es lo que están aprendiendo los alumnos, todo lo que tiene que ver con los contenidos curriculares, que se atienda por otro lado a una problemática, pero que a su vez esto se haga de forma planificada, y cuando digo de forma planificada quiero decir que desde el inicio, desde cuando estamos hablando del diagnóstico y del diseño de un proyecto de aprendizaje-servicio en la escuela ya este planteado concretamente el tema de la evaluación.

Sinceramente, cuando empezamos a trabajar con aprendizaje-servicio, allá por el año '98, estábamos acostumbrados a utilizar un instrumento de evaluación al final de los proyectos, para ver si se cumplieron los objetivos, hasta dónde se cumplieron las actividades que teníamos planificadas, etc. Pero no estábamos acostumbrados a construir elementos de evaluación que por un lado tuviéramos en cuenta todos los actores que intervienen en el proyecto y por otro lado tener en cuenta todas las etapas, solo nos limitábamos a evaluar al final. Es por eso que lo que más nos costó a nosotros como institución es ponernos a construir instrumentos para evaluar lo social. Lo pedagógico era muy fácil, teníamos instrumentos y experiencias para evaluar lo que los alumnos iban aprendiendo relacionando diferentes espacios, pero nos faltaban instrumentos y herramientas para atender a la dimensión social. Y un elemento muy importante, cuando se habla de evaluación en aprendizaje-servicio es el tema de alumnos, porque son ellos los protagonistas en todo esto y, por otro lado, los destinatarios. En realidad los destinatarios están presentes desde el diseño, desde el diagnóstico, cuando se detectan las problemáticas o las necesidades puntuales que tienen, desde los objetivos que se plantean y desde las actividades que se van a planificar para atender esas necesidades concretas.

La escuela tiene tres modalidades: Economía y Gestión, Producción de Bienes y Servicios (que es concretamente una modalidad electrónica, la parte técnica) y la modalidad de Humanidades, con orientación en Turismo. A través de los años se fueron implementando diferentes proyectos de aprendizaje-servicio que funcionaban de un modo independiente, iban surgiendo aislados. Con el tiempo empezamos a trabajar para que estos proyectos comenzaran a formar parte del PEI y los pudiéramos integrar a él. En función de eso se hizo toda una resignificación del Proyecto Educativo Institucional y se convirtió en PEIS, "Proyecto Educativo Institucional Solidario", con el objetivo de fomentar los aprendizajes considerados básicos y relevantes para la vida institucional, desde el intercambio directo con la comunidad, y hacer más sólidos y extendidos los lazos y alianzas institucionales y los espacios de intercambio y de apertura a la comunidad. En relación con esos objetivos empezamos a utilizar instrumentos de evaluación para medir esto y cuantificar cómo habíamos crecido desde que la institución había empezado un trabajo fuerte y arduo en la implementación de los proyectos de aprendizaje-servicio.

Concretamente, los proyectos que actualmente están en ejecución son los de Prevención sísmica, otro de la FM Spagnolo, el de Alarmas Comunitarias, Apoyaturas de inglés, Educación vial, Turismo social para niños,

jóvenes y la tercera edad, y Talleres de informática móviles que damos en escuelas rurales para aquellos que no tienen acceso a las TICs (Tecnologías de la Información y la Comunicación). ¿Por qué nombro todos los proyectos que se dan? Porque no todos tienen el mismo formato ni la misma metodología de trabajo.

Algunos proyectos han surgido en forma voluntaria, y los alumnos optan por trabajar en ellos, y otros han nacido en espacios curriculares donde pasan a ser obligatorios. Es por eso que también van a variar los instrumentos de evaluación a aplicar en los diferentes proyectos. ¿Por qué subrayo esto de optativo y voluntario? Porque algunos proyectos se dan en las horas libres, los coordinan las preceptoras y a su vez se trabajan transversalmente desde las planificaciones curriculares. Por ejemplo, el de Prevención sísmica lo trabaja octavo y noveno año, y el de Educación vial lo trabaja toda la institución, pero tiene fuerte incidencia en Polimodal, desde las planificaciones de los docentes que deben articular contenidos. Algunos datos muestran cómo a partir de la implementación de proyectos de aprendizaje-servicio han ido cambiando algunas cosas en la institución, en especial en lo que se refiere a la retención, promoción y repitencia en la institución. Desde el año '99 al 2006 el porcentaje de retención creció hasta el 92% y el año pasado tuvimos un porcentaje de retención del 100%. En cuanto al porcentaje de repitencia, de un 10% que había en la institución en el año '99, en el 2006 solo fue del 3%. Estos números a nosotros nos sirven como indicadores a la hora de medir el impacto en la institución de la implementación de los proyectos. ¿Cómo evaluamos? Bueno, nosotros evaluamos previamente al desarrollo del proyecto para observar y delimitar el diseño del proyecto: si podemos atender a esas problemáticas o no, y desde qué espacios concretos se pueden articular o se pueden seguir sumando algunos espacios curriculares a la hora de diseñar el proyecto. Simultáneamente, monitoreamos el proceso para ir detectando aquellas debilidades y errores que podemos, sobre la marcha, ir corrigiendo y modificando, y para fortalecer aquellas cosas que están muy buenas en el proyecto. Al finalizar, evaluamos todas las actividades para ver si se han cumplido los objetivos que se plantearon, para ver cómo estamos con el diseño que se hizo y en función de las actividades que se fueron implementando. Y, posteriormente, evaluamos para observar la sustentabilidad y multiplicar los proyectos. Hay proyectos que se han multiplicado y hay otros que ya llevan cuatro o cinco años de continuidad que los vienen solicitando de otras comunidades que se van enterando de lo que se está ofreciendo la escuela.

Como les decía al inicio, el hecho de que caímos en la cuenta de que teníamos que trabajar desde una evaluación participativa y tener en cuenta a todos los actores, no solo a las personas a las que estaba dirigido el proyecto -los destinatarios-, sino también debían intervenir alumnos, docentes, directivos, y todos aquellas personas con las que podíamos llegar a hacer alianzas o convenios. Evaluar, además, las etapas: diagnóstico, diseño, ejecución y concretamente la evaluación final. Para evaluar los aprendizajes y para evaluar el servicio se han construido en cada proyecto instrumentos diferenciados. Para la evaluación del servicio trabajamos con la auto-evaluación; auto-evaluación, tanto de los protagonistas del proyecto como de los coordinadores. Para el tema de aprendizajes, los docentes han implementado diferentes instrumentos que se han ido modificando sobre la marcha.

El impacto de un proyecto de aprendizaje-servicio creo que es uno de los ítems más complejos que tiene la evaluación porque cuando hablamos del impacto no solo nos estamos refiriendo a la comunidad destinataria, sino también a los distintos aspectos de la vida institucional, la vida de los alumnos, la motivación, la autoestima y, por qué no, yo creo que es muy importante después de diez años de aprendizaje-servicio hablar del impacto en la vida de los docentes y los coordinadores de los proyectos. Pensar en el impacto, implica reflexionar sobre el impacto real en los beneficiarios, y que esto da lugar a la continuidad y a la formación de nuevos proyectos, y también en el impacto personal del proyecto en la vida de cada uno de los

protagonistas y destinatarios. A nosotros no nos interesa solamente saber si ha sido mejorada o superada la problemática que se ha detectado, sino qué posibilidades nos ha brindado el proyecto de modificar actitudes en cuanto a la factibilidad de la acción de crear espacios de encuentro entre la escuela y la comunidad y de qué lazos se han podido dar y qué redes y cuántas son las instituciones que participan de las redes que, hoy por hoy, la Escuela Spagnolo ha podido construir. Esto creo que lo aprendimos, y aprendimos del equipo de Educación Solidaria que son fundamentales los datos iniciales: cuántos papás asistían, o con cuántos papás contábamos antes de implementar los proyectos y cuántos padres hay ahora; cuántas veces pudimos trabajar con el municipio antes de los proyectos de aprendizaje-servicio y cómo lo hacemos ahora, cuántas veces nos visitó el intendente y cuántas alianzas institucionales hemos podido realizar. Para nosotros es significativo el trabajo de alianzas institucionales porque en el año '99 trabajábamos solo con el municipio y con el Rotary, y actualmente, en el 2007, la escuela ha realizado 17 convenios con organizaciones que van aportando, recursos económicos y materiales, para la realización y ejecución de los proyectos. Otro resultado que nos brinda alegría es ver cómo a través de los años se han podido sumar diferentes espacios curriculares. El proyecto que surge en el año 2000, "Alarmas Comunitarias", se genera a partir de la modalidad del área técnica, con tres materias que eran: Circuitos y Sistemas Digitales, el Taller Técnico Profesional y Computadoras, y se sumó Formación Ética, Psicología y Comunicación. Desde Comunicación, por ejemplo, están haciendo el logo, la publicidad, y el instructivo para el manejo de las alarmas. Así vemos cómo han crecido, a través de los años, las alianzas institucionales y los espacios curriculares implicados.

En cuanto a los alumnos, el impacto del PEIS podemos sintetizarlo de la siguiente forma: fortalece las actitudes positivas de los alumnos hacia la escuela y la comunidad, eleva el rendimiento académico, eleva la autoestima, les da seguridad y confianza en sus propias capacidades, beneficia el comportamiento en el servicio voluntario y ayuda al crecimiento personal y social del alumnos; además, ha tenido impacto en la responsabilidad personal y social, en la comunicación docente-alumno y entre pares, en la participación en servicio voluntario, en el liderazgo (y lo hemos observado mucho en la institución en alumnos que no hablaban, no les conocíamos la voz, y hoy están coordinando cada uno de estos proyectos, organizan reuniones, presentan los proyectos en la comunidad, o sea que se han convertido en líderes de cada uno de los proyectos en los que están trabajando).

Otro punto bastante importante en nuestra institución es el compromiso de los egresados en la continuidad de los proyectos, tenemos un porcentaje elevado de alumnos que en otros años han participado en proyectos de aprendizaje-servicio, que actualmente están en el segundo, tercer año de la universidad y vuelven a seguir trabajando y a darle continuidad a los proyectos que ellos tenían o a brindarnos asesoramiento.

Estamos en el camino de armar un centro de egresados de aprendizaje-servicio y estamos tratando de elaborar instrumentos, con los que nos ayudó el equipo de Educación Solidaria, para medir el impacto que ha tenido el participar en proyectos de aprendizaje-servicio en los egresados de la escuela. En esto estamos teniendo dificultad porque los alumnos se van a estudiar a otro lado, la universidad queda a 50km, o se van a otras provincias, entonces no los tenemos a todos en el Departamento para poder hacer este trabajo.

Finalmente, quiero agregar que el registro es para nosotros uno de los instrumentos más valiosos y significativos, el anecdotario y concretamente el testimonio de vida de los protagonistas de los proyectos de aprendizaje-servicio. Muchas gracias.

Aprendizaje-servicio en el Nivel Inicial

Jardín de Infantes Nro. 904 Los Toldos, Gral. Viamonte, Buenos Aires

Profesora Nora Raquel Tolosa
Directora

El Jardín de Infantes Nro. 904, ubicado a 7 Km de la ciudad cabecera, está inserto en una comunidad mapuche muy carenciada y se encuentra en un predio afectado en los últimos años por sucesivas inundaciones que dejaron como secuela: canales abiertos, montículos de tierra y pajonales que deslucieron el lugar devastando un espacio que podía ser utilizado en beneficio de la comunidad.

Frente a este deterioro que afectó al entorno natural y social, nos propusimos con este proyecto y la participación activa de los niños y la comunidad -previa gestión ante las autoridades municipales para el entubamiento y nivelación del terreno- la realización de una "Plazoleta" cercando el espacio, arbolándolo y desarrollando propuestas y acciones para generar un espacio verde. El propósito fue transformarlo en un lugar educativo, recreativo, de encuentro y utilidad a la comunidad, para mejorar y preservar así este paraje histórico que está incluido dentro del Circuito Turístico de Los Toldos.

Los resultados obtenidos con el desarrollo de este proyecto superaron nuestras expectativas a nivel institucional y áulico.

Contábamos sólo con mil pesos para financiar este proyecto, obtenido del Premio Presidencial "Escuelas Solidarias" 2003, otorgado por el proyecto"Por una buena siembra y mejor cosecha" presentado en esa oportunidad conjuntamente con el Jardín Nro. 906 también de La Tribu de Los Toldos.

Solicitamos asesoramiento y capacitación a especialistas. En principio, se consultó a la jefa de Planeamiento de la Municipalidad, Arq. Inés Soto, quien diseñó la Plazoleta. Los niños participaron de la experiencia acompañando a la profesional en la medición del terreno, observando y ayudando a sostener la cinta métrica. Luego, a partir del diseño trabajaron con formas en la sala y en el patio del jardín.

En agosto del 2005, una máquina provista por la Municipalidad desmalezó el lugar ante la vista de los niños. Algunos padres de los alumnos colaboraron, junto con los chicos, en el emparejado del terreno.

A partir de ese momento se nos planteaban muchos interrogantes que compartimos con nuestros alumnos, entre ellos: ¿cómo seguimos? ¿qué necesitamos? ¿podemos solos? Hubo muchas propuestas por parte de ellos. Consideramos indispensable crear vínculos con otras instituciones para sumar sus producciones y experiencias y abrir la posibilidad al crecimiento comunitario mediante una educación basada en el aprendizaje-servicio y en la cultura del trabajo. Así se tejieron redes institucionales con otras escuelas: CEPT (Centro Educativo para la Producción Total) Nro. 21, Escuela Especial Nro. 501, Escuela Técnica, Jardín Nro. 906 y Escuela Nro. 6.

Compramos 20 robles de los pantanos al vivero de la Escuela Especial y ellos nos regalaron 16 más para tender una cortina de viento, también nos sorprendieron con 2 azareros. Los árboles fueron trasladados al predio en el camión de un vecino del Jardín.

El Ing. Agrónomo Diego Basile, coordinador del programa de Desarrollo Local en esta comunidad, nos asesoró sobre la ubicación de los árboles y respondió a las consultas que le formulamos.

La forestación se inició en agosto de 2005; participaron también los alumnos de la Escuela Especial en varias jornadas de forestación. A continuación, recibimos la donación de 5 cipreses y 10 fresnos del CEPT Nro.21 que se plantaron el 17 de agosto conjuntamente con alumnos de esa institución, ex alumnos nuestros y las familias que asistieron al acto en conmemoración del Gral. San Martín. Y así hasta el final del mes se fueron plantando otras especies como sauces comunes, eléctricos, llorones, acacia de Constantinopla, aromos, y un ceibo cuyo retoño fue cuidado en el Jardín. También se colocaron plantas ornamentales: rosas, coronita de novia y jazmines amarillos donados por vecinos, familias de la comunidad y el vivero "Rayen".

Los nenes del Jardín fueron los encargados de colocarle el humus a cada árbol, incorporando así el proyecto de lombricultura que se viene trabajando en el Jardín desde el año 2001 con lombrices californianas. La necesidad de agua para el riego permitió pensar en varias soluciones inmediatas: acarreo desde casas vecinas, extracción desde el canal, conexiones de mangueras, etc., hasta la instalación de la bomba y la correspondiente perforación a cargo de la Municipalidad.

Fue una importante experiencia para los niños como así también lo fue la construcción de la pileta a cargo de los abuelos de dos alumnos con los elementos donados por el dueño de un comercio de materiales de construcción. Simultáneamente a la forestación fue necesario cercar el predio del lado de la calle para resguardar la plaza del paso de los animales. Para ello la Municipalidad nos donó alambre, varillas y una tranquera en desuso. Los vecinos donaron esquineros y familiares de los niños, pequeños productores del lugar, construyeron el alambrado. Los niños siguieron disfrutando y aprendiendo con estas experiencias. Los alumnos de la Escuela Técnica diseñaron un multijuego que aún no se pudo construir por falta de recursos económicos.

El 21 de setiembre se llevó a cabo el concurso comunitario "Un nombre para mi Plaza" invitando también a la Escuela Nro.6 (vecina al jardín). "La Colorada" fue el ganador, nombre con el que se conoce a este paraje. Una ex alumna de este Jardín, estudiante de Artes Visuales confeccionó el cartel que la identifica.

En noviembre, el papá de un nene construyó tres caballitos con tambores en desuso y asientos con palos de palmera donados por la cooperativa eléctrica. Un vecino consiguió neumáticos para otros juegos y para maceteros. Paralelamente se realizaban jornadas solidarias extra clases para pintar postes, tranqueras, juegos, maceteros, etc.

Conseguimos que la Cooperativa Eléctrica nos instalara la iluminación a través de tres columnas. Fue una experiencia formidable para los niños y un logro que la plazoleta tuviera luz. Surgía en ellos la expectativa de cómo se vería en la noche. El 7 de diciembre la inauguramos como espacio público, con la presencia de toda la comunidad. Esta fiesta se vio jerarquizada con la presencia de autoridades municipales, policiales, educacionales, de otras instituciones representativas de nuestro pueblo, medios periodísticos, familias de La Tribu, y otras que pertenecieron a estas tierras y por distintos motivos tuvieron que partir.

Los alumnos fueron los principales protagonistas, a través de mensajes individuales expresaron la utilidad de la plazoleta. Difundieron pautas para su cuidado y mejoramiento; a través de una canción expresaron la riqueza y valor de esta plazoleta. Al atardecer, la Cooperativa Eléctrica encendió las luces ante la emoción compartida de todos los presentes que disfrutaron hasta altas horas de la noche.

El 14 de diciembre, el Padre Mamerto Menapace con la presencia de los alumnos, personal y vecinos que espontáneamente se acercaron, bendijo la plazoleta y se refirió a la vieja e histórica casona "La Colorada" aportando información muy valiosa sobre la historia del lugar. Los nenes informaron al sacerdote sobre las especies de árboles y arbustos plantados.

Antes de finalizar el año nos organizamos para el cuidado y mantenimiento durante el receso estival.

Durante el ciclo lectivo 2006, continuamos con las tareas para preservar y mejorar este espacio: se regó y cortó el pasto, se colocaron anillos alrededor de árboles, abono, se procedió a la eliminación de insectos mediante la colocación de polleritas a los tallos, se detectaron y marcaron árboles secos para reemplazarlos. Se reemplazó uno de los árboles por un "Pehuén", araucaria milenaria de valor sagrado para la comunidad mapuche. En el Día del Aborigen, se colocó un cartel artesanal y se invitó al 1er año de la Escuela Nro.6.

A través de estas acciones y de otras se trabajaron proyectos pedagógicos: "Revalorizando nuestras raíces", "Alfabetización", "Articulación" etc. Durante todo el año hubo encuentros festivos y conmemorativos con las familias y la comunidad en la nueva plaza.

El Proyecto "Esta es nuestra Patria" incluyó la colocación de la Bandera y la elaboración de mensajes y producciones realizados en talleres con las familias en las fechas patrias. Se colocó el cartel CEIBO "Flor Nacional" en el Día de la Bandera y se hicieron campañas permanentes para el cuidado del medio ambiente.

La Srta. Mercedes Soria, autora del cartel "La Colorada", confeccionó los carteles del resto de los árboles. Con estos insumos se trabajó un proyecto de alfabetización. Actualmente cada niño es dueño de un árbol y todos conocen los nombres y reconocen las especies de la plaza.

Por otra parte, la Dirección de Turismo incorporó a esta plazoleta en la página web: www.descubrilostoldos.gov.ar .

Se conmemoraron todas las efemérides con la participación comunitaria, aprovechando cada ocasión para embanderar la plaza con las banderas Nacional y Mapuche y realizar tareas de abono, riego, limpieza y mantenimiento permanente con la participación de los alumnos y sus familias.

También se construyó una empalizada para la protección del canal donde se colocó el cartel de "Bienvenidos" en mapuche y con su traducción.

La promoción y difusión de la riqueza de esta plaza está a cargo de los alumnos de diferentes instituciones que atienden y guían a las visitas que llegan en recorrido turístico.

Con el auspicio de la Dirección de Turismo, se elaboró un folleto para promocionar la plazoleta La Colorada con participación de los alumnos que lo entregan como souvenir en la fiesta de fin de curso. En este folleto se incluyeron los dibujos de los niños.

La Fundación Cargill donó los fondos que permitieron cercar el espacio parquizado. El trabajo fue efectuado por miembros de esta comunidad quienes en jornadas de trabajo se abocaron a tareas de pintura, mantenimiento de juegos, bancos, carteles y postes.

En el acto académico de cierre del ciclo lectivo se celebraron los 40 años del Jardín y el primer aniversario de la plazoleta La Colorada, con la presencia de la comunidad, autoridades educativas y municipales.

Este proyecto favoreció la integración comunitaria, la cultura del trabajo, fue una oportunidad para compartir y vivir intensamente el gozo de un sueño cumplido. Por su parte, los niños del Jardín aprendieron en situaciones concretas, reales, desarrollando sus potencialidades. El contacto con la tierra, el hecho de cuidarla y ver crecer las plantas que ellos mismos plantaron les posibilitó aún más un comportamiento afectivo hacia las mismas y la sensación de sentirse parte del medio.

Estas experiencias los ayudaron a posicionarse con relación a su medio ambiente desde un lugar de cuidado, conocimiento y respeto por la historia local como punto de partida hacia el logro de un sentido de pertenencia e identidad.

En el curso del 2007, seguimos cuidando y mejorando el proyecto con la expectativa de ampliarlo sumando esculturas, mesas, bancos, multijuegos, y otros que forman parte de nuestros sueños.

Jardín de Infantes Nro. 904 "Alfonsina Storni", Líbano, Buenos Aires

Prof. Marcela de la Cuadra
Directora

Líbano, es una localidad de 360 habitantes y 93 años de historia, en donde nuestro Jardín trabaja a puertas abiertas y recibe el aporte de los vecinos que se acercan a colaborar. Desde hace cinco años el aprendizaje-servicio es la línea de trabajo que vertebra las acciones institucionales.

En el año 2003, obtuvimos el Premio Presidencial "Escuelas Solidarias", por un proyecto de Biblioteca cuya finalidad fue acercar a adultos y niños a la lectura. Se desarrolló un trabajo conjunto con una ONG, con el Consejo Escolar, la Municipalidad de General Lamadrid y la participación protagónica de los niños. En noviembre de 2004, se inauguró la primera y única Biblioteca Popular en Líbano, que actualmente cuenta con 3000 ejemplares y desde donde se desarrollan actividades afines para acercar a todos los sectores de la comunidad.

El rol protagónico de los niños en la creación de la biblioteca se desplegó en acciones concretas tales como, rotular los libros, realizar el registro de préstamos, elegir por votación el nombre de la biblioteca, y diseñar el sello.

En la actualidad, este proyecto sigue creciendo; se incorporó la hemeroteca y para fin de año se proyecta presentar un anuario que será el primer periódico que se editará en Líbano y en el que los niños aportarán noticias de su interés.

Durante el año 2004, en ocasión de los festejos por los 90 años del pueblo se abrieron dos nuevas líneas de acción. Una de ellas llevó por título, "Te regalo una flor": con el asesoramiento técnico del INTA de General Lamadrid se cultivaron 1000 plantines para embellecer la plaza; los alumnos y sus familias durante 4 meses tuvieron a su cargo el mantenimiento de las plantas.

La otra línea de acción se abocó a la creación de un museo histórico de Líbano, que se conformó con objetos que aportaron en calidad de préstamo, durante dos meses, las familias de la comunidad. Los alumnos averiguaron con la colaboración de sus familias, la historia de esos objetos y sus usos.

En el año 2005, se sumó un proyecto de arte que comenzó con acciones articuladas con un grupo de estudiantes de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP. El año se cerró con una muestra y talleres en los fines de semana abiertos a toda la comunidad, que sellaron la primera jornada de Arte y Cultura de Líbano. Las talleres tuvieron una amplia recepción en la comunidad como espacio para la expresión creativa y para los alumnos, ya que permitió acercarlos a las obras y estilos de diferentes artistas contemporáneos argentinos.

El impacto que el proyecto de arte tiene actualmente en la comunidad es equiparable al de biblioteca.

Para el 17 de agosto, los alumnos armaron un monumento a San Martín con hierros viejos que consiguieron en el pueblo. El día del acto presentaron un petitorio al delegado municipal en el que explicaban el significado de lo realizado y solicitaron se le destine un espacio verde para convertirlo en placita. La Municipalidad accedió al pedido, y se sumaron además en este espacio, cinco murales pintados por los niños, todo lo cual embelleció el lugar rodeado por calles de tierra.

Con autorización de la Municipalidad, se logró reciclar una casa que perteneció a la que fuera la estación del ferrocarril y se la convirtió en Casa de la Cultura; anualmente se organizan muestras de obras realizadas por los niños.

El aporte recibido por la mención lograda en el año 2005 en el Seminario de aprendizaje-servicio, nos permitió al año siguiente llevar a los alumnos acompañados por uno de sus padres a la Feria del Libro Infantil y Juvenil en la Ciudad de Buenos Aires. Una hermosa experiencia en la que los alumnos reconocieron stands de editoriales, libros por autor y título y seleccionaron autores favoritos.

Líbano recibe dos diarios, La Nación y Popular (editado en Olavaria). Una encuesta realizada este año nos permitió saber que el 17% de las familias compra el diario y sólo una lo recibe todos los días. Para estimular su lectura se incorporó el diario a la Sala y también se implementó un sistema de préstamo a domicilio, todo lo cual permitió el acceso a un portador de texto a muchos adultos privados por razones económicas.

El Jardín cuenta con el apoyo de la comunidad y es valorado como tal; por esto se refuerza permanentemente nuestra línea de trabajo en aprendizaje-servicio con un alto nivel de compromiso y actividad en pos de nuevos proyectos.

Es de destacar que cuando comenzamos con aprendizaje-servicio en el año 2003 teníamos una matrícula de 25 alumnos agrupados en una única sección multiedad (3,4 y 5 años) ; la POF (Planta Organizativa Funcional) constaba de 1 maestra y directora y 1 preceptora . En 2007 se amplió la POF, la matricula ascendió a 35 alumnos y hay dos salas (una de 3 y 4 años y otra de 5 años).

Creemos que también en esto el aprendizaje-servicio tuvo su rol fundamental como eje vertebrador del PEI .

El aprendizaje-servicio en la Educación Especial

Experiencias ganadoras del Premio PricewaterhouseCoopers a la Educación 2007

Escuela Especial Nro. 1104 "Santa Mónica", San Lorenzo, Santa Fe

Experiencia: "Huerta Orgánica Solidaria"

Los estudiantes de la Escuela Especial "Santa Mónica" mantienen desde hace varios años una estrecha relación con el Hogar de Ancianos "Los Abuelos", vecino de la escuela. Todos los años concurren al festejo del Día del Abuelo y llevan regalos que ellos mismos preparan para la ocasión.

En el año 2004, los docentes detectaron que el Hogar estaba teniendo dificultades económicas que le impedían cumplir adecuadamente con la alimentación de los ancianos, y se plantearon de qué modo la Escuela podía colaborar para revertir esta situación. Así surgió la idea de realizar una tarea solidaria que aportara a las necesidades alimentarias y nutricionales de los abuelos. En función de este objetivo trasladaron al Hogar un proyecto de huerta orgánica que la escuela lleva a cabo desde el año 1997 en articulación con estudiantes de tercer año del Polimodal de la Escuela Agrotécnica Nro. 383 "Dr. Julio I. Maiztegui" de la localidad de Ricardone.

Los estudiantes mismos construyeron la huerta y hoy se encargan de su cuidado dos veces a la semana. También trabajan desde la escuela en la elaboración de espantapájaros y carteles identificatorios. En algunas oportunidades, procesan los productos para el consumo en el Hogar preparando salsas y mermeladas. El proyecto articula diversas áreas: Ciencias Naturales, Formación Ética y Ciudadana, Matemática, Lengua y Tecnología.

Esta experiencia solidaria permite mostrar a la comunidad que los jóvenes con necesidades especiales pueden integrarse socialmente no sólo desde el lugar de beneficiarios de acciones de caridad, sino como protagonistas que mejoran la vida de otras personas.

Instituto Psicopedagógico de Educación Especial "Crecer Juntos", Plátanos, Berazategui, Buenos Aires

Experiencia: "Arte y Solidaridad"

Desde el año 2003, en el Instituto Psicopedagógico de Educación Especial "Crecer Juntos" funcionan Talleres de Arte que incluyen murga, folclore y teatro, con el fin de incentivar las competencias de comunicación de los estudiantes a través de la expresión artística.

Frente a la demanda de la comunidad de Plátanos de acceder a algún tipo de expresión cultural gratuita, especialmente por parte de Centros de Jubilados, Comedores Comunitarios Infantiles y población carente de recursos en general, los estudiantes del Instituto "Crecer Juntos" junto a los docentes y padres decidieron darles un sentido solidario a esos talleres y comenzaron a presentarse en instituciones dependientes de la Municipalidad, Hogares de Ancianos, Centros Comunitarios, etcétera.

Frente a este nuevo desafío, los estudiantes pusieron gran empeño en mejorar su formación como actores y actrices, en baile, canto y danzas folclóricas.

Cabe destacar que el proyecto involucra no sólo a los estudiantes de los Talleres de Murga, Teatro y Folclore, sino que también a los del Taller de Panadería, quienes son los encargados de preparar tortas y galletitas que llevan a cada presentación. Además, los estudiantes del Taller de Armado participan en la confección del vestuario y las escenografías.

Los Talleres de Arte articulan básicamente con el área de Lengua (trabajo de los textos teatrales) y con el área de Ciencias Sociales (la preparación de una nueva obra teatral o una danza folklórica se inicia con la ubicación geográfica e histórica pertinente en cada caso). Con esta experiencia se busca que los estudiantes mejoren sus competencias en la comunicación y la resolución de problemas, desarrollen el pensamiento crítico e incrementen su autoestima y fortalezcan el sentido de la responsabilidad.

La mirada de la comunidad hacia los jóvenes del Instituto de Educación Especial ha cambiado a partir de la experiencia solidaria: han logrado un reconocimiento en el área de Cultura municipal y en los medios de comunicación de la zona.

Escuela Especial Nro. 1, General Roca, Río Negro

Experiencia: "Somos capaces de construir solidaridad"

Esta experiencia nació a partir del pre-taller de albañilería al que asisten estudiantes de 13 a 16 años. Los jóvenes comenzaron colaborando en un plan de erradicación de letrinas, pero cuando una investigación realizada por las trabajadoras sociales de la escuela reveló la situación habitacional alarmante de la mayoría de la población escolar, el proyecto creció y se convirtió en un plan de reemplazo de las viviendas precarias de las familias de la comunidad educativa.

La experiencia consiste en construir casas de material en reemplazo de las de madera cantonera y polietileno. La decisión de cuál es la familia beneficiaria depende no sólo de la necesidad que ésta tiene sino de las posibilidades de la escuela de llevar a cabo la construcción. En esta instancia, las trabajadoras sociales toman en cuenta si la vivienda se encuentra suficientemente cerca del edificio escolar y si la familia tiene recursos (acceso a un Plan estatal) para proveer parte de los materiales.

Edificar una casa de una habitación y un baño les demanda a estos jóvenes un año, a lo largo del cual concurren a la obra junto con el docente tres veces por semana. Para la realización de tareas que exceden la capacitación de los estudiantes, el proyecto articula con la Escuela Técnica de Gral. Roca. También comparten tareas con los estudiantes de la Escuela de Formación Cooperativa y Laboral, en la que continúan su educación muchos de los alumnos de la Escuela Especial una vez que egresan de la institución.

En la realización de esta experiencia, los estudiantes ponen en práctica lo aprendido en el taller -uso de herramientas y máquinas simples-, conceptos de Tecnología y Matemática.

El hecho de ofrecer un servicio altamente valorado por los beneficiarios y por la comunidad en general ha impactado altamente en la construcción de la subjetividad de los jóvenes participantes.

El aprendizaje-servicio en la escuela técnica

IPEM Nro. 50, San Francisco, Córdoba

Profesor Raúl José Frutos
Maestro de Taller

En el IPEM N° 50 estamos trabajando desde hace unos años con un proyecto solidario que denominamos "Entre todos avancemos", que consiste en el estudio y fabricación de elementos especiales para personas con capacidades diferentes, adultos mayores y para víctimas de accidentes. Lo pensamos para quienes no tienen recursos económicos, como así también para instituciones de bien público.

En los años 2000-2001, nos movilizó el hecho de que teníamos una deserción muy grande y problemas de disciplina, lo que nunca nos había ocurrido. Comprobamos que la materia Actividad Práctica que proponía la nueva Ley de Educación no motivaba a los alumnos, por eso comenzamos a buscar proyectos alternativos. Entre varias propuestas, surgió con los alumnos de 5º y 6º año de la especialidad Metal-mecánica: la construcción de sillas de ruedas comunes plegables, bastones, trípodes, andadores, etc. Pero cuando esto tomó estado público empezó a acercarse gente con requerimientos particulares. Entonces, comenzamos a fabricar sillas de ruedas motorizadas muy simples, de muy bajo costo, con elementos muy sencillos; y sillas especiales, sillas tipo cama, sillas para sanitarios. También hicimos una silla muy especial que se adaptaba a las particularidades de una persona que no tenía recursos económicos; en el mercado le pedían 1800 U$S; nosotros la realizamos por $ 300. Fuimos evaluando lo que íbamos haciendo y surgían dificultades; por ejemplo, la silla tipo cama quedaba a una altura distinta respecto de las camas ortopédicas, entonces las personas debían hacer un gran esfuerzo. Continuamos con sillas para sanitarios y una grúa que sirve para sacar de la pileta a los chicos con capacidades diferentes que realizan prácticas de natación. También hace muchos años que venimos construyendo las matrices para las tablillas para escritura Braile y ábacos contadores.

Estas fueron las primeras experiencias que tuvimos con la comunidad, pero ocurrió que todo este trabajo funcionó muy bien para aquellos chicos que tenían problemas de conducta. Pero el otro tipo de alumno, el alumno "bueno", responsable, que trata de hacer las cosas lo mejor posible, este tipo de alumnos necesita mucho más. Se presentó la oportunidad de trabajar con ellos cuando el hospital José Bernardo Iturraspe planteó el problema que tenía para controlar los insumos medicinales de uso muy frecuente, como las jeringas descartables y las ampollas. Entonces, construimos un dispenser que permite entregar y a la vez controlar –el principal problema era el control- los medicamentos, que registra la fecha, la hora y el personal que requiere del elemento. También estamos haciendo en este momento un expendedor de comprimidos medicinales para uso familiar y para los geriátricos, para la gente mayor que toma diariamente tres o cuatro medicamentos. Este expendedor le va a ofrecer el medicamento a la hora que se programe, va a ser de fácil programación, con una señal luminosa y una sonora para las personas con dificultades auditivas y visuales, y con una alarma que avise si el remedio no fue retirado.

Escuela Nro. 2 "Luciano Fortabat", Olavarría, Buenos Aires

Profesor Luis Acquarone
Docente

La Escuela N° 2 "Luciano Fortabat" está en Olavarría, en el centro de la provincia de Buenos Aires. A la escuela asisten 1200 alumnos. Ya en el año 2004 fuimos Premio Presidencial por la adecuación de una calesita para discapacitados, y este año nos reconocieron por el software "ABC más". Este software nació en el año 2004 ante una necesidad, sin que supiéramos siquiera qué era el aprendizaje-servicio. Yo daba clases en el Instituto Superior de Promoción Docente a estudiantes que se formaban como maestros de escuelas especiales y los jóvenes que hacían sus prácticas me decían "Profesor, en las escuelas especiales no hay material para trabajar". Soy docente de tercer año y también de adultos en la Escuela Técnica, entonces les presenté a los alumnos el proyecto; enseguida les gustó y nació como "ABC +".

La primera experiencia la realizamos en el año 2004 para alumnos con dificultades neuro-locomotoras; al año siguiente hicimos el software para niños disminuidos visuales y ahora estamos trabajando para estudiantes hipoacúsicos. El software está organizado por módulos. En el proyecto de 2004 se hicieron dispositivos especiales que les permitieran acceder a los chicos o adultos con problemas neuro-locomotores al software y en algunos casos se mecanizó lo que ellos no pueden hacer en forma manual. Se crearon, de acuerdo con la demanda que teníamos, dispositivos específicos para cada caso particular.

En la evaluación, consideramos dos aspectos. El primero es la devolución de los usuarios; ellos nos van retroalimentando para que nosotros mejoremos y diseñemos nuevos módulos. El otro aspecto es la participación en la Feria de Ciencias, que en un principio no tuvimos en cuenta. Pero lo presentamos en la Feria de Ciencia y Tecnología de la provincia de Buenos Aires, lo que nos llevó a representar a la provincia en la Feria Nacional, que se realizó en Salta. Allí, nos hicieron una entrevista radial y al día siguiente se presentó una familia que nos había escuchado y nos pidió ayuda para Enzo, su hijo. Él, en la silla de ruedas, tenía un tablero con sensores y un puntero ajustado a la cabeza, con el que marcaba lo que necesitaba, por ejemplo, ir al baño. La dificultad era que para saber lo que deseaba había que estar al lado para ver lo que escribía. Hicimos una adaptación del software que solucionó el problema. Los chicos fueron a la casa y se lo instalaron. Tiempo después viajé a Salta y comprobé que lo seguía usando.

En la Escuela N° 505 para ciegos, una de las docentes nos explicó la importancia de que -además de la máquina braile- los chicos pudieran utilizar el teclado normal para no sufrir restricciones de equipamiento. Entonces, creamos un teclado virtual de aprendizaje que les permite que en sus casas puedan aprender la ubicación de las teclas sin la orientación de la docente, ya que la computadora oraliza lo que escriben y les permite autocorregirse.

Escuela Técnica Nro. 3 "María S. de Thompson", Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Licenciada María del Carmen Storino
Directora

Voy a comenzar haciendo una breve historia de lo que fue el proyecto. Nuestra escuela tiene tres especialidades y un Ciclo Básico General. En el Ciclo Básico General, la escuela se divide en áreas con distintas competencias de las que se desprenden las especialidades. Una de las especialidades es Óptica, otra es Computación y la tercera es Geografía Matemática. Desde el año 1998 hasta el año 2002, como en todas las escuelas, se unificaron departamentos y coordinaciones de áreas; se evaluaron diferentes experiencias de aula que ponían en función los objetivos y que se llevaban a cabo a través de proyectos específicos, que se van elaborando año a año. Siempre se señalaban los logros, las dificultades con las que los docentes y alumnos se encontraban, y surgían así propuestas de mejora de la calidad de enseñanza-aprendizaje que permitieran dar respuestas a distintos tipos de problemáticas.

Con este proyecto se trató de dar respuesta a una problemática social que ya se estaba comenzando a vislumbrar para aquel entonces. En años anteriores venían para hacerse anteojos sólo una, dos o tres personas. En aquel entonces los hacía un maestro de taller porque eran casos aislados. Pero en los últimos años, comenzaron a venir de a diez, de a veinte casos y con recetas a veces de más de tres años de antigüedad. Esa situación nos marcaba que estaba empezando a haber un problema social muy significativo: la gente no podía acceder a sus anteojos. En ese momento yo era la Regente técnica, y un alumno de 6º año me dijo: "profesora ¿no podemos hacer un proyecto con el que podamos dar solución a todo esto?" Eso me hizo ver que podíamos llegar a armar un proyecto institucional, a través del cual no solamente diésemos una solución a la población, sino además involucráramos a los alumnos. Desarrollar un proyecto solidario, pero relacionado con todas las áreas de la escuela.

Se determinaron las fortalezas y las debilidades que en ese momento tenía la institución para llevarlo a cabo, y en el año 2003 es cuando nosotros focalizamos en la experiencia solidaria a través del PEI, con un proyecto que se llamó "Primer programa de reciclado de lentes y armazones. Proyecto ver mejor". El objetivo era recolectar anteojos de aumento en desuso para que fueran recuperados por los alumnos del ciclo superior de Óptica, porque como fortalezas teníamos el material humano y el conocimiento, pero no disponíamos de materia prima: los armazones y los cristales. El alumno traía su material para hacer su trabajo práctico pero no para dar una respuesta, que era lo que a nosotros nos pedían.

Comenzamos a intentar vincularnos con algunas asociaciones civiles. La primera con la que me contacto es CEREPAR (Centro Regional Participativo), que hizo de nexo entre la comunidad y la escuela. La ubicación de urnas permitió la recolección del material o derivación de pacientes necesitados. Comenzamos con unas 20 urnas y llegamos a tener casi 60. Las ubicaciones, por ejemplo, eran en el hall de la Universidad de Belgrano, en Cáritas, en el Club de Leones, en el Centro Comunitario Santo Dumont, en Plaza Vea; se colocaron así las primeras 20. Los hospitales Fernández, Pirovano y Tornú nos derivan pacientes. En un principio, el Programa apuntaba solo a los ancianos, a las personas de más de 60 años; pero cuando los hospitales comenzaron a mandarnos pacientes, ya no pudimos hacer distinciones de edad. Entonces lo extendimos a todas las edades.

Se fue haciendo cada vez más masivo y también comenzaron a venir personas que sí podían acceder a la compra de anteojos. Entonces nos preguntamos cómo hacer para atender solo a gente verdaderamente carenciada. Nos contactamos con los Centros de Gestión y Participación para que certificaran la necesidad de las personas que se acercaban.

Profesor Juan Carlos Querequeta
Coordinador del Proyecto

Este año me toca coordinar el proyecto. Desde la señora de cooperadora -que es la que recauda y maneja el dinero para que el proyecto sea cristalino-, la portera, la señora rectora, mis alumnos, todos ponemos esfuerzo.

Quiero contar que todas las áreas del Ciclo Básico General, del Ciclo Superior de Óptica y de Computación comienzan a realizar conjuntamente actividades del proyecto. Tenemos una página web con toda la información y esta difusión nos permitió tener publicidad en el diario barrial, en el diario La Nación, en TN, y en el programa "Yo consumidor", lo que posibilitó que fueran donados cientos de armazones, tanto de particulares como de empresas. Nuestros alumnos del Ciclo Superior los reciclan y recuperan parte de ellos para ser utilizadas; por ejemplo la extracción de las fornituras, los tornillos, las patillas, están a cargo de los alumnos de 4º año y 5º año. Luego, en base a las recetas traídas por los pacientes que son derivados por los profesionales de oftalmología, los estudiantes del último año confeccionan los anteojos. Después tenemos las áreas curriculares que participaron de la experiencia, como Comunicación y Expresión, Ciencias Naturales, el laboratorio de Computación, el laboratorio de Tecnología Aplicada, el laboratorio de Marcos -que es el que arma el anteojo-, el laboratorio de Superficies -que es el que le da poder a la lente-, la materia Óptica oftálmica, en la que los alumnos interpretan la receta, y también una que es muy importante: Relaciones Humanas.

Juan Pablo Scapuccio
Alumno de 6º año

El proyecto dio como fruto una mejora en la calidad del aprendizaje, del servicio y una mejora en la formación ética de las personas. El programa desde su inicio cambió mucho; pero lamentablemente por la falta de donación de cristales nos vimos obligados a cobrar el costo de las lentes a utilizar si el colegio no dispone del stock, que se les entrega a los pacientes después de ser calibrados y terminados.

Licenciada María del Carmen Storino
Directora

Al principio, nosotros habíamos recibido una donación muy importante de una empresa del campo de la óptica; pero una vez que se acabó ese stock, fue muy difícil que nos donaran cristales. Los lentes en desuso que nos entregaban servían para casos sencillos, como una graduación muy simple, porque

las graduaciones pueden ser esféricas, pueden ser cilíndricas, pero puede haber combinadas esfero-cilíndricas. Las esfero-cilíndricas no se pueden reciclar, entonces nos encontramos con inconvenientes para cubrir estos casos.

Cuando se nos acabó el stock y ante la imposibilidad de conseguir permanentemente la cantidad de lentes que nosotros teníamos que construir, nos planteamos continuar con la labor solidaria, pero cobrando el precio del costo de la lente. Imagínense que un anteojo que en el comercio puede estar entre $300 ó $400, en la escuela puede llegar a costar $18 ó $20, como máximo $30; o sea que -dentro de todo- igualmente cubrimos la problemática de la sociedad.

Juan Pablo Scapuccio
Alumno

A nosotros el proyecto nos ayuda, porque si no lo hiciéramos, saldríamos solo con la parte teórica; pero cuando uno empieza a tratar pacientes, se da cuenta de que no es solo lo que uno ve en la teoría, sino que cada paciente es distinto, tiene su propia problemática y uno tiene que saber manejarse con cada tipo de paciente. Esto hace que en el futuro, cuando nos insertemos en el mercado laboral. tengamos un plus. Esto es muy bueno porque no solo hacemos labor solidaria, sino que también aprendemos y mejoramos nuestro perfil profesional.

La primera participación en el proyecto es obligatoria, luego de cumplir con este requisito, la participación es voluntaria. Yo voy seguido porque es muy gratificante y uno se siente bien cuando logra que una persona que cuando llegó no distinguía nada, al irse se siente contenta porque accedió a un mundo nuevo.

Profesor Juan Carlos Querequeta
Coordinador del Proyecto

Quería agregar que no solo atendemos la problemática de la gente de Capital, sino que también del Gran Buenos Aires. No es discriminatoria, venga de donde venga, la persona va a ser atendida.

Escuela Técnica Nro. 3 "D. F. Sarmiento", Mar del Plata, Buenos Aires

Profesor Osvaldo Aníbal Abbadie
Director

La escuela fue fundada hace 71 años y tiene distintas especialidades. A partir de todas las reformas que se produjeron en la provincia de Buenos Aires terminamos con 7º, 8º y 9º año como parte integral de nuestro Ciclo Básico, y después, el Ciclo Superior: 1º, 2º y 3º año. Tenemos en funcionamiento los tres turnos con diferentes características y distintos convenios del manejo del edificio con los ciclos

superiores. El año que viene, el Instituto Superior Técnico va a ser de nivel terciario. Asisten casi 2400 alumnos, y trabajan 500 personas.

La escuela nació como una necesidad comunitaria; o sea que nacimos vinculados al aprendizaje-servicio porque en sus orígenes fue una escuela de formación profesional para arreglar maquinarias de la municipalidad. Además, esta concepción viene de la mano de lo que es la Educación Técnica: cuando nosotros decimos que enseñamos o educamos para el trabajo y no para el empleo, estamos definiendo lo que es la Educación Técnica. Cuando decimos que la Educación Técnica en los '90 tendió a hacer de las escuelas hipermercados, también estamos definiéndonos políticamente. Y también nos definimos cuando afirmamos que ahora, a partir de una ley de Educación Técnica aprobada a nivel nacional y después reflejada en las provincias, ha sido significativo el incremento en la provisión de material y en las posibilidades tecnológicas a partir de los proyectos de mejora en las escuelas. Esto lo sintetizo, todos lo conocemos, pero quiero decir que esta línea sociopolítica se viene dando, en el caso de nuestra escuela, desde hace 71 años, desde su fundación.

El proyecto del Arroyo La Tapera viene siendo empujado desde hace años por otros proyectos que se desarrollan en la escuela. La misma solidaridad que tenemos hacia la comunidad también la tenemos dentro de la escuela. Ningún chico, pague o no pague cooperadora, deja de hacer su trabajo. Después dejará su trabajo práctico aportando a la cooperadora el material; lo dejará para que después se use comunitariamente, como en el caso de los banquitos que hacemos en casi todas las escuelas técnicas, para utilizarlos dentro de la escuela o venderlos a través de la cooperadora y recuperar el costo de materiales. Los chicos aprenden esto ya desde el vamos, ni siquiera está incluido en ningún proyecto.

Como cuestión final les traigo una absolutísima primicia: el martes que viene se pone en marcha el segundo proyecto en América de una Escuela Técnica dentro de una unidad penal. Nosotros vamos a tener dos cursos, uno de Electromecánica y otro de Construcciones, de maestro mayor de obra dentro del Penal Nro. 15 de Batán. Con las mismas características que los cursos que se dan dentro de la escuela, su misma carga horaria y demás. El primer proyecto que se llevó a cabo fue en mayo. Es una satisfacción porque también esto tiene la misma filosofía. Nosotros hacemos "gauchadas" a la comunidad, nosotros somos la comunidad y esa gente también es la comunidad. Nos gustará, no nos gustará, hubo debates, habrá debates, hubo un montón de dificultades, la solidaridad tiene dificultades. Ese es el problema, hagamos donde hagamos las cosas. Si de los 52 alumnos que tenemos en las listas de los dos cursos, diez en lugar de "salir de caño" salen a trabajar, me parece que ya tenemos un logro fantástico. En Olmos hay una cifra similar cursando y hay 32 ya en lista de espera; eso habla del interés que hay en muchos de ellos, muchos habrán hecho del delito su forma de vida, pero en muchos también está la inquietud de poder salir a trabajar y no a delinquir.

Profesora Vilma Giannini
Coordinadora del Proyecto

Para poder implementar el proyecto obviamente hemos tenido en cuenta la motivación, la inserción curricular y los ejes; la transformación educativa nos dio esa posibilidad, el respaldo institucional a través de la implementación del servicio en el PEI. La infraestructura que, en general, posee toda Escuela

Técnica nos facilita trabajar en el aprendizaje-servicio y un marco legal para todo aquello que nos posibilita salir de la escuela hacia la comunidad. O sea, contamos con las herramientas para trabajar con el aprendizaje-servicio, lo único que tenemos que hacer es facilitárselas a los chicos.

Nosotros empezamos a trabajar en este proyecto, que en la actualidad se llama "Arroyo La Tapera", como una necesidad de los profesores de que los chicos salgan a la comunidad. No podían seguir haciendo análisis en el laboratorio porque estaban siempre bien. Teníamos que lograr que esos análisis plantearan problemáticas de la realidad, como las que tendrán que resolver el día de mañana cuando trabajen en una empresa. Y, ante esta necesidad, un día nos dirigimos mediante unos contactos, a unas personas que tenían problemas con el agua de pozo en Sierra de los Padres. El proyecto se desarrolla posteriormente en esta cuenca.

En el inicio -año 1990, hace 17 años empezamos a trabajar en la Laguna de los Padres- nos preguntamos ¿Qué estará pasando en esta laguna? Bajamos con los chicos a la laguna que, con el arroyo La Tapera, va hasta Camet, a Mar del Plata, y termina en el mar. Así, año a año, y con el aporte de muchas entidades, de gente que nos ha brindado la posibilidad de capacitarnos, llegamos a lo que es hoy el proyecto. En el año 2001, nos pusimos en contacto con la gente del Premio Presidencial, así toma realmente la estructura final de aprendizaje-servicio y, desde entonces, seguimos avanzando.

Hoy por hoy, el proyecto sigue tres ramas fundamentales. Una es el tratamiento de aguas superficiales, desde la Laguna de los Padres a la desembocadura en el mar. Se indica con un índice de calidad, que implementamos este año, que nos permite darle a entender a la gente con bastante claridad cuál es la problemática de la calidad del agua que está circulando por ese lugar.

La segunda etapa surge porque el problema de las aguas superficiales generó la inquietud de hacer algo para remediarlo. Entonces empezamos a debatir con los alumnos qué se podía hacer para remediarlo con la infraestructura de la escuela y con el conocimiento que ellos tenían. Avalándonos en los análisis y en todas las experiencias que venían haciendo los chicos, llegamos a la conclusión de que una de las soluciones era concientizar a la comunidad mediante la acción de limpieza de un sector de la ruta trasera del lago de Camet, porque Camet es un espacio público al que concurre mucha gente y los marplatenses habitualmente. Situamos nuestra atención para accionar el impacto a la población en ese lago. Eso generó campañas de saneamiento. Ya llevamos ocho de esas campañas de saneamiento. Vamos acompañados por un nivel de decisión.

Hemos logrado algo que Nieves siempre menciona en los medios de difusión: que nunca les dan importancia a los chicos que trabajan; pero en realidad hemos logrado con los medios de difusión de Mar del Plata, la radio, la televisión y la prensa escrita, revertir esta situación. El periodismo nos acompaña permanentemente en todas estas actividades. ¿Qué ocurrió? Con este proyecto estábamos en Camet, la gente del barrio tiene agua de pozo, entonces vino una especialista y explicó que esa agua tiene nitrato. De esta manera, entró en pánico el barrio; había gente que por ese motivo ni se bañaba. En realidad, la cantidad de nitrato que tenia el agua no era tan alta. Entonces la gente nos llamó a la escuela para ver si podíamos ir. Fuimos con los chicos y empezamos con el tema del agua para consumo; los chicos toman muestras de agua y las analizan en la escuela. Extraen conclusiones y sugieren a las personas qué es lo que deben hacer para solucionarlo.

Actualmente, estamos trabajando con 40 domicilios en nuestra área, pero también hay escuelas de otros barrios que nos piden asistencia y concurrimos con los estudiantes a realizarla. Lo importante

para los chicos es que cuando todo el mundo pone rejas en sus casas, los vecinos nos abren las puertas. A veces, vamos con diez chicos y los reciben para que tomen las muestras. Para los chicos es una gran experiencia desde el punto de vista personal.

Y ¿por qué esta gente no tiene agua de consumo? No tiene agua de consumo porque no se puede expandir la red porque es imposible extraer de las napas más agua. Entonces surge la tercera parte del proyecto, que es muy nuevita ya que todavía no cumplió un año: el uso racional de agua. A través de la difusión se trata de concientizar a la gente de que tiene que disminuir el consumo de agua. Pero esto no surgió así nomás: hace seis años que lo venimos haciendo en las casas de las familias de nuestros propios alumnos. Tienen que anotar en dos o tres días cuántas veces tiran la cadena, cuántas veces y el tiempo que se bañan, si tienen una canilla que pierde, cuántas veces lavan los platos, cuántas veces usan el lavarropas, y con esto se saca un promedio de consumo. El promedio de consumo en Mar del Plata casi triplicaba lo que dice la Organización Mundial de la Salud. Coincidía con lo que en este caso decía la empresa de Obras Sanitarias de la ciudad. A raíz de esto y luego de cinco años de recopilar datos, surge la tercera etapa del proyecto que es "El uso racional del agua".

Les estoy hablando de hace 17 años y de 8 ó 7 años posteriores de aprendizaje-servicio, ¿cómo se sustenta este proyecto? Primero porque tiene una gran vinculación curricular: al estar en el PEI hemos logrado tener una gran participación y una gran interdisciplinariedad con Lengua, Matemática e Inglés. Los chicos se sientan a contarle a la gente qué es lo que tiene que hacer, y lo hacen con la profesora de Lengua, con quien trabajan y elaboran todos esos materiales: una encuesta, un boceto, etc.. La profesora de Lengua colabora en todo lo que es necesario lingüísticamente para llegar a la comunidad; con ella también hicieron una obra de teatro que aborda el compromiso con el medio ambiente Con la profesora de Matemática, los cálculos. Con la docente de Inglés, trabajamos con todos los textos que hay que leer que están escritos en ese idioma. Se va articulando con distintas páginas Web, diseño de diferentes tipos. Esta interdisciplinariedad es una de las cuestiones que permite sustentarnos.

Pero, otra de las cuestiones que posibilita el sostenimiento del proyecto es su inserción comunitaria. Por ejemplo, la Facultad asesorándonos; el INDEC haciéndonos el total de las muestras que analizan los chicos; las sociedades de fomento participando de las actividades de saneamiento; los familiares de los alumnos involucrándose en las actividades y acompañando a sus hijos. Una infinidad de instituciones y personas que permiten que esto sea posible porque requiere un costo bastante importante de dinero para moverse. No conseguimos dinero, salvo en ciertas oportunidades a través de algún subsidio, pero conseguimos insumos. Necesitamos botas para realizar el saneamiento y logramos que una empresa nos done esas botas.

Otra cosa importante es que cuando decidimos encarar esto, dijimos "esta es la forma de enseñar", creemos en el servicio social. Creo que uno de los objetivos es que con lo que tengamos de recursos vamos a hacer todo lo que podamos y todo lo posible para conseguir lo que nos falte para después poder hacerlo de otra manera. Si no logramos realizar una técnica instrumental porque no tenemos el instrumental, usamos una volumétrica. Si no tenemos la excavadora, usamos la pala, pero no dejamos de hacer todo lo que podemos.

El proyecto tiene un doble impacto. Un impacto interno que actúa directamente en nuestros alumnos, y un impacto externo que tiene que ver con la comunidad y los medios. En el primer aspecto, mejoró el

rendimiento académico. Los chicos adquieren más rápidamente los conocimientos que necesitan para poder resolver un problema. Después del primer año de participación en el proyecto, empiezan a perder el interés por la nota y en tercer año, directamente la nota no tiene importancia. Ellos están estudiando, aprendiendo algo para resolverles un problema a las personas, a esa comunidad que concientizan a través de la campaña de saneamiento. A veces, se quedan horas extra para terminar un análisis, eso habla del compromiso que ellos toman al respecto.

También aumentó la retención escolar. Después del primer año, todos sabemos los problemas de desgranamiento que hay en la escuela. Pero, luego del primer año ya hay una retención de casi el 100%. Normalmente, si algún chico repite, se queda y vuelve a la especialidad. La realidad es que dentro de los participantes del proyecto prácticamente no tenemos repitentes. Tampoco hay violencia escolar. Asimismo las actividades afianzan la relación entre los docentes y los alumnos, lo cual influye mucho en el vínculo de trabajo con ellos.

El tema del ambiente, además, nos permitió colaborar con el descubrimiento vocacional. La temática es muy amplia, abarca temas de Medicina porque hablamos de temas de Bacteriología, y si nos referimos a la contaminación del suelo, estamos hablando de Agronomía. Entonces, abarca un aspecto muy amplio de la temática y esto facilita la elección de vocación para el futuro.

Acrecentó también la autoestima de docentes y alumnos. Voy a utilizar unos minutitos más porque quiero contar una anécdota de hace una semana. Nos invitaron a dar una charla en la Universidad de Mar del Plata, éramos el único proyecto que no tenía ningún tipo de relación con la Universidad, y a través de ex alumnos que participan del proyecto, a pesar de haber egresado de la escuela, se generó una comunicación que permitió esta charla. Dimos un tiempo para que hablaran los chicos que nos habían acompañado voluntariamente y uno de ellos, que está en el grupo que vino al Premio Presidencial, dijo: "yo creí que no podía hacer nada. Cuando empecé creí que no podía hacer nada, tenía las manos atadas. Y ahora me doy cuenta de que puedo hacer muchas cosas porque si todos aportamos un granito de arena podemos hacer que esto sea mucho más grande".

La otra nena que habló dijo algo parecido: "Yo siempre quise hacer algo pero no sabia cómo. El proyecto me dio la herramienta para el cómo". Entonces esto genera un aumento muy grande de la autoestima en los chicos, también en los docentes. Muchos docentes que tal vez no se animan a encarar cosas se fueron sumando al proyecto y obviamente mejoró su vocación y su relación con los alumnos.

Por otro lado, el Programa favoreció la inserción en el mundo laboral y universitario. Los que están en el Ciclo Superior y deciden empezar la Universidad logran una inserción de más del 90 % y tenemos una demanda laboral bastante importante, de empresas que llaman a la escuela solicitando alumnos de la especialidad.

La comunidad y el periodismo nos reconocen como "Arroyo La Tapera". El proyecto ha generado en la comunidad una actitud muy positiva, ya sea en aquellos vecinos que llamaron para ver cómo podían solucionar su problema o el reconocimiento de la gente en la calle. Un padre en una reunión de fin de año dijo: "Hace tres años, cuando mi hija entró en este proyecto, yo era de los que tiraba papeles en la calle. Después, antes de tirarlo, lo miraba, pensaba qué hacía y generalmente me lo guardaba en el bolsillo. Hoy soy incapaz de tirar un papel en la calle". Ese es el impacto en las familias a través de nuestros alumnos.

5. Aprendizaje-servicio e inclusión educativa

APRENDIZAJE-SERVICIO E INCLUSIÓN EDUCATIVA

María del Carmen Trincado
Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS)

Algunos conceptos vinculan aprendizaje-servicio con inclusión educativa. El primero es el de resiliencia. Deberíamos buscar la resiliencia en nuestra infancia, en las relaciones familiares, en la autoestima, en la valoración personal, en haber tenido adultos identificatorios, adultos que pudieron haber resultado modelos nuestros y que nos hayan querido a pesar de todo. Ese parece ser uno de los pilares más fuertes de la resiliencia. También lo es el sentido del humor: las personas que tienen la capacidad del sentido del humor resultan mucho más resilientes o, al menos, tienen más posibilidades de resiliencia que las que no lo tienen.

Deberíamos hacer el ejercicio de traspolar esto a las escuelas y preguntarnos si allí los chicos tienen adultos con quienes identificarse; si esos adultos les hacen sentir que los quieren a pesar de todo; si permiten el ambiente del humor, de la alegría, de la risa, del pasarlo bien en el ámbito escolar.

Otro concepto clave es el aprendizaje colaborativo y lo que en este caso deberíamos preguntarnos para facilitar la inclusión es: ¿Permitimos, facilitamos, creamos el ambiente del aprendizaje colaborativo? ¿O todavía decimos en las escuelas: "cuidado, no mires el trabajo de tu compañero, esto hacelo solo"? El trabajo en grupo a veces resulta ser una división de tareas pero no es verdaderamente colaborativo.

Otro punto de partida es el concepto de inteligencias múltiples que todos hemos estudiado, pero que, a la hora de la práctica docente, muchas veces olvidamos y seguimos usando los mismos canales para la construcción del aprendizaje. Aquellos que tienen facilidad en la expresión lingüística saben que cuentan con mucha más ventaja que los que tienen un déficit en su vocabulario o en sus posibilidades de comunicación. Tal vez no damos la entrada a otros canales con otros tipos de inteligencia.

Y, por último, el concepto de solidaridad, entendiendo por solidaridad no solamente dar lo que me sobra sino como un espacio de construcción y de enriquecimiento de los dos, del que da y del que recibe.

Estos puntos de partida, estas palabras clave, nos parece que están muy relacionadas, son el sustento, la base del aprendizaje-servicio.

La exclusión educativa nos preocupa a todos y cuando se transforma en números nos abruma por la cantidad de chicos que repiten, que abandonan, que fracasan. Hoy por hoy parece natural que todos se lleven todas las materias, por ejemplo. Es más fácil encontrar un cuadro de alumnos que van a rendir que elaborar el cuadro de los que no van a rendir ninguna materia o muy pocas.

Algunos factores influyen en lo que hace a excluir de la realidad educativa y, por lo tanto, se constituyen en factores de riesgo. Los primeros que se observan son los que parecen estar deslindados de la responsabilidad de la escuela, son aquellos de los que echamos mano cuando queremos buscar las causas de la exclusión; a veces a los docentes nos resulta mucho más fácil encontrar las causas que están fuera de la escuela que las que están adentro. Por ejemplo:

- Falta de contención familiar: por lo general, familias que no asisten a la escuela, o no asisten a las reuniones o no establecen los contactos que nosotros esperamos desde la escuela.
- Conflictos familiares internos: nuevos tipos familiares que no son aquellos que nos acompañaban en nuestra infancia.
- Conflictos con la ley.
- Familias con movilidad o con inestabilidad laboral.
- Poco compromiso familiar y personal con la escolaridad.

En los tres puntos que siguen lo que vemos es que hay cierta incidencia en el clima escolar:

- Falta de referentes afectuosos en la familia y a veces en la escuela.
- Bajas destrezas verbales y de comunicación.
- Ritmos e itinerarios escolares diferentes de la media normal; frente a este fenómeno de la exclusión educativa, tenemos chicos que intentan su escolaridad en el itinerario normal, que lo intentan un año, dos años, y al tercer año dejan la escuela.

Los últimos tres puntos tienen que ver con el enfoque, con la postura que la escuela adopte frente al problema de la exclusión.

Los factores protectores que, si bien no van a asegurar la inclusión, pueden menguar desde la escuela ese factor agresivo de continua amenaza de que alguien deje la escolaridad, podrían ser:

- **Actividades escolares que alienten la adaptación a situaciones diferentes:** porque si ante el mismo problema proponemos siempre la misma solución, es posible que el fantasma del abandono escolar tome presencia. La propuesta tiene que ser diferente ante el fracaso. No es lo mismo trabajar con chicos que cumplen un itinerario educativo normal, esperado, que aquellos que intentan una vez, dos veces o tres veces.
- **Ejercitación en resolución de problemas:** esto tiene mucho que ver con la propuesta del aprendizaje-servicio. Tal vez el enfocar la resolución de problemas concretos en la comunidad haga revalorizar el saber, el aprendizaje, lo que además se debe aprender bien para poder solucionar el problema del barrio, de nuestra calle, de nuestra comunidad. Ya no se trata de aprender de memoria un contenido relacionado con un espacio curricular, sino de saberlo bien para después ver cómo emplearlo en la resolución de un problema de nuestra cuadra, de nuestro barrio, de la gente que conocemos.
- **Sentido del humor y ambiente de contención:** entendiendo por contención no la ausencia de límites, sino exactamente lo contrario. Contener es marcar bien el terreno e indicar lo que se puede hacer dentro de los límites.
- **Vínculos afectivos con la familia y con el entorno escolar:** esto implica también saber que uno es una persona con nombre, con apellido, con historia, con dificultades, con limitaciones.
- **Experimentación con distintos lenguajes comunicacionales:** hoy los chicos nos superan, pueden utilizar otros tipos de lenguajes. Todavía la escuela está un poco resistente a eso y lo ve como una amenaza, más que como una herramienta para incorporar. Por ejemplo, los lenguajes del arte o los lenguajes corporales, muchos otros tipos de lenguajes que no tienen que ver con aquella escuela tradicional donde estudio para repetir lo más textualmente posible la lección.
- **Compromiso con la comunidad a través del saber y de la tarea de la escuela:** si pertenecemos a una escuela que tiene un compromiso con nuestra comunidad, que sale a hacer un trabajo concreto

con los vecinos, posiblemente queramos colaborar con eso, participar; posiblemente nos sintamos mucho más comprometidos a aprenderlo bien para poder hacer un buen papel a través de la escuela. Esa es la chance que tenemos a través del aprendizaje-servicio.

Consideremos, por ejemplo, tres casos de aprendizaje-servicio como oportunidad de inclusión: en una escuela media con alumnos en situación de exclusión social y riesgo educativo, en escuelas especiales con alumnos con necesidades educativas especiales y en organizaciones sociales fuera del ámbito escolar.

¿Qué pasa al utilizar la herramienta del aprendizaje-servicio en estos tres ámbitos diferentes?

Caso 1 Escuelas Medias: las experiencias de aprendizaje-servicio lograron:

- Una mejor adaptación de alumnos con problemas: a veces el alumno que es inquieto, que es conversador, que parece que no puede estar dentro de la escuela, a través de las experiencias de aprendizaje-servicio pone en funcionamiento mecanismos de otra índole, otras inteligencias, y resulta el más despierto, el más hábil para establecer comunicaciones.
- Mayor compromiso con lo que desde la escuela se proyecta a la comunidad.
- Creación de vínculos de pertenencia a la escuela y revalorización de la escolaridad.
- Cambio de mirada de la comunidad sobre los adolescentes y sobre la inserción en la vida de la ciudad.
- Jerarquización de la tarea docente y el rol de la escuela: la jerarquía y la importancia que el rol docente tiene en la comunidad se refuerza haciendo saber en la comunidad lo que se hace desde la escuela.

Caso 2 Escuelas Especiales: la adopción del aprendizaje-servicio mostró que los chicos de escuelas especiales pudieron dejar el rol de destinatarios de la solidaridad para convertirse en protagonistas y ejecutores de un cambio en su comunidad. Este cambio revaloriza sus aprendizajes, su identidad como estudiantes y los incluye en la vida diaria de sus comunidades, lo cual no es poco frente al problema de incluirlos en una tarea que sea provechosa para ellos mismos y para los demás.

En una escuela especial de San Lorenzo, provincia de Santa Fe, los chicos hacen una huerta en un geriátrico y luego procesan los alimentos en su taller de cocina. Todo lo que producen está destinado a los abuelos del hogar.

Caso 3 Grupo de padres de Santiago del Estero que recibieron becas familiares a través de Cáritas: junto con el dinero de la beca, los grupos de padres recibieron capacitación y lograron poner en marcha varios proyectos de trabajo en su comunidad para devolverle a su barrio algo de lo que habían recibido. El aprendizaje-servicio propició:

- Cambios internos relacionados con la autoestima.
- Revalorización del propio rol de padres.
- Actitudes favorables para la propia superación personal y familiar.
- Fortalecimiento de las relaciones grupales y familiares.
- Reconsideración de la posibilidad de volver a verse como estudiantes. Algunas de las frases que repiten en sus evaluaciones son: "Puedo volver a aprender", "Me siento orgullosa cuando les cuento a mis hijos lo que hago en los talleres", "Ya no tengo vergüenza de hablar frente a los demás, de dar mi opinión".

Finalmente, creemos que la utilización de la propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio con protagonistas en contextos de exclusión contribuye a crear las condiciones para su inclusión o su reinserción en el sistema, ya sea en las escuelas o en las organizaciones donde hay que fomentar toda esta forma de participación y de volver a este proceso que no termina nunca, que es el de volver a educarnos.

Gustavo Genusso
Fundación Gente Nueva, Bariloche

Fundación Gente Nueva es una organización con escuelas en sectores de mucha pobreza, sobre todo en la ciudad de San Carlos de Bariloche, que es una de las ciudades que tiene las mayores diferencias del país entre la riqueza y la pobreza, lo cual la hace más escandalosa y crea mayor resentimiento.

Nosotros trabajamos en escuelas insertas en esos barrios muy pobres y desde allí siempre hacemos proyectos con la comunidad. Antes del '97 no lo llamábamos aprendizaje-servicio; a partir del '97 empezamos a llamarlo así y a valorar el aporte de esta metodología.

Un ejemplo de integración es un trabajo con abuelos que hicimos desde el Taller Angelleli que es una escuela en la que trabajé. Los jóvenes alumnos atendían a los abuelos, que son parte de la población más pobre de esa comunidad, el barrio 2 de Abril o Barrio Unión, que tiene 25 hectáreas. Este es un proyecto de muchos años de historia, que condujo a cambios tales como que la escuela-taller hoy recibe alumnos jóvenes y adultos desde 14 en adelante, y los que terminaron yendo a la escuela fueron los abuelos.

Nunca habíamos pensado este proyecto en términos de inclusión educativa hasta ahora, porque para nosotros fue natural esa incorporación de los abuelos. Ellos empezaron a ser atendidos, conocieron a los pibes, vieron que no eran los que se tiroteaban todos los días en el barrio, o sí lo eran pero ahí actuaban de manera distinta. Vieron que podían ser atendidos, que comían, que conversaban. Y empezaron a ir a la escuela y hace varios años que lo hacen y no pasan de grado y menos aún egresan porque de ser así no podrían ir más a la escuela. La retención es ciento por ciento, ningún abuelo se va de la escuela. Tanto es así que los actuales directivos tuvieron que inventar otra historia para ellos que este año terminó en algo muy lindo.

Nosotros, dentro del proyecto de atención a los abuelos, construimos una casa para ellos, una casa de día. Actualmente es una casa-taller donde a la tarde los abuelos se juntan con una docente a hacer actividades artísticas, de trabajo, de aprendizaje, de salud, y dos veces por semana concurren algunos jóvenes que ya no van a la escuela pero van a prepararles la comida. Lo interesante de esto es que pasamos de un programa que era de fuerte protagonismo juvenil a un programa de protagonismo de abuelos. Y por qué no, si justamente dentro de esta comunidad los abuelos eran los olvidados. Ellos también tienen que cambiar la historia que están viviendo, nos enseñaron que necesitaban ser incluidos porque son parte de la comunidad.

Una pregunta que me hacía era: ¿Los programas de aprendizaje-servicio son inclusivos? Pensaba que las escuelas que hacen aprendizaje-servicio no son escuelas comunes. Hay una actitud institucional que hace que la escuela sea inclusiva. Una escuela que abre las puertas a la comunidad para escucharla no es una escuela cualquiera, y si además hace proyectos de aprendizaje-servicio, ya es una escuela distinta. Entonces, el desafío que tiene el aprendizaje-servicio hoy es pegar el salto de algo que se hace

hacia el interior de la escuela, a ayudar a transformar la escuela en términos estructurales. ¿Por qué? Porque los docentes y los directivos que hacen aprendizaje-servicio están como escondidos en el sistema. No son la mayoría y muchas veces no son ayudados. El sistema no los favorece para poder hacer aprendizaje-servicio. Hay que convertir esto apoyando el aprendizaje-servicio sobre una estructura escolar abierta a la comunidad. Preguntarnos por qué la gestión sigue siendo vertical y, en cambio, hacer una gestión más social, democrática, con los padres.

Si abrimos las puertas de la escuela apoyados en el aprendizaje-servicio, esto servirá como fortaleza para cambiar la gestión escolar. Se trata de pasar de una gestión escolar vertical -autoritaria en algunos puntos, donde toda la legislación viene de arriba- a una gestión escolar donde los padres y los alumnos sean parte de las decisiones de la escuela. En las instituciones que tienen aprendizaje-servicio eso ya está hecho. ¿Por qué es necesario fraternizar, llegar al otro? Yo creo que hoy en nuestro país y en el mundo, solamente nos puede salvar de la catástrofe planetaria la fraternidad. Si no somos fraternos, ya sea por una cuestión de sobrevivencia, hoy no nos salvamos. Así que trabajemos la fraternidad.

Gladys Kochen

Coordinadora Programa Nacional de Inclusión Educativa, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación

Las dos presentaciones (de Trincado y de Genusso) hicieron planteos desde perspectivas diferentes; sin embargo, en algunos puntos que vamos a intentar articular, plantearon cosas similares, que no puedo escuchar fuera del marco de la responsabilidad que ocupo, que es ser la Coordinadora de las Políticas de Inclusión Educativa del Ministerio de Educación de la Nación.

Al inicio de la gestión, en ocasión de estar visitando junto al Ministro Filmus una escuela rural de Tucumán, supimos del caso de una alumna que hacía dos o tres años que permanecía en el último año. Entonces yo dije ¿pero cómo?, y además la miré a la maestra. Yo soy de la Ciudad de Buenos Aires. Uno tiene la restricción en la cabeza de ser porteña y ver cosas por haber sido docente en escuelas de la ciudad y de la provincia, entonces lo primero que hice fue mirar a la maestra, con un dedo señalador y casi diciendo "esta maestra es un monstruo". Le pregunté con terrible enojo: "¿pero cómo? ¿la hacen repetir en el ultimo año? ¿Hace dos años que esta nena repite?" Y la maestra me dijo: "No, por favor, no es que yo la hago repetir, sino que no tiene adonde ir para seguir estudiando. No tiene beca, no tiene transporte; el lugar para seguir estudiando es lejísimo y como a ella le gusta tanto estudiar, nos pidió por favor que la siguiéramos dejando en el último año."

Si a Filmus le preguntan, también recuerda esa experiencia como una de las imágenes que marcó su inicio en la gestión. Era una realidad que debo reconocer que así no la conocía en el resto de nuestro país. Sabía de una crisis terrible, sabía que veníamos a las peores condiciones, pero no imaginaba que era a tal punto, que no había más escuelas secundarias, que no había oferta educativa, que los chicos no podían seguir estudiando, y que había muchísimos chicos que estaban excluidos del sistema educativo, no sólo por razones intrínsecas a la escuela o por razones familiares o por problemas emocionales, sino que claramente había una responsabilidad del Estado que se había retirado fuertemente y que hacía que muchísimos chicos y jóvenes no pudieran seguir estudiando.

A partir de eso nosotros empezamos a discutir que este Ministerio de Educación tenía que construir un Programa de Inclusión Educativa, tenía que pensar en una política que pensara en becas para ayudar a los chicos a que vuelvan, en transportes escolares en zonas rurales, en acuerdos con las provincias y en que había varias organizaciones de la sociedad civil con mucha experiencia en este terreno. Había muchas organizaciones que se acercaban al Ministerio a plantear que venían haciendo proyectos o actividades. La Fundación SES (Sustentabilidad, Educación, Solidaridad), la Fundación FOC (Fundación de Organización Comunitaria), y mucha gente que en ese momento de retirada del Estado, había hecho, dentro de sus posibilidades, mucho trabajo. Entonces, lo primero que nos planteamos desde el Estado fue la necesidad de construir una política que no desterrara lo hecho por las organizaciones de la sociedad civil, sino que teníamos que plantear un modelo de co-gestión entre el Estado y las organizaciones de la comunidad y de la sociedad civil.

Los datos nos indican que un grupo muy importante de las 6500 escuelas en el país que hoy participan en el Programa de Inclusión Educativa tuvieron la responsabilidad, ya no de pensar solamente en actividades hacia adentro, sino de invitar a organizaciones de su comunidad, de armar mesas de coordinación local, y de salir a buscar a los chicos que estaban afuera. No casualmente tenemos que un montón de esas escuelas hacen proyectos de aprendizaje-servicio.

Muchas de las escuelas que habían ganado el Premio Presidencial son las mismas escuelas que tenemos en nuestro Programa, que lograron que se incluyeran 50 chicos, que trabajan con la organización de la comunidad más cercana, que pudieron abrir sus puertas y que no solo están trabajando en aprendizaje-servicio para la propia escuela sino que hoy están trabajando con la organización de la comunidad más cercana, saliendo a buscar a ese grupo de chicos que hoy se encuentra fuera de la escuela.

En las intervenciones anteriores se planteaba si hablar de inclusión o integración. Me parece que es muy importante poder revisar por un lado qué es una escuela inclusiva y, por otro, poder diferenciar claramente lo que significa la integración de las diferencias, de la diversidad; que en realidad por el propio objetivo de la escuela tendría que ser una herramienta esencial. La escuela no debe soportar las diferencias del otro, sino que debe construir, solicitando las diferencias del otro. Porque, ese es justamente uno de los objetivos centrales de la escuela. Ya lo decía Aristóteles: hay que poder construir lo común sobre la base de lo diferente, o sea, hay que poder gozar con que el otro sea diferente de mí para poder aprender del otro y, conjuntamente, construir el conocimiento y el saber que debe ocurrir dentro de una escuela.

Por otro lado, ¿cuál es el objetivo de una escuela?: desarrollar un saber común para una sociedad, pero al mismo tiempo ayudar a desarrollar las subjetividades de cada sujeto, para que cada uno sienta que tiene un lugar propio en esa escuela, o sea que no se sienta obligado a homogeneizarse para ser aceptado.

Lo que creo que sí es muy importante es poder diferenciar claramente lo que hace a la necesidad de integración, a la solicitud de la diversidad de culturas, de cuando estamos frente a una situación de exclusión, en donde el excluido pierde la posibilidad de seguir siendo parte del lazo social, simbólico y material de una sociedad.

Además, me parece que en este momento particular, es un tema importante; basta con encender la televisión para darnos cuenta de que algo viene ocurriendo: se intenta fuertemente naturalizar la ex-

clusión. Hasta hace poco, cuando se decía "estás nominado" quería decir que uno estaba nominado para el Premio Nobel, que uno estaba nominado para el Oscar, que uno estaba nominado para demostrar que iba a sobresalir sobre el otro, y hoy casi casi estamos haciendo un traspaso en el lenguaje, en donde nos están haciendo naturalizar un cambio que esconde algo muy peligroso; el "estar nominado" significa que siempre va a haber uno que va a quedar afuera. Lejos está de esta situación aquel programa "Odol pregunta" donde se premiaba al que sabía más; se premiaba por el saber, y todos en algún punto nos identificábamos y nos sentíamos felices de que ganara. En cambio, en este momento algo de esto se está torciendo y creo que empieza una pelea de nuevos paradigmas que nos están impregnando.

Comparto la idea de que el aprendizaje-servicio tiene que ver con seguir creyendo en la solidaridad, que la construcción se hace por inclusión y no por exclusión, que tenemos que seguir nominando y premiando al que se esfuerza, al que trabaja, al que puede ser ejemplo y no disfrutar todos los domingos por ver quién va cayendo, un juego perverso en el que toda la sociedad hoy está involucrada. Detrás de este involucramiento, se empiezan a naturalizar nuevos paradigmas, nuevas maneras de pensar y de leer el mundo y la realidad.

Creo que, sin lugar a dudas, tenemos que articular y unir estos Programas porque coincido que no deben ser Programas, sino políticas de Estado. Y que, en la medida en que se conviertan en políticas de Estado, tenemos más garantía de no tener que pensar que es una escuela u otra escuela, o es un docente o es otro docente, sino que es un grupo de escuelas que empieza a arrastrar al resto con una determinada concepción.

Creo que todas estas experiencias de solidaridad, de trabajo hacia la comunidad, nos tienen que llenar de orgullo y de esperanza. Hay mucha más gente buena que la que no lo es, gente que quiere que las cosas cambien, pero de la mano de la responsabilidad del Estado porque el Estado debe legitimar estas experiencias, acompañarlas y, al mismo tiempo, intentar convertirlas en políticas de Estado y no en Programas coyunturales.

6. Aprendizaje-servicio y Educación Prosocial

APRENDIZAJE-SERVICIO Y EDUCACIÓN PROSOCIAL

Experiencia de Prosocialidad en zona Alto-andina del Perú

Licenciada Carina Iris Rossa Pensalfin

Coordinadora de Programas Educativos de Prosocialidad, Aprendizaje-Servicio y Mediación Escolar en la Pontificia Universidad Católica de Perú

El "Programa de Desarrollo y Ciudadanía desde los valores pro-sociales" se implementó desde fines del 2005 hasta mediados del 2007 en Huancavelica, en la sierra peruana. Se trata de la provincia más pobre del Perú y la segunda región más afectada por el terrorismo durante dos décadas, desde 1980 hasta el 2000. Sus principales actividades económicas son la minería, la agricultura y la ganadería que compiten entre ellas. Nuestro servicio fue solicitado por una importante empresa minera en etapa de cierre de operaciones, con el objeto de generar un clima de paz y la autopromoción y gestión del propio desarrollo de las comunidades.

En ese sentido, el aprendizaje-servicio reunía todos los requisitos en cuanto a la posibilidad de empoderar a la población con herramientas de gestión social, mejorar la calidad de la educación y promover el protagonismo de las nuevas generaciones, pero como al mismo tiempo se advertía que la población debía fortalecer previamente algunas capacidades de habilidad social y de desarrollo personal se procedió a la aplicación del programa completo de Prosocialidad.

El objetivo del programa fue formar formadores: docentes que hagan la transferencia hacia los alumnos/as y las mujeres campesinas quechuablantes y que promovió el involucramiento de diferentes actores como la empresa, la comunidad y la escuela permitiendo crear entre ellos vínculos de reciprocidad. Se trabajaron las categorías prosociales y las variables del programa ajustadas al diagnóstico inicial y adaptadas a la cosmovisión andina. Los talleres estuvieron organizados en diez módulos donde se trataron algunos de los siguientes temas: Dignidad, autoestima y heteroestima; Habilidades de relación interpersonal; Valoración positiva de los demás y del entorno; Inteligencia emocional; Proactividad, iniciativa y creatividad; Comunicación de calidad; Resolución de conflictos; Reciprocidad y Superación del modelo benefactor-beneficiario; Apendizaje-servicio; etc. Como complemento se realizó un taller de Instrumentos de Gestión Pedagógica y Diversificación Curricular donde se analizó desde el proyecto educativo regional, los respectivos Proyectos Educativos Institucionales, las oportunidades y los espacios de inserción de la prosocialidad y el aprendizaje-servicio en el marco del Proyecto Educativo Nacional.

Los resultados de nuestra intervención son:

- incorporación de conceptos orientados hacia la igualdad y dignidad de las personas.
- mejora en el reconocimiento y valoración positiva del otro.
- reconocimiento de nuevos mecanismos de resolución de conflictos alternativos al poder judicial y la violencia.
- adquisición de estrategias necesarias para el desarrollo de creatividad, la proactividad e iniciativa.
- adquisición de estrategias para el manejo de planteamiento de alternativas proactivas y solución de problemas.
- inserción curricular de los valores prosociales en las instituciones educativas.
- diseño y gestión de ocho proyectos de aprendizaje-servicio.

La Prosocialidad en el proyecto educativo del aprendizaje-servicio: la búsqueda de la identidad comunitaria

Licenciada Cecilia Blanco de Di Lascio

Coordinadora Nacional de la "Escuela de Formación Social y Política para Jóvenes" del Movimiento Políticos por la Unidad

La búsqueda de la identidad comunitaria

Todo proyecto educativo surge de la exigencia de favorecer en las futuras generaciones el desarrollo de sus más profundas posibilidades. Al mismo tiempo, en tanto propuesta, indica una denuncia de un vacío en la comprensión que una sociedad o comunidad hace de sí misma, de su dignidad y posibilidad de desarrollo de sus miembros. El educador, por ello es partícipe vital de esa búsqueda, develador, con todos, de un nuevo perfil humano, en el seno de la cultura.

No puede ser indiferente para nosotros que el ingente esfuerzo de tantos educadores se refleje en la vida social con escasos efectos en favor de la paz y la convivencia enriquecida en la pluralidad cultural. Las siempre mayores diversidades culturales, potenciadas por el flujo de información global, quedan detenidas en los graves prejuicios o estereotipos sociales, sin poder enriquecer las alternativas, hoy urgentes, de una nueva socialidad abierta a las oportunidades de cambio, capaz de encontrar en la diversidad el sustento para una convivencia enriquecida en su capacidad de saber de sí y del mundo. A los modelos institucionales autistas urge hoy ofrecer nuevas dimensiones para un crecimiento en identidad organizacional y social. Es necesario un conocimiento que parta de la complejidad para encontrar alternativas, a partir de un pensamiento compartido; fijar los objetivos del poder y la ley en el extender las posibilidades de acción y participación a muchos más y recrear su capacidad de vínculos en la valoración de las potencialidades de cada ser humano, de aportar alternativas a la condición social.

Existen pocos signos aún de que objetivos tan básicos para la supervivencia y realización de profundos anhelos de todos los hombres, se hayan instalado en nuestras organizaciones educativas. En este sentido, el aprendizaje-servicio es un proyecto fundamental para permitir la significación social de los aprendizajes. El motivo referencial hacia los otros de los contenidos del aprendizaje es un presupuesto paradigmático de la orientación relacional del conocimiento. Esta disposición surge de la responsabilidad de la institución educativa y de los objetivos explícitos de un aprendizaje que tienda a la producción de sujetos socialmente capaces de incidir en la condición social a partir de la categoría del dar.

Sin embargo, podemos verificar que muchas de las prácticas tendientes a proyectar el aprendizaje hacia la realidad social, pueden evidenciar vacíos en la interpretación de los presupuestos antropológicos. Es esencial a la educación evidenciar y ampliar la dimensión relacional de la experiencia educativa, no sólo en el marco de la aptitud de convivencia, sino de manifestación de la real "cualidad del conocimiento", de ser éste expresión de vínculos de pertenencia entre personas que se constituyen presentes cognoscitivamente, como universos significantes en la interrelación. Martín Bubber afirma que "el tú es

anterior al yo y constitutivo de él". Es decir, no podemos presuponer un eficaz ámbito de reconocimiento e interrelación cuando los presupuestos sociales de la relación con el otro se establecen desde la conflictividad, la competencia o la indiferencia, todos signos del individualismo o corporativismo como origen del universo de referencia de las prácticas sociales. La orientación del aprendizaje socializador, presupone la remoción de los presupuestos antropológicos centrados en el conocer como administración y poder, hacia el "reconocimiento social" genuina fuente de posibilidades para una comunidad que se constituye a sí misma. Fuera de ese ámbito de mutua interacción no es posible pensar que los hábitos sociales de solidaridad permanezcan o puedan ser apropiados por los sujetos que accionan en ellos. Es necesario rever los modelos antropológicos sobre los cuales construimos la convivencia escolar. No basta la formulación explícita de un hombre relacional, vinculante, constructor de su proyecto de vida en el seno de relaciones sociales sino que debemos explorar el modo de afianzarlo en las condiciones de la historicidad humana. La prosocialidad ofrece a la experiencia educativa los instrumentos para descubrir las potencialidades emocionales y vinculares como reales motivadores de la acción. Incorporar los elementos de comprensión emotiva a la lectura de la realidad y del accionar humano amplía los recursos que pueden ser movilizados armónicamente en la construcción de experiencias de interacción educativa. No sólo nuestra existencia se enmarca en el devenir y las posibilidades de nuestra cultura, es en medio de esas posibilidades donde cada hombre se hace presente a sí mismo como yo en el seno de un nosotros; allí deberá entrever, en el reclamo mismo de la historia, ese designio que lo comprende. Horizontes del futuro y del presente, que deben ser tenidos como signo de los tiempos, es decir como espacio revelador.

Prepararnos para vivir en comunidad

La fragilidad de los vínculos sociales es signo de la débil calidad de nuestras instituciones. La marcada tendencia al individualismo y la competitividad, la consideración del conflicto como motor de desarrollo, son actitudes que van dando un determinado perfil a los criterios de organización de muchas estructuras también educativas que se debaten entre modelos permisivos y coercitivos a veces representados por los mismos jóvenes a quienes va dirigido el propósito formativo. La disolución de los perfiles de liderazgo y asertividad sociales, no pueden generar en nosotros simplemente gestos de perplejidad o impotencia. En este momento, vemos estas tendencias exacerbadas por la retracción de los estilos de comunicación de las nuevas tecnologías y la escasa posibilidad de desarrollo de los vínculos emocionales en los marcos familiares, hoy con marcada inestabilidad y labilidad emotiva. La perspectiva antropológica subyace a todas nuestras acciones; nosotros formamos en nuestro actuar cotidiano el hombre, la humanidad que queremos ser.

¿De qué modo la educación ha procurado interpretar el drama del hombre contemporáneo que se ha perdido a sí mismo, en la trama de un proyecto que aumenta sus posibilidades de conocimiento y poder y lo abandona a la profunda soledad de la inmanencia anónima? ¿Será que ampliar las posibilidades de dominio técnico, garantiza el equilibrio que estamos buscando? ¿No habremos dirigido nuestro esfuerzo a la afirmación de la identidad individual sin sospechar un precedente sustrato comunitario donde esa afirmación sea tal en el seno de la diversidad ?

Grandes aportes a la educación han preconizado el desarrollo del hombre en su dimensión cognoscitiva y volitiva, de matriz individual. Prepararon "sujetos individuales" para injertarse en la sociedad, desde capa-

cidades preconcebidas con el objetivo de transformarla, "civilizarla" permitir su "progreso"; para "transformarla". Estos proyectos nacidos de una concepción científico-tecnológica de la realidad, han preconizado estilos de producción de cambios en los modos de organización social, también educativa, con estrategias programadas de influencia activa sobre los modelos sociales; los grupos han recibido estas propuestas modificadoras como "presión social" que impone cambios, ante los que era necesario "resistir" o en algún caso "adaptarse". Los docentes hemos visto y vivido muchas de estas modificaciones que llegaban a conmocionar y muchas veces luego desaparecer de nuestra vida escolar como "ráfagas" de modernización que sin lograr su objetivo, debilitaban las certezas del valor de los procesos educativos construidos en la relaciones de proximidad y relación interpersonal de la vida escolar. Cuántos docentes han ido perdiendo el estímulo por el compromiso personal en la tarea porque no la han visto reconocida en los parámetros de productividad educativa. Todo ello ha favorecido la conciencia de la iniciativa individual, el empeño por la superación competitiva ante el mundo y los otros hombres. Pero la contraposición sujeto-objeto y aún sujeto-sujeto se instala también en la cultura escolar bajo el rótulo de superación, tenacidad, rendimiento, aplicación, dirigidos al hacer y no al ser personal. La comunidad escolar es el escenario de aparición de quienes representarán los objetivos de individuación, desde las más claramente explícitas líneas individualistas a aquellas colectivistas que ponen el valor en la afirmación del hombre como individuo o como especie. Ante ello, la educación en la prosocialidad puede, a partir del desarrollo de habilidades de comunicación de calidad, predisponer a la acogida y reconocimiento de todo otro. Desde ese vaciamiento voluntario de los propios contenidos se perciben las metas y vivencias de los demás. A partir del universo compartido se pueden generar proyectos consensuados estables.

Capacidades emotivas para un desarrollo ético

Capacitar a las nuevas generaciones para una eficaz inserción en la trama de la interacción macrosocial es proveer de las capacidades de reconocimiento de sí y del otro y la disposición a recrear la identidad social a partir de los genuinos aportes de todos. Para ello, el camino es el descubrimiento activo de las disposiciones y necesidades emotivas desde las que se conjuga y apropia la actividad intelectual. Somos, según Javier Xubiri, "inteligencias sintientes"; es decir, seres de dimensiones de comprensión que dilatan el universo de conocimiento hacia dimensiones afectivas y sociales. Nuestras sociedades y nuestros niños padecen hoy de grave "analfabetismo emocional" (no sé qué siento) que los distancia de su propia vida afectiva, de la posibilidad de conocerla, identificar sus mensajes y encauzarla hacia una activa y personal presencia en el mundo. La educación pro-social permite descubrir las vivencias emotivas personales y también por vinculación empática las de quienes están a nuestro lado. Esta experiencia singulariza los vínculos y enriquece las posibilidades de conocimiento e interacción. Solamente los vínculos personalizados permiten la corresponsabilidad en acciones conjuntas y eleva la identidad plural a un nuevo sujeto: la comunidad. Al mismo tiempo los inhabilita para percibir valorativamente la presencia del otro, como "un bien único en su identidad" (Max Scheler). Esta capacidad estimativa otorga dimensión ética a la vida humana. Los fenómenos de corrupción, indiferencia o violencia no podrán ser superados sino a partir de un encuentro profundo con el valor de vida, la verdad, el bien del que la realidad y en especial el ser humano es portador. Podemos corroborar en las acciones sociales también replicadas por nuestros niños y jóvenes una aparente insensiblidad, ante los demás. Ello manifiesta el no haber podido superar la infantil "ceguera axiológica", es decir no haber podido abrirse al

universo valorativo de sus auténticas búsquedas y el caudal de significaciones que el encuentro profundo con el otro ofrece. Nuestra sociedad ha generado universos solitarios en el seno de una sociedad sobrecargada de estímulos sin significación de intimidad.

Este vacío de desarrollo emocional impide el asumir responsable de los propios estados de ánimo y de las condiciones en que se encuentra quien está a nuestro lado. Así vemos a nuestros niños y jóvenes sometidos por sus propios estados anímicos, sin la posibilidad de actuar y encauzarlos; padeciendo, al mismo tiempo, una grave distancia de las vivencias afectivas de quienes comparten su entorno social. Todas estas condiciones revelan que no toda acción social en sí misma tiene garantizados los resultados, si no abordamos explicita y responsablemente los presupuestos actitudinales con los cuales es posible realizar una positiva inserción social que personalice y enriquezca los vínculos, posibilitando la pertenencia de los actores a las mismas.

Nuestra convicción de las enormes reservas del ser humano, confirmadas no sólo por la experiencia, sino por las profundas investigaciones en Psicología Social, nos permiten tomar posición desde otra perspectiva de la problemática humana. No partimos del análisis del impulso personal a la afirmación de sí, sin dudas existente, y exacerbado en nuestra cultura. Nos hemos propuesto, junto a muchos educadores y científicos de las ciencias humanas, mirar al hombre desde la perspectiva del "misterio" (Marcel), es decir como posibilidad y develación constante, no programable. El resultado de esta mirada, que con rigor científico se acerca al hombre a " esperar de él ", permite la constatación de que en las estructuras básicas de la realidad humana existe no sólo la posibilidad de "dar y darse", sino que esta donación instala la propia esencia humana en el seno de la relación, en la libertad del otro, y allí esa disponibilidad a ser se vuelve llamado "invocación", oportunidad de reciprocidad.

No alcanza, como bien lo expresa el Dr. Robert Roche en su libro "Psicología y educación para la prosocialidad" verificar y estimular en el hombre su capacidad de incorporar al otro en sus metas (altruismo); todavía allí existe la amenaza de la objetivación o instrumentalización del propio hombre en pos de ideales. En todo hombre, aun en los primeros estadios de la vida, existe la capacidad y posibilidad de apertura y donación hacia otro. Este movimiento no es un segundo acto al primero de afirmación de sí; es propiamente en él donde acontece la novedad del ser persona en el encuentro con los otros. En la experiencia cotidiana del compartir, del advertir al otro, en la verdadera escucha, se descubre el ser cuya esencia es la disponibilidad gratuita a dar y acoger. Relacionalidad en la que se devela único en el seno de relaciones diferenciadoras, capaces de reconocer a todo otro.

Hoy tenemos la posibilidad de verificar -con los importantes aportes de la Psicología experimenta- que las relaciones humanas, tomadas como motivo expreso de nuestra preocupación educativa, revelan una posibilidad de creatividad humana, en la resolución y superación de las determinaciones sociales a partir de la provocación que la situación dolorosa o conflictiva deja entrever y que desde el compromiso relacional son espacios de auténtica y positiva transformación.

El término creatividad, en el contexto de la experiencia que se nos presenta, no se refiere a la multiplicación de recursos del individuo en relación con el mundo; la creatividad, entendida como esperanza, como invocación, alude al desarrollo, en el seno de las relaciones e instituciones humanas, de la posibilidad de que los demás se hagan presentes con su originalidad. El término creatividad, se asocia en Roche con empatía, con el principio activo del "dar lugar al otro", activo en el vaciarse de sí para permitir la aparición del otro con sus necesidades o sus aportes,

Quienes creemos que la tarea educativa está llamada a responder al dolor de nuestro tiempo, con propuestas podemos encontrar en la afirmación de la creación de comunidades educativas, creadoras y socializadoras desde dentro de sus propias relaciones un estilo educativo privilegiado para responder a las urgencias del presente.

En este compromiso encontramos la posibilidad de enriquecer con el aporte de la Educación para la Pro-socialidad, los altos objetivos del aprendizaje-servicio con los recursos fortalecedores de la capacidad relacional y de los hábitos tendientes a la construcción de comunidades capaces de asumir el crecimiento de sus vínculos sociales.

Bibliografía

ROCHE OLIVAR,ROBERT (1998) *Psicología y Educación para la Prosocialidad*. Buenos Aires. Ed. Ciudad Nueva.

ROCHE OLIVAR, ROBERT (1999) *Desarrollo de la Inteligencia Emocional y Social desde los Valores y Actitudes Prosociales.* Buenos Aires. Ed. Ciudad Nueva.

DE BENI, MICHELE (1998) *Prosocialità e altruismo.* Trento (Italia). Ed. Erickson.

DE BENI, MICHELE (2000) *Educare all'altruismo.* Trento (Italia). Ed. Erickson.

TAPIA, MARÍA NIEVES (2000) *La solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires. Ed. Ciudad Nueva.

GOLEMAN, DANIEL (1997) *La inteligencia emocional*. Buenos Aires. Vergara.

STEVENS, JOHN O. (1976) *El Darse Cuenta*, Chile, Ed. Cuatro Vientos,

KERTÉSZ, ROBERTO (1985) *Análisis Transaccional Integrado*. Buenos Aires Ed. Ippem.

GORDON, THOMAS (1979) *M.E.T. Maestros eficaz y técnicamente preparados.* México, Ed. Diana.

OBIOLS, GUILLERMO -DI SEGNI DE OBIOLS, SILVIA (1994) *Adolescencia, Posmodernidad y Escuela Secundaria.* Buenos Aires. Ed. Kapelusz.

GASTALDI, ITALO (1979) *El hombre un misterio*, Buenos Aires. Ed. Don Bosco

BAUMAN, ZYGMUNT (2003) *Comunidad.* Buenos Aires Ed. Siglo Veintiuno.

CROCE, AMELIAM (1998) *Derechos Humanos.* Montevideo. Sur Editores,

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1995) *Semana por los Derechos del Niño y del Adolescente*, Campaña pedagógica comunicacional, Argentina,

OAKLANDER, VIOLET (1992) *Ventanas a nuestros niños*. Chile. Ed. Cuatro Vientos.

CAVIEDES, M. (1990) *Dinámicas de grupo*. Buenos Aires. Ed. Paulinas.

CARMONA, GUILLERMO (2000) *Vivir en conflictos sin conflictuarse*. Córdoba. Ed. Patris

QUILES, ISMAEL S.J (1984) *Filosofía de la Educación Personalista*. Buenos Aires. Ed. Depalma.

La Prosocialidad como perspectiva clave del aprendizaje-servicio

Magister Américo A. Priore.
Universidad Autónoma de Barcelona y Universidad de Alicante

Es para mí un honor participar del décimo Seminario Internacional de aprendizaje-servicio, una ocasión para compartir con ustedes las investigaciones que estamos llevando adelante sobre Educación Prosocial, desde los grupos de investigación de la Universidad Autónoma de Barcelona y de la Universidad de Alicante, y retomar los conceptos que el Dr. Roche Olivar desarrolló en el Primer Seminario en 1997 sobre los fundamentos psicológicos y pedagógicos del aprendizaje-servicio y la educación prosocial.

Centrada en la persona y abierta a las necesidades e inquietudes de todos los miembros de la comunidad educativa, la Educación Prosocial y el Aprendizaje-Servicio, se inscriben entre las metodologías que se desarrollan a partir de los lineamientos del Informe Delors: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, y aprender a ser en un mundo globalizado donde se desdibujan las identidades personales y colectivas de los pueblos, muchas veces se deterioran los lazos de solidaridad y se diluye el sentido de responsabilidad social y política (ONU, 1994).

Ante esta realidad, cobran protagonismo las pedagogías que favorecen la libre implicación de actores de la comunidad educativa en acciones prosociales, es decir en "comportamientos que, sin la búsqueda de recompensas externas, extrínsecas o materiales, favorecen a otras personas o grupos, según los criterios de estos o metas sociales, objetivamente positivas 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 los individuos o grupos implicados (Roche, 1991).

Esto se ve reflejado en los cambios educativos implementados en los últimos años en muchos países del mundo. Los Ministros de Educación europeos, por ejemplo, iniciaron en 1998 un proceso de convergencia con el objetivo de adaptar el contenido de los estudios universitarios a las demandas sociales de la nueva realidad de la comunidad europea y del mundo del siglo XXI[31].

En Argentina, también, somos protagonistas de grandes cambios en educación. Quizás con un estilo propio, con marchas y contramarchas, avances y retrocesos que nos plantean el desafío de escuchar las distintas propuestas, de pensarlas, de exponer las nuestras, de debatir, de equivocarnos, de construir y reconstruir un nuevo modelo de educación y de país, compartiendo desde espacios como este seminario la riqueza de los proyectos pedagógicos que se están implementando en nuestro país.

Sin lugar a dudas, el paradigma educativo de este siglo es el de la "Educación Integral" (Yus Ramos, R. 2001), que considera al ser humano como un sistema complejo y lo aborda integralmente, con "todas sus potencialidades para amar, para ser feliz, para hacer uso de su razón y las potencialidades más específicas" (Fromm: 1996: 4)

[31] El 25 de mayo de 1998 los ministros de Alemania, Italia, Francia y Reino Unido, suscriben en la Declaración de La Sorbonne, con la que se inician una serie de Declaraciones que irán consolidando el proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES).

Este momento histórico, requiere de docentes que desde las propuestas de Pestalozzi, Alcott, Dewey, Freinet, Decroly, Corsini, o Montessori, recreen la practica educativa, "propiciando métodos y técnicas que tiendan al desarrollo del ser humano, desde su nacimiento hasta su muerte, en todas las dimensiones de su ser" (Salas et al. 1995: 17).

Es decir, una educación que emplee metodologías que integran las dimensiones del "sentir-pensar-actuar", lo afectivo, intelectual y psicomotor; generando una actitud y clima positivos que permiten, mediante la activa participación de todos, alcanzar los objetivos propuestos. "Que cree condiciones que guían y apoyan al niño en su crecimiento como un ser capaz de vivir en el autorrespeto y respeto por el otro, que puede decir no o sí, desde sí mismo, y cuya identidad no se funda en la oposición o diferencia con respecto a los otros, pues no teme desaparecer en la relación" (Maturana,H., Nisis de Rezepka, S.1995:11), sino que por el contrario, se configure "una democratización dialogante (...) que cree formas de intercambio social que contribuyan de forma sustancial, a la reconstrucción de la solidaridad social" (Giddens, 1996: 119)

La educación prosocial es una alternativa pedagógica que optimiza la convivencia áulica e institucional, favorece una educación de calidad para todos (Braslavsky, 2004), aumenta la estima mutua entre los sistemas humanos en relación y halla vías operativas de comunicación de calidad para la resolución de conflictos por intereses encontrados. La educación prosocial aborda el comportamiento humano en su integridad (cognitivo, afectivo y conductual), mediante una especial capacidad empática, utilizando el lenguaje rogeriano, de situarse en la posición del otro para poder entenderlo.

La empatía, presente en la taxonomía de acciones prosociales[32], es el principal motivador de la conducta prosocial desde lo cognitivo y especialmente en sus componentes emocionales. "Ponerse en el lugar" de la otra persona es el eje central de la pedagogía de la prosocialidad.

Investigaciones empíricas demuestran un vínculo direccional entre la habilidad para reconocer las propias emociones y la empatía; y de la empatía a las conductas prosociales en niños y adolescentes. Roberts y Strayer (1996), Charbonneau y Nicol, (2002) refuerzan estos resultados al comprobar una relación positiva entre la inteligencia emocional y las conductas prosociales en adolescentes; así como Mestre Escrivá, P. Samper García y M. D. Frías Navarro (2002) que postulan que el desarrollo de la prosocialidad, potencia la inhibición de la agresividad.

A partir de presupuestos teóricos de Mussen (1981) Staub (1979), Bandura (1991, 1999), Roche Olivar (1998) y de Eisenberg (2000; Eisenberg, Fabes, et al., 2000) , se diseñaron y se ejecutan propuestas pedagógicas innovadoras centradas en la dignidad humana y la estima por "el otro".

Una de ellas es el Modelo Teórico Prosocial, (Uni Pro), del Laboratorio de Prosocialidad Aplicada (LIPA) de la Universidad Autónoma de Barcelona, desarrollado en diversos proyectos educativos en España, Italia, Checoslovaquia, Eslovaquia, Méjico, Colombia y Argentina gracias a la implicación de los docentes que lo adecuan a las características y necesidades propias de la comunidad escolar a la que va dirigido.

[32] Cfr. Las categorías de acción prosocial: Ayuda física, Servicio físico, Dar, Ayuda verbal, Consuelo verbal, Confirmación y valorización positiva del otro, Escucha profunda, Empatía, Solidaridad y Presencia positiva y unidad. ROCHE OLIVAR, R. (1999)

Los proyectos de aprendizaje-servicio impulsados desde Argentina a toda Latinoamérica[33], lo cuentan entre sus fundamentos pedagógicos (González, 2005)

En este sentido, considero importante señalar algunas de las características del Programa de Educación Prosocial, que coinciden con las propuestas por el aprendizaje-servicio (Roche,1999: 53-73):

- es un programa práctico, vital, que afecta y optimiza todas las dimensiones de la persona a partir del ámbito educativo del aula, en el que se aplica.
- mejora la convivencia áulica e institucional, y reporta efectos positivos que trascienden a otras esferas personales y sociales de las personas implicadas, ya que el desarrollo de competencias manifestándose posteriormente en un compromiso cívico- social.
- comienzan por la iniciativa de uno o más profesores "célula Prosocial" (Roche, 1999), que asume el rol de proponer el modelo y de un acercamiento respetuoso hacia los destinatarios de la acción, "que permita generar la empatía necesaria para identificar sus demandas" (Tapia, 2001: 19)
- es expansivo y multiplicador, tiende a que otros profesores y/o colectivos sociales se sumen a la experiencia.
- requiere la participación voluntaria y comprometida del personal directivo, docente y de los alumnos y alumnas.
- los alumnos/as y los profesores son los co-protagonistas.
- se establecen relaciones simétricas de reciprocidad entre personas, grupos y comunidades, independientemente de la edad, rol social, nacionalidad o profesión que ejercen.
- relaciones en las que "enfatizan el compartir, más que el dar. En las que los/las estudiantes reconocen objetivamente cuánto aprenden y cuánto reciben afectivamente a partir del servicio realizado, y no solo cuánto "dan" (Tapia, 2001: 19)

Siguiendo al Dr. Roberto Roche Olivar, podemos afirmar que el ejercicio de la prosocialidad y el aprendizaje-servicio en una comunidad educativa pueden configurarse en potenciadores de desarrollo personal y comunitario: "Hay un alto grado de superposición entre los objetivos de la prosocialidad y el aprendizaje-servicio. Una de las principales finalidades de la prosocialidad es que los estudiantes se orienten hacia el servicio a los demás. Una de las principales finalidades del aprendizaje-servicio es que los estudiantes adquieran valores, actitudes y conductas prosociales. El aprendizaje-servicio puede fortalecer la prosocialidad demostrando el compromiso prosocial por parte de la institución educativa. Ya sea que los valores estén o no explicitados en el curriculum, la escuela enseña valores a través de sus acciones y políticas institucionales (por ejemplo, gastando mucho dinero en deportes). De esa manera, una escuela que desarrolla programas de aprendizaje-servicio transmite el mensaje de que le preocupa la comunidad y el medio ambiente.

La prosocialidad puede también ser fortalecida por la naturaleza experiencial del aprendizaje-servicio. Los estudiantes retienen un porcentaje mucho mayor de lo que aprenden de la experiencia, comparado con lo que aprenden de escuchar en clase y leer libros." (Eberly- Roche Olivar; 2002: 33-48). Este "efecto sinérgico" entre prosocialidad y aprendizaje-servicio puede verse, en la vida real de las escuelas, en la articulación entre programas de educación para la prosocialidad y el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio.

[33] Cfr. PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE http://www.puc.cl/dge/aprendizajeservicio/html/acerca.html#fundamentos

La aplicación del Programa de Optimización Prosocial, como toda intervención psico-educativa se caracteriza por ser una acción sistemática y organizada que se desarrolla con cuatro finalidades básicas: prevención, corrección, optimización y compensación de aspectos psicológicos y/o educativos que afectan al alumnado. (Román y García, 1990); así como de un proceso continuo de autoformación docente (APF5) y de interiorización progresiva. En relación con esto, quisiera finalizar animándonos a renovar el interés en la formación continua profesional y personal, que logremos desarrollar la capacidad de disfrute y luego cuidarla. (Csikszentmihalyi, 1996: 139- 141). Que nuestra profesión no sea solo una actividad laboral, sino que se convierta en un motivo de crecimiento y de gozo para cada uno de ustedes y para los jóvenes; ya que la manera en que se relacionen con ellos, tendrá un efecto duradero sobre el tipo de persona que sus alumnos y alumnas desarrollarán y llegarán a ser, significativamente más seguros, más flexibles, más cercanos, más satisfechos y más felices. Y no por esto menos rigurosos a nivel científico.

Bibliografía

BANDURA, A. (1991). Social Cognitive Theory of Moral Thought and Action.En Kurtines, W.M. y Gewirtz, J.L. (1991). *Handbook of Moral Behavior and Development*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Hillsdale, N.J.

BANDURA, A. (1999). *Moral Disengagement in the Perpetration of Inhumanities. Personality and Social Psychology Review*, vol. 3, Nro. 3

BRASLAVSKY, C. (2004). *Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI*. Madrid. Santillana

CHARBONNEAU ,D.Y NICOL, A.A.M. (2002). *Emotional Intelligence and prosocial behaviors in adolescents*. Psychological Reports, vol 90, 2

CSIKSZENTMIHALYI, M. (1996). *Fluir. Una psicología de la felicidad*. Barcelona. Kairos

DELORS, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Madrid. Santillana-Unesco.

EBERLY, D. ROCHE OLIVAR, R. (2002). "Aprendizaje servicio y prosocialidad". En CLAYSS. Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario. *Aprender sirve, servir enseña*. Buenos Aires.

EISENBERG, N. (2000). "Emotion, Regulation, and Moral Development". *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697.

EISENBERG, N., FABES, R.A., GUTHRIE, I.K., REISER, M. (2000). *"Dispositional emotionality and regulation: their role in predicting quality of social functioning"*. Journal Personality and Social Psychology , 78 (1),

FROMM, E. (1996). *Ética y psicoanálisis*. México. F.C.E.

GIDDENS, A. (1996). *Más allá de la izquierda y la derecha*. Madrid. Cátedra.

GONZÁLEZ, M. M. (2006). "Estrategias para la prevención y resolución de conflictos relacionales en los centros educativos." En *Relaciones Conflictivas y Calidad Educativa*. Alicante. Club Universitario

INFORME DE LAS NACIONES UNIDAS (1994). *"Estados del desorden. Diez años de globalización"*

MATURANA, H., NISIS DE REZEPKA, S. (1995). *Formación Humana y Capacitación*. Santiago de Chile. Dolmen

MESTRE ESCRIVÁ, P. SAMPER GARCÍA Y M. D. FRÍAS NAVARRO (2002). "Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador" en *Psicothema* 2002. Vol. 14, Nro. 2

MUSEN – ROSENZWEIG (1981). *Introducción a la Psicología*. México. Cecsa

ROBERTES, W. Y STRAYER, J. (1996). "Empathy, emotional expressiveness and prosocial behavior". *Child Development 67*,

ROCHE, R. BLESA, C.E, MIRETE, R Y PALOMAR, M. (1993). *Inventario de comportamientos prosociales en el contexto escolar*. Belaterra: Departament de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l' Educació .Universitat Autónoma de Barcelona

ROCHE OLIVAR, R. (1995). *Psicología y Educación para la Prosocialidad*. Belaterra: Servei de Publicacions de la Universitat Autónoma de Barcelona

ROCHE OLIVAR, R. (1998). *Fundamentos psicológicos y pedagógicos del aprendizaje-servicio: la educación prosocial*, en El servicio a la comunidad como aprendizaje escolar *Actas del 1 º Seminario Internacional "Educación y Servicio Comunitario"*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Secretaría de Programación y Evaluación Educativa. República Argentina.

ROCHE OLIVAR, R. (1999). *Desarrollo de la Inteligencia emocional y Social desde los valores y actitudes prosociales en la Escuela*, Belaterra: Servei de Publicacions de la Universitat Autónoma de Barcelona

ROMÁN, J. M. Y GARCÍA, D. A. (1990). *Intervención clínica y educativa en el ámbito escolar*. Valencia. Promolibro.

ROGERS, C. STEVENS, B Y OTROS. *Persona a persona*. Buenos Aires. Amorrortu

SALAS, R., ROJAS, G., JIMENEZ, C. (1995), "Hacia una educación holística", *Revista de Pedagogía*. FIDE, Santiago, Chile, año XLV, N° 372: 17-24

STAUB,E. (1979). *Positive social behavior and morality: Socialization and development* (Vol. 2). New York: Academic Press.

TAPIA, M. N. (2001), "El valor pedagógico de las experiencias solidarias" en *La propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio". Actas del 3° y 4° Seminario Internacional "Escuela y Comunidad".* Ministerio de Educación de la Nación.. Programa Nacional Escuela y Comunidad. Buenos Aires. Argentina

YUS RAMOS, R. (2001) *Educación integral*. Una educación holística para el siglo XXI. Bilbao . Desclée de Brouwer. Vol 1

Aprendizaje-servicio: Viejos y nuevos espacios para la ciudadanía, a partir del desarrollo de valores y actitudes prosociales y resilientes

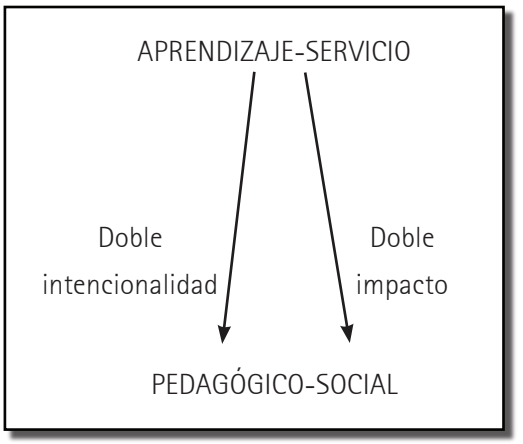
María Milagros González

Universidad de Alicante, Unidad Singular de Investigación Interdisciplinar sobre Indisciplina, Violencia y Valores en Educación (USIIIV VE). Universidad Autónoma de Barcelona, Laboratorio de Prosocialidad Aplicada (LIPA)

Me siento muy feliz de estar hoy aquí para compartir las investigaciones que estamos realizando referentes al A+S[34] (aprendizaje-servicio) como metodología preventiva de la violencia escolar y favorecedora de competencias ciudadanas.

Quisiera proponerles reflexionar juntos sobre las bases pedagógicas de esta metodología y sobre los espacios de participación que ella nos ofrece. Partiremos de una definición clásica de Maria Nieves Tapia: "El aprendizaje-servicio es un proyecto educativo solidario protagonizado por los estudiantes, que tiene como objetivo no sólo atender una necesidad de los destinatarios de la actividad, sino orientado explícita y planificadamente a mejorar la calidad de los aprendizajes escolares" (Tapia, 2001: 10-34)

Desde su propia denominación esta metodología, señala dos elementos constitutivos y dos campos de actuación: lo pedagógico y lo social. Estas líneas están articuladas de un modo especifico (recordemos el clásico gráfico de los cuadrantes desarrollados por especialistas de la Universidad de Stanford en 1996[35] y con las notas características de los diversos países y las improntas de los docentes que los lideran[36]).



El aprendizaje-servicio se nutre de las propuestas de grandes educadores del siglo XX y, sin descontextualizarlas, se apropia de algunos de sus supuestos pedagógicos[37]. En relación con Latinoamérica, por

[34] Me refiero a las que desarrollamos en la Universidad de Alicante, dirigidas por la Dra. Carmen Mañas Viejo y el Dr. Salvador Peiro i Gregori, como las de la Univ. Autónoma de Barcelona dirigidas por el Dr. Roberto Roche Olivar

[35] Para profundizar las distintas acciones educativas en el contexto comunitario cfr. . MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. El Aprendizaje-Servicio en el sistema educativo. *Actas del 5º y 6º Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario"*, pp. 14 -19

[36] Sobre el panorama internacional actual del aprendizaje-servicio, cfr. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. El servicio a la comunidad como aprendizaje escolar. *Actas del 1° Seminario Internacional "Educación y servicio comunitario"*, pp. 23-92.

[37] CENTRO DE VOLUNTARIADO DE URUGUAY (CVU), Proyecto Aprendiendo juntos. Una experiencia de aprendizaje servicio. (2003) Instituto de Comunicación y Desarrollo. Montevideo Uruguay

ejemplo, podríamos señalar el pensamiento de Paulo Freire[38], Enrique Pichon Riviere[39], Daniel Goleman[40], Roberto Roche Olivar[41], María Guadalupe Ramos[42] y Alejandro Cussiánovich[43], entre otros.

Los componentes teóricos constructivistas, humanistas y cognitivos sirven de base para el diseño conceptual de los proyectos de aprendizaje-servicio que se desarrollan mediante recursos metodológicos activos y participativos y con "técnicas motivadoras, movilizantes, lúdicas, creativas y democráticas, que partiendo de los sentimientos y pensamientos de las actitudes y las vivencias cotidianas de los y las participantes, generen la posibilidad de la transformación personal y del cambio cultural."[44]

Fruto manifiesto de la realización de proyectos de aprendizaje-servicio son los beneficios que reporta al "salir" del centro escolar hacia la comunidad en la que se inserta: "fortalecimiento de la integración entre la escuela y la comunidad, ensanchamiento del espacio educativo fuera de los locales escolares, estimulación a las organizaciones de la comunidad involucradas y potenciación de las estrategias de reinserción y contención escolar en niños y adolescentes[45], entre otras. Siendo fundamental, la perspectiva de sus principales protagonistas, los alumnos y alumnas (Debarbieux 2001)

Las investigaciones que realizamos en instituciones escolares hispanoamericanas nos advierten de los beneficios que genera el aprendizaje-servicio puertas adentro de la institución educativa. Se produce un movimiento centrípeto de participación y compromiso ciudadano, al mismo tiempo que uno centrífugo de desarrollo de competencias ciudadanas que son las que posibilitan esa acción hacia fuera. Consideramos oportuno centrarnos en esta vertiente de proyección del aprendizaje-servicio (Lenk, 2001), que configura dentro de la institución escolar nuevos espacios de interacción democrática entre pares y de estos con otros actores de la comunidad educativa, que abre canales de comunicación de calidad y el ejercicio e interiorización de actitudes y valores prosociales (Roche, 1999) al mismo tiempo que desarrolla competencias favorecedoras de acciones ciudadanas (Priore, 2003). Asimismo, el aprendizaje-servicio posibilita una apertura de la comunidad educativa, redefiniendo las relaciones del centro con otras organizaciones de la comunidad que juntas proponen desafíos y aprendizajes a los alumnos/as, que los interpelan para desarrollar distintas clases de competencias y habilidades, al mismo tiempo

---

38 SEEMAN, H. Why the resistence by Faculty? En: Kendall, J. & Associates. Combining service and learning. A resource book for community and public service, Vol. II. Raleigh, National Society for Internships and Experiential Education, 1990, p. 162.

39 PICHÓN RIVIÈRE, E. (1985) El proceso grupal,. Buenos Aires: Visión

40 GOLEMAN, D. (1999) La inteligencia emocional Bs. As. Vergara p 35-69

41 ROCHE OLIVAR, R. (1997) Conferencia Inaugural del 1º Congreso Nacional de Escuela y Comunidad organizado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina http://www.aprenentatgeservei.org/intra/aps/documents/Text_Roche.pdf

42 RAMOS, M. G. (2002) Para educar en valores. Teoría y Práctica. Caracas: Paulinas

43 CUSSIÁNOVICH VILLARÁN , A. (2005) "Ensayos sobre ciudadanos y ciudadanas en los escenarios futuros de la educación" Instituto de Formación para Educadores de jóvenes, adolescentes y niños trabajadores de América Latina y el Caribe. Cfr. http://www.ifejants.org/new/docs/articulos/ensayos_sobre_ciudadanos_y.pdf

44 DIRECCIÓN TÉCNICA DE SERVICIOS DE SALUD DEPARTAMENTO DE MEDICINA PREVENTIVA PROGRAMA DE ATENCIÓN INTEGRAL A LA ADOLESCENCIA. "Comunicación y otros volados para una adolescencia plena" (2002) Costa Rica p 14-18 http://www.binassssa.cr/adolescencia/guiavideo.pdf

45 Cf. CROCE, A.C., Elementos para un diagnóstico operativo y planeamiento de proyectos de servicio comunitario desde la escuela, en el II Seminario Internacional.

que redefine las relaciones en el interior del centro, que necesariamente afectan a su cultura institucional y lo obligan a modificaciones "ad intra" y replanteos de dinámica de sus relaciones internas (Roche, 2001)

El aprendizaje-servicio aborda la realidad en su complejidad, analizando los fenómenos en su totalidad, teniendo en cuenta las distintas interacciones entre las actividades, los roles y las relaciones interpersonales que las componen con su entorno. (Bronfenbrener 1987: 40-45). Este planteamiento le permite valorar a las personas en su contexto cultural, con sus problemas y aspiraciones y reconocerlas en su calidad de sujetos de derecho, activos constructores de su presente y de su futuro; personas que adquieren conocimientos y competencias mediante el trabajo diario solidario, responsable y creativo, y que se manifiestan en acciones en beneficio de otras personas.

Los proyectos de aprendizaje-servicio son experiencias pedagógicas sumamente valiosas que manifiestan las categorías de comportamiento que se viven en la cultura del centro (González, 2004) y que despiertan en el grupo compromisos que los sujetos son capaces de asumir libremente y que posibilitan "la capacidad de realizar valores en sí mismos y en la sociedad, para el bien común" (Peiro Gregori, 2000). Esto implica un cambio sustancial de la concepción de la institución educativa y, por ende, de los roles que en ella interjuegan. Cambios que Pérez de Lara (1998) expone claramente: "El paso de la escuela de los órdenes jerárquicos simplificados por criterios cuantitativos a la escuela de los órdenes de la complejidad de las cualidades humanas. De una escuela movida por el imperio de la Razón a la escuela movida por la riqueza polivalente del juego afectivo-cognitivo, intuitivo-racional, inteligente-sensitivo, teórico-práctico. El paso de la escuela de la instrucción, la información y la tecnificación a la escuela de los aprendizajes diversos encaminados a la consecución de autonomías solidarias y a la formación del sentido ético como base fundamental de cualquier tipo de realización humana profesional, social, personal y colectiva." Este cambio, se manifiesta en la Ley de Educación Nacional de la República Argentina. Nos parece oportuno destacar que entre los criterios que se establecen relacionados a la organización de las instituciones educativas, explícitamente señala al aprendizaje-servicio.[46]

CONFLICTO	
POSITIVO	NEGATIVO
Impulsa la innovación Favorece la cohesión del grupo Desarrolla habilidades Descubre nuevas estrategias organizativas	Deteriora las relaciones Crea inseguridad Produce malestar, bloqueos y/o frustración Puede dañar el nombre de la institución

El aprendizaje-servicio, favorece que los docentes, alumnos y alumnas reconozcan las distintas realidades existentes dentro y fuera de la escuela, las diversas valoraciones que de ellas se hacen[47] y los múltiples conflictos que esta apertura genera.

Otro beneficio no menor del aprendizaje-servicio es aprender a convivir con los conflictos eligiendo entre las diferentes maneras de reaccionar ante ellos, desarrollando habilidades de negociación y de resolución de problemas.

[46] Ley N° 26.206, artículo 123, inciso l

[47] Para ampliar el tema sobre los tres ámbitos de la ciudadanía: Convivencia en Paz; Participación y Responsabilidad democrática y Pluralidad, Identidad y valoración de las diferencias.cfr. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL REPÚBLICA DE COLOMBIA. (2005) Estándares Básicos de. Competencias Ciudadanas. Bogotá www.oest.oas.org/colombia/presentaciones/Día%201/Formulación%20de%20Estándares-Enrique%20Chaux.ppt

La gestión del conflicto es fundamental para hacer de él un factor negativo en la convivencia o el punto de partida para el desarrollo de la construcción de las relaciones interpersonales en la institución. (Vinyamata, 2001).

"La convivencia es, en realidad, un ejercicio de resolución de conflictos, un proceso creativo que intenta prevenir su aparición o evitar la escalada cuando éstos ya han surgido gestionando con idoneidad distintos recursos mediante "la firme determinación por el bien de todos y cada uno para que todos seamos verdaderamente responsables de todos." (Juan Pablo II, *Sollicitudo)*

"La formación de la comunidad educativa en la participación, prevención y corrección de conductas conflictivas mediante la formación en habilidades sociales y de comunicación; la clarificación de valores; actitudes prosociales de escucha activa y empatía; y la planificación de la acción educativa que prevea el desarrollo de proyectos de aprendizaje servicio; redundará eficientemente en la estabilidad y equilibrio que todos los centros educativos necesitan." (Carda, M y Larrosa, F. 2004: 303)

El aprendizaje-servicio, no es una metodología que elimine los conflictos escolares; sino que es una propuesta pedagógica que genera políticas institucionales concretas en la que los conflictos se evidencian e interpelan a todos como "oportunidades para aprender a construir otro tipo de relaciones, así como para prepararse para la vida, aprendiendo a hacer valer y respetar los derechos de todos de una manera no-violenta." (Cascón, 2000: 5)

El aprendizaje-servicio exige del profesor competencias personales y profesionales que trascienden la formación recibida en los planes de estudio y que lo interpelan y cuestionan en todos los aspectos de su persona. Esto supone una transformación considerable de la relación de los profesores con el saber, en sus maneras de "dar clases" y afecta a su identidad y sus propias competencias profesionales. (Perrenoud, 2000); así como las de los alumnos y alumnas

Es necesario re-crear las controversias -asumiendo la paz y el conflicto- no como opuestos, sino complementarios. Será necesario además, no enmarcar los conflictos en un esquema polarizado -propio de una batalla a ganar o perder– "el bien o el mal", sino en una problemática solucionable; a ser resuelta con apertura y equidad a los sentimientos, temores e intereses de todas las partes (Fisas, 2004; Galtung, 2004; Gairaigordobil Landazabal; 2000; Roche Olivar, 2000; Peiro I Gregori, 2005; Trianes, 2002)

Gestionar los conflictos de modo que repercutan en mejorar la convivencia y el clima escolar es el gran desafío que la educación plantea a toda la comunidad educativa, que solo puede afrontar con la implicación de todos los estamentos en la planificación y desarrollo de una gestión de calidad (Carda, M y Larrosa, F. 2004: 310-323) que denominamos: GESTIÓN C4.

Gestión C4

- Colectiva : en la que estén presente todos los colectivos, no solo los mayoritarios.
- Comunitaria: en la que participe toda la comunidad educativa.
- Coordinada: porque las gestiones tienen un orden, secuencias, roles y procedimientos.
- Comprometida: es decir, una gestión que cuente con la implicación integral de todos sus miembros.

Gestión que implica "que la comunidad educativa asuma la "pedagogía del conflicto" configurando entre todos los actores y grupos de la institución, estrategias de mediación y resolución no violenta de conflictos" (Masaguer, 2000: 68-69). Al optimizar los recursos que dispone el centro, el aprendizaje-servicio focaliza su intervención en las interrelaciones de los micro contextos escolares, y de estas relaciones con los macrosistemas sociales, comunitarios, y políticos; (Bronfenbrenner, 1987) ofreciendo a los implicados nuevas herramientas de relación que potencian los factores generadores de resiliencia del centro y disminuyen los factores de riesgo de la violencia escolar.

Después de escuchar los proyectos de aprendizaje-servicio expuestos en este X Seminario, resulta claro cómo esta metodología favorece el desarrollo de los vínculos prosociales; brinda oportunidades de participación significativa en el marco de límites claros, firmes y consensuados; enseña habilidades para la vida y de competencia ciudadana, brindando expectativas elevadas y el afecto y apoyo necesarios para poder alcanzarlas.[48]

Para concluir, quisiera proponerles que continuemos reflexionando para descubrir nuestras propias contribuciones para la transformación de violencias[49], para que recuperemos la idea de maestro como transmisor de modelos; animador de proyectos de aprendizaje–servicio y promotor de desarrollo de actitudes 'pro-sociales'[50] y creador de nuevas formas de intercambio social que puedan contribuir de forma sustancial, quizá hasta decisiva, a la reconstrucción de la solidaridad social.[51]

Bibliografía

BRONFENBRENNER, U. (1987). **La ecología del desarrollo humano**. Barcelona. Paidós. Carda, M y Larrosa, F. (2004)La organización del centro educativo. Manual para maestros. Alicante. Universidad de Alicante.

CASCON, P (2000). *Educar en y para el conflicto*. Bellaterra: Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos.

CENTRO DE VOLUNTARIADO DE URUGUAY (CVU) (2003) . *Proyecto Aprendiendo juntos. Una experiencia de aprendizaje- servicio*. Instituto de Comunicación y Desarrollo. Montevideo

CROCE, A .C. (1998). *"Elementos para un diagnóstico operativo y planeamiento de proyectos de servicio comunitario desde la escuela,"* en II Seminario Internacional de Aprendizaje–servicio

CUSSIÁNOVICH VILLARÁN, A. (2005). *"Ensayos sobre ciudadanos y ciudadanas en los escenarios futuros de la educación"* Instituto de Formación para Educadores de jóvenes, adolescentes y niños trabajadores de América Latina y el Caribe. Cfr. http://www.ifejants.org/new/docs/articulos/ensayos_sobre_ciudadanos_y.pdf

DEBARBIEUX, E. (2001). *"Violencia Escolar. Un problema mundial. La escuela recibe la tensión de la sociedad y puede ampliarla."* Revista Correo de la UNESCO, Nro. 4.

DIRECCIÓN TÉCNICA DE SERVICIOS DE SALUD, DEPARTAMENTO DE MEDICINA PREVENTIVA, PROGRAMA DE ATENCIÓN INTEGRAL A LA ADOLESCENCIA. (2002). *"Comunicación y otros volados para una adolescencia plena"* Costa Rica p 14-18 http://www.binasss.sa.cr/adolescencia/guiavideo.pdf

FISAS, V. (2004). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona, Icaria/UNESCO

GARAIGORDOBIL LANDAZABAL, M. (2000). *Intervención psicológica con adolescentes. Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educacion en los derechos humanos.* Madrid. Pirámide.

[48] Para profundizar los factores resilientes de la institución educativa cfr. Henderson, N, Milstein, MM (2003) Resiliencia en la escuela. Buenos Aires: Paidos

[49] Galtung, J. (2004) Cadenas de violencia. Barcelona, Fórum.

[50] Tapia, M. N. (2001) "La solidaridad como pedagogía. El aprendizaje-servicio en la escuela". Buenos Aires: Ciudad Nueva

[51] Giddens, A. (1996) Más allá de la izquierda y la derecha. Madrid: Cátedra

GALTUNG, J. (2004). *Cadenas de violencia.* Barcelona. Fórum.

GIDDENS, A. (1996). *Más allá de la izquierda y la derecha.* Madrid. Cátedra

GOLEMAN, D. (1999). *La inteligencia emocional* Buenos Aires. Vergara

GONZÁLEZ, M. M. (2004). "Estategias de prevencion y resolucion de conflictos relacionales en los centros educativos" en *Relaciones conflictivas y Calidad Educativa.* Alicante. Ed Club Universitario

HENDERSON, N, MILSTEIN, MM (2003). *Resiliencia en la escuela.* Buenos Aires: Paidos

LENK, M.M. (2000). "Proyecciones del aprendizaje-servicio en la vida Institucional" en *Actas del 3er. y 4to. Seminario Internacional Escuela y comunidad.* Ministerio de Educación, República Argentina

MALLEA, M. M. (2001). "El aprendizaje-servicio en el sistema educativo" en *Actas del 5º y 6º Seminario Internacional Aprendizaje y Servicio Solidario* Ministerio de Educación, República Argentina

MASAGUER, M. (2000). "La escuela es nuestra. El diálogo y la confianza mutua, instrumentos para la convivencia y la disciplina en la escuela primaria". En *Disciplina y convivencia en la institución escolar* Barcelona, Grao.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL REPÚBLICA DE COLOMBIA. (2005). *Estándares Básicos de. Competencias Ciudadanas.* Bogotá
www.oest.oas.org/colombia/presentaciones/Día%201/Formulación%20de%20Estándares-Enrique%20Chaux.ppt

PEIRO I GREGORI, S. (2000). *Educar en función de los valores. Fundamentos, teorías, estrategias y planeamiento para efectuar investigación en la acción.* Alicante. Universidad de Alicante

PEIRÓ I GREGORI, S. (2005). *Nuevos espacios y nuevos entornos de educación* Alicante: Club universitario

PEREZ DE LARA, N. (1998). "A propósito de organización, instituciones y sujetos" en *La capacidad de ser sujeto, Más allá de las técnicas en Educación* Especial. Barcelona. Alertes

PERRENOUD, P. (2000). *Construir competencias desde la escuela.* Santiago de Chile. Dolmen

PICHÓN RIVIÈRE, E. (1985). *El proceso grupal.* Buenos Aires. Visión

PRIORE, A. A. (2003). "La Prosocialidad en la educación: Aspectos optimizadores educativos y de intervención social" en *II Jornadas sobre violencia en educación: problemas desde la perspectiva del centro docente Alicante.* Club Universitario

RAMOS, M. G. (2002). *Para educar en valores.* Teoría y Práctica. Caracas. Paulinas

ROCHE OLIVAR, R. (1997). *Conferencia Inagural del 1º Congreso Nacional de Escuela y Comunidad* organizado por el Ministerio de Educación , Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina
http://www.aprenentatgeservei.org/intra/aps/documents/Text_Roche.pdf

ROCHE, OLIVAR, R. (1999). *Desarrollo de la inteligencia emocional y social desde los valores y actitudes prosociales en la escuela.* Buenos Aires Ciudad Nueva.

SEEMAN, H. (1990). "Why the resistence by Faculty?" En: Kendall, J. & Associates. *Combining service and learning. A resource book for community and public service, Vol. II.* Raleigh, National Society for Internships and Experiential Education

TAPIA, M. N. (2001). *La solidaridad como pedagogía.* El aprendizaje-servicio en la escuela. Buenos Aires. Ciudad Nueva

TRIANES TORRES, M. V. Y GARCÍA CORREA, A. (2002). "Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares" en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* n.º 44, Agosto 2002

VINYAMATA, E. (2001). *Conflictología.* Barcelona, Ariel.

7. El aprendizaje-servicio en la formación docente

APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Instituto Superior del Profesorado "Doctor Joaquín V. González" (Ciudad de Buenos Aires)

Susana Aime
Profesora

Buenas tardes, yo soy maestra y Profesora en Letras, egresada del Instituto Superior del Profesorado "Doctor Joaquín V. González" donde me especialicé, junto a Teresa Pagnota -la creadora de este proyecto- en la Formación Docente. Durante 16 años compartí con ella las cátedras de Formación Docente, en el "Joaquín V. González". En este momento soy gerenta de una editorial, pero sigo ligada a las cátedras, porque soy Profesora Formadora, tengo dos horas de Literatura en un Centro Secundario para Adultos y allí recibo a los practicantes del Joaquín. Romina, que hoy me acompaña, es "casi" profesora y también ha formado parte de esta experiencia de las prácticas educativas solidarias, por la que fuimos reconocidos en el año 2001 y 2004. Ahora queremos contarles cómo surgió esta experiencia, que ya llevaba largo tiempo en ejecución antes de que participáramos en el Premio Presidencial "Escuelas Solidarias", y que todavía continúa, a pesar de que Teresa Pagnota ya no está con nosotros, pero sigue presente en las personas que aprendieron esta manera de enseñar y servir.

"La Andariega: Una mochila itinerante para buscar lectores" es un programa de formación de animadores, mediadores, y de promoción de la lectura y la escritura. Tiene como propósitos generales el encuentro de niños, jóvenes y adultos con los libros y la lectura y la apertura de espacios expresivos a través de la palabra propia. Los propósitos específicos para el estudiante del Profesorado de Letras del "Joaquín V. González", cuando surgió este programa, fueron: desbloquear la espontaneidad vivenciando su propio potencial creativo, establecer contacto con sus propias experiencias de lectores/escritores, que a veces se interrumpe por la mediatización de lo académico en un lugar de formación; convocar las energías de la vocación, la pasión, los anhelos, la utopías de transformación que tienen los jóvenes; obtener en la formación de grado experiencias de comunicador social y de educador popular que puedan ampliar el horizonte laboral y lo proyecten en una dimensión comunitaria; adquirir herramientas conceptuales y estratégicas que les permitan realizar intervenciones en los actos de lectura, escritura y oralidad en contextos no convencionales, capacitarse como animadores y mediadores; y tener la oportunidad de descubrir su singularidad a través de una experiencia asociativa y solidaria. Los propósitos para la comunidad eran: que los receptores de estas acciones de los estudiantes del Joaquín - los adolescentes, jóvenes, niños o adultos participantes- se pudieran formar también como animadores y mediadores de lectura en su comunidad y que estuvieran en condiciones de seguir y multiplicar el programa, si así lo deseaban; el segundo propósito para la comunidad era que los participantes se pudieran contactar con los libros y la lectura para crecer como lectores y en el gusto estético, sobre todo para los niños y adolescentes que concurrían a los talleres; y finalmente, y este es uno de los propósitos más interesantes que tiene el programa, que los adultos que acompañan a los niños también puedan recuperar su recorrido lector en ese trayecto.

El programa nació como una extensión a la comunidad del Instituto Superior del Profesorado "Doctor Joaquín V. González" de la Ciudad de Buenos Aires y se inscribió en las Cátedras de Metodología y Prácticas de la Enseñanza B y Metodología Especial de Observación A y B del Departamento de Castellano, Literatura y Latín, allí lo desarrollamos desde 1990. El diseño fue una innovación en el sistema de prácticas docentes de residencia que fue aprobado, en una primera instancia, por el Rectorado en 1989 y luego avalado, por resolución del Rectorado, en 2004.

En general, las prácticas en un Instituto de Formación Docente, sea de la carrera que sea, se hacen en el último año de cursada, son prácticas de residencia. Nosotros con Teresa, lo que hicimos fue permitir que los alumnos que estaban en tercer año, donde se hacían las observaciones de las prácticas, también pudieran hacer prácticas de coordinación en pequeños talleres. Esta innovación les permitiría elegir, cuando llegaban al último año, realizar sus prácticas docentes en el aula, como se hace habitualmente, o en la comunidad. Esto último incluía por ejemplo talleres de lectura y escritura en una biblioteca popular, en una escuela en contra-turno, en una sociedad de fomento, en espacios no convencionales donde se hubiera detectado la necesidad. Los destinatarios se comprometían de alguna manera, con nosotros o con su propia formación de animadores, a seguir el proyecto. Nosotros como cátedra estábamos dispuestos a ayudarlos a armar un programa y a que nuestros practicantes, mientras hacían sus prácticas docentes, brindaran este servicio de formación, de mediación y de animación, a los chicos, a los adultos o a los adolescentes, para capacitarse a su vez como animadores. Lo que poníamos en la lupa era el acto del trabajo intelectual como servicio a la comunidad; es decir, que mientras los estudiantes realizan sus prácticas en los lugares que nos solicitaron en el programa se van formando animadores, que después pueden llegar a coordinar talleres, supervisados por nosotros.

Hemos actuado en espacios urbanos, urbano-marginales y rurales. Cuando empezamos con el proyecto "La Andariega", Teresa era la titular de cátedra y yo la auxiliar, cuando yo me fui, Nicolás Rosano y la Profesora Silvia Seoane supervisaron las prácticas en comunidad. Hoy también están trabajando ex alumnos, y es infinita la cantidad de andariegos que nos han seguido.

Esta necesidad de salir a practicar en la comunidad requirió de una innovación, de un modelo de cátedra que no existía hasta ese momento, por lo menos en el "Joaquín V. González". Se basaba en la idea de cátedra plural, que en los profesorados no existe, salvo en la cátedra de Metodología que tiene un profesor auxiliar, pero, en realidad, no cuentan con ayudantes adscriptos. Es muy difícil amar un equipo de cátedra, nosotros lo logramos gracias a una resolución del Rectorado; armamos una cátedra con un "enunciado plural", es decir pensando que la cátedra misma en su constitución fuera una matriz grupal de enseñanza de roles complementarios, que fueran figura o fondo según la etapa por la que íbamos acompañando a los alumnos. Este es el encuadre, el escenario institucional en donde acontece una parte de la acción: la formación del estudiante en estas prácticas no convencionales.

¿Por qué Teresa, cuando llegó al Instituto en 1987, se embarcó, y nos embarcó a muchos de nosotros en esto? ¿Por qué pensó que era necesario, en un profesorado tan antiguo como el nuestro que tiene más de 100 años, intentar dar vuelta de tuerca a un diseño de cátedra constituido que parecía imposible de mover?. Cuando Teresa entró al Profesorado hizo un diagnóstico sobre las percepciones de los estudiantes del Joaquín sobre las cátedras de Formación Docente. La primera percepción que motivó esta innovación didáctica fue comprobar la falta de experiencias de contacto que ampliaran el horizonte del aspirante a profesor. Primero fue un intento innovador de ampliar ese horizonte, poniendo en la

formación de grado otras experiencias que no fueran solamente estudiar lo que compete a las distintas materias, recibirse y después dar clase como Profesor de Literatura, de Castellano o de Latín. El sueño de un futuro profesor de Letras, en general, parecía ser contagiar a otros el poder de la palabra poética, incluso trascender algo de su persona. Esta experiencia de empatía, según lo vio Teresa y quienes la acompañamos en ese momento, debía ser parte de su formación y debía estar acompañada y contenida, y permitir la exploración en campos menos previsibles y de mayor riesgo. El aula en este momento es un riesgo, pero tiene de alguna manera un encuadre, la escuela es contenedora y el aula es contenedora. Lo que nosotros queríamos era acompañarlos a otros espacios donde, en este caso un profesor de Letras podía intervenir y hacer mucho más que trabajar con un estereotipo que, a veces en un profesorado, se va transmitiendo de año en año, de generación en generación. Lo que nos asombraba en ese momento era el estereotipo, la forma cristalizada de relaciones por ejemplo estudiante-docente y de los docentes entre sí, una relación asimétrica ante el cambio y justamente el cambio es lo que suele juntar a los que estamos intentando nuevas experiencias en un mismo objetivo y nos direcciona hacia una meta, y trasciende el cambio, trasciende los roles de alumno y docente. En las personas observábamos poca expresión de entusiasmo, por lo tanto allí, en la persona, centramos el eje de la transformación. Un cambio de contexto es constitutivo, es estructurante, por eso este tipo de proyecto intentaba alejarse del entorno académico. El sujeto en interrelación con el entorno, dice Pichon Rivière, modificando sus condiciones de existencia se modifica a sí mismo y la relación mutua es mutuamente modificante. No buscábamos el perfil de un trabajador social, sino estábamos buscando en la sensibilidad comunitaria del rol de comunicador que tiene que tener un Profesor de Letras, y esto nos liberaba de tener que medir efectos y de evaluarnos por la respuesta de los demás, no decíamos "vamos y vemos cómo nos va, a ver si seguimos o no", sino "vamos y hacemos" y esta es la diferencia del programa y a esto también se debe el carácter de itinerantes que elegimos. Entonces, centramos la experiencia en la persona y la cátedra se compromete en la organización de experiencias con apoyo, nos involucramos en la organización de instrumentos para la observación de sí mismo y para la evaluación del proceso de aprendizaje. Se trata de una experiencia que traspasa su obligación de estudiantes, a pesar de que, una vez elegida la práctica en comunidad esa práctica es obligatoria y forma parte de la acreditación para recibirse de profesor. El requisito de trascender y el requisito de estar dispuesto hacia lo incierto nos parecía fundamental.

Propusimos la formación a través de laboratorios de escritura, de lectura y de trabajo con lo físico, que proveíamos a los alumnos en los momentos de la cursada. Una vez que terminaban estos talleres, los alumnos deberían procesar esa información, conceptualizarla, incorporarla y comprometerse a trabajar sobre esos ejes en el momento en que fueran a desarrollar los proyectos y sus talleres. No era una formación habitual, no era la formación que tiene un estudiante de Letras que va a dar sus clases de Castellano o Literatura y Latín solamente, sino que era una formación vivencial. Por otro lado, las actividades académicas, al ser una práctica de aprendizaje-servicio en el contexto de una carrera de Formación Docente, se integraban a la metodología. De allí, la necesidad de un relevamiento de contextos, del lugar en donde iban a hacer la práctica (fuera el barrio, la institución, la comunidad) y luego de la práctica una sistematización de la misma, trabajando con las cosas que habían sucedido y toda la bibliografía de encuadre relacionada con el área de la creatividad, el área de la lectura, el área de la escritura, el área de la psicolingüística. De hecho, esa sistematización de la práctica permite la acreditación de la materia y el seguimiento con una serie de instrumentos que tiene que ver con esta postura de decir "me doy cuenta de lo que sé, me doy cuenta de lo que aprendí, ajusto por donde voy" que es lo que ahora llamaríamos evaluación de procesos

de aprendizaje. Y, finalmente, hay una evaluación diferida; yo siento que hoy, por ejemplo, que estoy hablando frente a ustedes sigo mi autoevaluación, en este momento no estoy haciendo la práctica, pero si estoy revisando todo lo que hice durante 16 años para contárselos, estos efectos siguen hasta el infinito y también yo evalúo, en el sentido más amplio y más sano de la palabra.

Dentro de muy pocos días, vamos a lanzar el premio estímulo "La Andariega" para los andariegos formados por las personas que pasaron por nuestra cátedra. Cuando ganamos por primera vez el Premio Presidencial Escuelas Solidarias, utilizamos el dinero para organizar una dotación de libros para trabajar en Mercedes, Corrientes, en los barrios Del Viso y San Miguel donde todavía siguen trabajando Romina, Cecilia y Nicolás, y en la Escuela Secundaria de Adultos donde yo trabajo.

Cuando nos presentamos al Premio "Prácticas Solidarias en Educación Superior" en 2004 recibimos una Mención Honorífica, yo diría por consecuentes, por seguir y no abandonar y con los mil pesos que nos dieron compramos cantidades de libros y ahora vamos a armar el concurso Premio Estímulo "La Andariega", dirigido a todos los que fueron andariegos.

La idea es que presenten un proyecto de promoción de lectura y escritura de su barrio, de su escuela, o del lugar en que trabajen. Vamos a armar un jurado con gente de la cátedra y también van a participar personas especializadas en aprendizaje-servicio del Ministerio de Educación. A cada uno de estos proyectos se les entregará, en comodato, una cantidad de libros, cuadernos y todo lo que forma parte del ser "andariego", y durante un año ellos lo van a poner en práctica y nos informarán a través de tres informes de avance. Al final, nos reuniremos todos en un seminario para que cuenten cómo les fue, nos devolverán los libros y así seguiremos hasta que los libros se nos gasten o nos ganemos otro premio y entonces ahí renovaremos los libros y seguiremos adelante. Yo quedo a disposición para que me pregunten todo lo que sea, hemos hecho con Teresa infinita cantidad de comunicaciones y siempre es difícil de contar, pero nos pueden preguntar.

Romina Pizzorno
Alumna

Como dijo Susana, yo estuve en contacto con esta cátedra y con el proyecto, y para mí significó la transformación de mi ser docente y de la forma de pensarme como docente, algo que uno lleva al aula todos los días. Me interesa especialmente traer algunas voces de chicos del proyecto que hicimos en el año 2005, donde pusimos en relación dos proyectos que tenían como finalidad la promoción de la lectura: por un lado "La Andariega" y por otro un proyecto que se realizaba en la Escuela Nro.10 de José C. Paz: "Carrito de Libritos Viajeros". Los terceros años de Polimodal, con la psicopedagoga de la escuela habían realizado un proyecto de llevar libros a diferentes instituciones, hogares de ancianos, hogares para chicos. Una nueva etapa se inició cuando los chicos se enfrentaron a un viaje a Misiones donde iban a apadrinar una escuela, y se propusieron fortalecer ese rol fraterno a través de la lectura. Para eso realizamos una jornada, para compartir nuestras experiencias y se propuso un taller que llamamos "Hora de biblioteca" que tenía una secuencia muy simple que ellos podían reproducir en Misiones y a la vez poner el eje en la lectura. Estos fueron algunos de los comentarios de los chicos que compartimos en esa experiencia:

"Lo interesante fue llegar a compartir una lectura, descubrir la satisfacción que me da."
"Significó mucho este momento de reflexión y compartir la literatura con otros y así poder aprender y prepararme para este viaje a Misiones."
"Descubrí que todos estábamos unidos."
"Leer con armonía y paz trae más inspiración e imaginación."
"Comprendí que los sueños se pueden cumplir como en los cuentos de hadas."
"Escuchar al otro, ya que somos diferentes, pero a la vez somos iguales."

La propuesta era la vivencia del taller de lectura, el poder reflexionar sobre esta vivencia y comunicarla. A partir del viaje, propusimos también reflexionar y comunicar esta experiencia a través de una instancia de una escritura de la que quiero destacar dos comentarios. El primero dice: "Me encantaron mis talleres y los de mis compañeros, creo que salieron mejor de lo que esperábamos. Me sentí súper contenta con los grupos que tenía y además me encantó compartir con ellos aprendizajes. Me conmovió muchísimo la atención de ellos en el momento de lectura." Y otro de los comentarios que quería traer, dice así: "En un momento una nena tomó un libro y me lo dio para que se lo leyera, cuando me di cuenta, tenía 15 chicos escuchándome." Me parecía importante traer la palabra de estos chicos que muestran la multiplicación del proyecto y la idea de recrear esta escena de lectura.

Instituto de Formación Docente "José Manuel Estrada" (Corrientes)

Profesor Miguel Almenar
Rector

Buenas tardes, mi nombre es Miguel Almenar, soy Profesor en Letras y soy Rector del IFD "José Manuel Estrada" de la Ciudad de Corrientes. Es un instituto que como IFD es nuevo, pero viene del tronco de la Escuela Normal de Profesores "José Manuel Estrada", que también es centenaria, fue la escuela regional que pobló de docentes la provincia de Santiago del Estero, la provincia del Chaco, la Mesopotamia.

El IFD "José Manuel Estrada" tiene los genes bien arraigados de lo que fue la escuela regional. ¿A qué me refiero? Me refiero a que básicamente nuestros alumnos trabajan en su gran mayoría, el 70% de nuestro alumnado ya tiene una familia constituida, ya tienen hijos. Es decir, tener como meta ser docentes en el Instituto Estrada es algo gratificante, porque significa esfuerzo, voluntad, tenacidad.

Yo me referiré básicamente a las experiencias que estamos haciendo sobre Educación No Formal. Un buen comienzo fue el año 2000, cuando me llega el proyecto de formación docente sociocomunitaria, es un proyecto de Nación, que nosotros lo tomamos e implementamos de la siguiente manera: los residentes de las distintas carreras optan por hacer este proyecto de formación docente sociocomunitaria, o hacer la residencia tradicional en las aulas. El proyecto sociocomunitario abarca la carrera de Nivel Inicial, la carrera de Profesorado para EGB 1 y 2, la carrera de Profesorado en Psicología y en Tecnología. En el Nivel Inicial se forma una biblioteca ambulante en una parroquia de barrio y allí juntamos libros. Las futuras maestras jardineras hacen los sábados esa actividad, que al final no resultó ser para chicos

solamente sino que se incorporaron las madres del barrio. El Profesorado de EGB 1 y 2 hizo una escuela huerta en una biblioteca de un barrio periférico y dan clases de apoyo en merenderos municipales, donde van los chicos en contratruno. Ese fue uno de los grandes desafíos, nuestros alumnos no estaban preparados para desbordes de indisciplina, de violencia etc., pero les fue bien y fueron los que más se entusiasmaron con eso. Los estudiantes del Profesorado de Tecnología, en una localidad muy cercana a la Capital, Laguna Paiva, ayudaron a construir un aula en una escuela de EGB 3, y en el mismo lugar, los alumnos del Profesorado de Psicología dieron clases de apoyo y meriendas. Cuando nos pusimos a investigar los resultados de esto, algunos de los residentes que ya se habían recibido, manifestaron que tenían un cierto temor para afrontar el aula, es decir para encauzar su carrera docente, en la educación formal. Eso a nosotros nos llamó mucho la atención, en Consejo Directivo lo discutimos y vimos que incluso la residencia en Práctica Formal necesita de lo No Formal.

Corrientes es una provincia donde el 70% de las escuelas primarias es rural, no se llegó a aplicar totalmente EGB1 y el EGB2, y muchas escuelas no llegaron a pasar del 6º grado. En muchísimas instituciones es necesaria la atención simultánea de grado, entonces la educación formal tenía que tener este carril de la realidad a la cual nosotros teníamos que llegar. Entonces, por la vía del Consejo Directivo optamos porque toda la práctica y toda la residencia debería distribuirse en un 50% de educación formal y 50% de no formal. Esto llevó a una reestructuración de los profesores de Práctica, básicamente de los profesores de Residencia, y entonces comenzamos a ver la necesidad de que todo el profesorado comience a reflexionar en relación con la salida de nuestros egresados a la educación formal. Ahí tenemos nuestros primeros encuentros con otro proyecto fascinante que es "Aprender Enseñando", que nos comienza a mostrar un poco la realidad de esto de ser tutores. De allí sale un primer seminario institucional en el que algunas organizaciones amigas colaboraron con nosotros. La Fundación CIAE, de Corrientes, por ejemplo que nos da una mano, junto con UNESCO, filial Corrientes, en la organización de este primer seminario. De allí salen algunas cosas, poquitas pero muy claras: hablar de educación no formal es estar hablando de "educación popular", primera definición grande y fuerte. También cristalizan tres aspectos en los cuales nosotros deberíamos profundizar en la educación no formal: primer aspecto, el sociocomunitario, segundo aspecto, las clases de apoyo que vienen de la inspiración del proyecto "Aprender Enseñando"; y tercero, la educación permanente. Después, sacamos un documento con esto y ya tenemos un poquito más claro de qué estamos hablando en el Instituto "José Manuel Estrada" cuando hablamos de Educación no Formal. El mismo año de este seminario, tenemos una primera satisfacción con el proyecto que gana el Premio Presidencial "Prácticas Educativas Solidarias en la Educación Superior", justamente por el trabajo sociocomunitario que habíamos llevado a cabo hasta ese momento.

Después de este seminario, cada profesor de práctica tenía que comenzar a buscar cómo usar ese 50 y 50 con sus alumnos. Durante esos años se había creado una nueva carrera y la inscripción de alumnos aumentó tanto que en cada división pasaron de ser 25 ó 30 a 80 ó 100 alumnos. Eso significaba que el profesor de Residencia, cuando llegaban los chicos a tercer año tenía que repartirlos por la ciudad y "repartirse" a su vez. Fue necesaria mucha imaginación y por eso, de un año para otro, tuvimos 42 proyectos de educación no formal desarrollándose, lo que nos llevó a presentarnos nuevamente el año pasado al Premio Presidencial con este proyecto solidario. La solidaridad estaba por todos lados, no solamente en nuestros alumnos que iban, daban clase de apoyo, respondiendo a una demanda creciente de las escuelas de EGB3, la solidaridad era paradójicamente de la Ciudad de Corrientes que nos brindaba la posibilidad desarrollar con nuestros alumnos la educación no formal.

En este momento, estamos comenzando a armar el Segundo Seminario, tomando las experiencias de nuestros alumnos y de nuestros egresados, considerando que la educación formal era para formar profesores y la educación no formal para nosotros significaba formar docentes. Dado que uno de los principales problemas que encontramos es la inserción laboral de nuestros chicos; en este segundo seminario estamos pensando en proporcionar herramientas para que en el terreno de la educación no formal encuentren la posibilidad de insertarse en la vida laboral. Estamos pensando en abordar tres aspectos en este seminario: primero cómo se arma un proyecto, segundo el docente capacitador, y tercero, la gestión... Y, además, queremos marcar pautas teóricas para que nuestros profesores de Práctica y de Residencia lo incorporen en los contenidos de su cátedra.

En barrios alejados del centro, estado trabajando con una fábrica de juguetes en algunas escuelas de Polimodal. Los chicos del Polimodal fabricaban juguetes con la asistencia de nuestros residentes, sobre todo de la carrera de Tecnología, y esos juguetes después eran repartidos. Esa es una muy linda experiencia que hemos afianzado gracias al Premio del año pasado. Después, y como ya nos había pasado, comenzaron a pedirnos fábricas de juguetes de todos lados de la ciudad. Eso es realmente es lindo, nos pone en apuros pero es lindo. Otra experiencia linda es la que se realiza en el Hogar "Tía Amanda", un hogar materno infantil donde también trabajamos con fábrica de juguetes.

En el 2005, hicimos el primer Festival de Banditas Infantiles, nuestras alumnas de Inicial armaron instrumentos con cajas para los jardines de infantes, les enseñaron a hacer ritmo y después conseguimos que la Banda de Policía organice un festival, que fue una fiesta de la música.

Una experiencia bastante completa fue la que realizamos en el Colegio Bartolomé Mitre. El rector nos pidió colaboración porque estaban con problemas bastante serios de adaptación de los alumnos, de violencia, etc. Para ello concretamos una batería de actividades: nuestros profesores de Psicología prepararon charlas y talleres para los profesores del Colegio, nuestros alumnos de Psicología comenzaron a dar charlas a los estudiantes y por pedido, casi unánime, de todo el alumnado se organizó un Seminario de Orientación Vocacional que culminó con un gran plenario entre los nuestros docentes y estudiantes y los docentes y alumnos del Mitre. Este año nos reiteraron el pedido y repetiremos la experiencia en septiembre.

Me quiero referir ahora a nuestra relación, que se está profundizando progresivamente, con las organizaciones de la sociedad civil.El grado de colaboración que estamos teniendo con la organización CIAE de Corrientes; gracias a ella, pudimos comenzar a ir a lugares donde no hay escuelas, donde no habría cómo llegar a hacer tutorías, etc.

El año pasado comenzamos un proyecto de atención de adolescentes en situación de encierro, lo iniciamos en las Comisarías de Menores, en las unidades donde están retenidos los menores que todavía no tienen causa firme. Nuestros alumnos de Psicología y de Tecnología fueron a dar apoyo tomando como inspiración el proyecto "Volver a Estudiar", para oficiar como puente entre la institución y la escuela. Para eso primero hicimos un Seminario al que asistieron el Jefe de Policía de Corrientes, los comisarios y sub-comisarios de cada una de esas divisiones y la Fiscal de Menores; allí, se detectaron los problemas a abordar y todos los asistentes se ofrecieron voluntariamente para participar. Fue muy interesante porque una parte del proyecto consistía en procurar que el chico que estaba retenido volviera a su escuela, así que había que contactarse con la escuela en la que había estado. En algunos casos nos pasó que llegábamos a una escuela que se había sentido aliviada ya que el "alumno problema por fin se fue" y nosotros veníamos con la idea de que lo traíamos de vuelta.

Este año comenzamos a hacer una campaña para prevenir el dengue, que consistió en presentar una obra de títeres en todos los Jardines de Infantes de la ciudad, para que puedan cuidarse desde chiquitos. La experiencia fue tan interesante que estamos pesando llevarla a la televisión, diseminar de esta manera la capacitación.

Ya hay una campaña en toda la ciudad para crear un personaje que identifique a todas nuestras campañas de solidaridad. Esta sería una de las líneas en las cuales estamos empezando a trabajar. Otra en la cual tenemos puesta mucha esperanza es un plan anual bastante ambicioso para abordar el tema nutrición, también a través de los títeres Ya hemos firmado un convenio con el Hospital para que nos den apoyo en tema.

Para terminar, quería contar que una alumna nuestra que hizo la carrera de Inicial y después la de EGB cuando se recibió me dijo: "Cuando terminé Inicial comencé a buscar trabajo, ahora no me resigno a no estar dando clases". Esto me emocionó. Yo creo que si el Instituto Estrada consigue eso en cada uno de sus egresados, habremos cumplido lo que nos propusimos.

Programa Nacional "Aprender Enseñando", Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación

Licenciada Lidia Albergucci
Coordinadora

Para mí es un honor que el Programa me haya invitado, conozco estas experiencias que se relataron y puedo dar fe de ellas. Yo coordino el Programa Nacional Aprender Enseñando que nace en el 2004, primero como un proyectito. El Ministro se propuso que hubiera diez mil tutores durante los cuatro años de su gestión, a lo largo y ancho del país; pero en el primer mes quería que hubiera cinco mil. El proyecto nació como parte del Programa Nacional Educación Solidaria y en un año nos independizamos, nos hicimos mayores de edad y nos convertimos en un Programa Nacional. Y en un mes teníamos mil doscientos tutores en todo el país, porque lo que realmente hicimos fue poner a andar lo que muchísima gente en forma anónima hacía hace años. El mérito del Programa, sin ninguna duda, es haber dado visibilidad a cantidad de proyectos anónimos y solitarios que funcionaban en el país.

¿En qué consiste el Programa Aprender Enseñando? Fundamentalmente, está basado en un trabajo con jóvenes de Institutos de Formación Docentes, de Universidades y voluntarios de las organizaciones de la sociedad civil. Tres actores de distintos ámbitos, todos jóvenes. Trabajar con la formación docente y la universidad es obvio, estamos en el Ministerio de Educación, pero si la pregunta es por qué trabajar con las organizaciones de la sociedad civil, es porque son justamente ellas las que, en el momento del corrimiento voluntario del Estado, de la responsabilidad del Estado, salieron a sostener lo que parecía que no se sostenía. Entonces, hoy, con un Estado con voluntad de presencia fuerte, no podíamos decirle a las organizaciones "ya está, arréglense como puedan". Además, desde el Programa, estamos convencidos de que ninguna acción educativa hoy se puede hacer sin la sociedad civil; los que conocen fuertemente cómo moverse en el ámbito comunitario son las organizaciones. Entonces, me parece que la articulación es hoy uno de los requisitos fundamentales para cualquier formación académica.

Cuando empezamos a trabajar, nuestro primer objetivo eran los chicos de la franja etaria de 14 a 18 años que están en situación de vulnerabilidad socio-pedagógica. No son chicos en riesgo- ¿riesgo para quién?- son chicos vulnerados, que es bastante distinto, y creo que esto también es importante a la hora de formar nuestras cabezas, porque si los considero en situación de riesgo yo me parapeto para que no me ataquen, y ya no entro con los chicos. Al cabo de un año nos dimos cuenta de que no podíamos estar trabajando solo con chicos de la franja etaria de 14 a 18 porque las problemáticas socio-pedagógicas venían de antes, Y acentúo lo socio-pedagógico ¿por qué? Porque no es un problema solamente de si al chico le da o no le da la cabeza para estudiar, tenemos que ya sacarnos esta cuestión de adentro. Son problemas socio-pedagógicos, sociales, afectivos, económicos que pueden condicionar, los aprendizajes. Así que había que empezar a trabajar con todos los chicos que no hubieran alcanzado los niveles educativos del sistema, desde los 6 años e incluso hasta los 21.

Otra de las cosas de las que nos dimos cuenta al cabo de un año fue que el beneficio más directo lo habían recibido los tutores, algunos decían que se estaban dando "un baño de realidad" antes de tiempo. Creo que estamos todos cansados de escuchar: "a mi no me prepararon para esto". Primera pregunta que me hago es, ¿qué es "esto"?, ¿los chicos son "esto" o son personas? Primera pregunta que tendríamos que hacernos.

Voy a retomar una cosa que dijo hoy el Profesor Miquel Martínez que me gustó mucho y es esto del aprendizaje en competencias, palabra tan denostada, pero que significa "capaz de movilizar todos los recursos cognitivos de una persona para poder abordar eficazmente la situación real". Esto es lo que logran los tutores en Aprender Enseñando. Cada vez más nos estamos dando cuenta de que las mayores demandas que tienen los chicos hacia los tutores son socio-afectivas y pedagógicas. Los docentes de los institutos, los profesores de didáctica, les enseñamos a nuestros alumnos cómo ser profesores de Matemática, Historia, etc, pero descubren rápidamente, como dijeron, que no eran profesores de Lengua, de Literatura o de Latín solamente. Yo me pregunto ¿cuándo vamos a tener el coraje de decir que hay que renovar la currícula del profesorado?. Creo que para eso necesitamos recuperar la pasión de los docentes.

También, estamos cansados de oir que los jóvenes viven sin sentido. Yo quiero decirles que nosotros en el Programa tenemos en este momento 2200 tutores de todo el país... y todos son jóvenes. Jóvenes absolutamente utópicos y me parece tenemos que usar la palabra, no como lo éramos nosotros en la década del 70, porque el mundo ha cambiado, pero son jóvenes que se están implicando cada vez más en proyectos colectivos y no individuales, que es lo que la sociedad globalizada pretende.

Los jóvenes están aprendiendo, decía hoy Miquel, el ejercicio de la responsabilidad. Nosotros decimos que el Programa Aprender Enseñando trabaja con voluntarios, porque ellos deciden voluntariamente pertenecer al Programa, pero una vez que se comprometen es obligatorio. No se puede entrar y salir de la vida de las personas como de un supermercado, Tenemos que pasar del "estigma" al "enigma", empezar a preguntarnos quiénes son ellos y quiénes nosotros, y por eso lo vincular. Como docentes tenemos que volver a recuperar el vínculo con el otro;, el otro no es mi enemigo, tampoco es el compinche, es mi aliado. Si yo no lo tengo de aliado no genero ni el aprendizaje, ni el conocimiento y yo tampoco aprendo. Nuestro Programa empezó trabajando solamente con escuelas destino, escuelas de nivel EGB1 y 2, 3 y Polimodal, sin que todavía estuviera la Red de Educación; pero, en un momento dado, me senté con el equipo y empezamos a pensar en hacer encuestas para trabajar con la población en contexto de encierro, no solamente cárceles, también comunidades terapéuticas. Esos chicos generalmente no han tenido educación, no siempre hay escuelas en las cárceles.

Hoy mismo hay una reunión con un IFD de Provincia de Buenos Aires para trabajar con comunidades terapéuticas de chicos adictos al "paco", que ya no son chicos excluidos sino totalmente expulsados, chicos que se mueren por el "paco", que los matan por el "paco" o que quedan muertos en vida, porque el daño neurológico es irreversible. En Mendoza, hemos empezado ya a trabajar en contextos de encierro, también en Mar del Plata donde todos los tutores de la Universidad de Mar del Plata, son de Ciencias Exactas, ninguno de Ciencias Sociales. La mayoría de nuestros tutores de formación docente también vienen de Exactas, lo subrayo para que estemos atentos a qué es lo que estamos haciendo los docentes de Sociales en la formación de profesionales.

Hoy, lo que tengo son más preguntas que respuestas, las respuestas las tenemos que tratar de construir juntos, porque individualmente no siempre se encuentran. En este momento, el Programa pertenece al Instituto Nacional de Formación Docente, que se creó durante este año. El Programa forma parte de una de las áreas de acción del Instituto que es "Políticas de Juventud" que abarca también otros programas como "Elegir la Docencia"y "Becas de formación docente para estudiantes indígenas".

Una de las líneas de acción del Programa Aprender Enseñando es "Comunidad de Bienvenida", constituida por un un grupo de tutores (alumnos de formación docente o de organizaciones) que trabajan con los chicos durante el primer año de secundaria.

Para finalizar, voy a retomar nuevamente algo que dijo Miquel, relacionado con lo qué es para nosotros un tutor. Por empezar, el tutor confía, y como confía enseña a confiar. El tutor enseña, pero enseñar para nosotros exige respeto por los saberes del otro. Respeto que hay que corporizar para que no quede solamente en la cabeza, para que pase por el corazón. La distancia más corta que tenemos es la que va desde la cabeza al corazón, sin embargo es la distancia que más tiempo tardamos en cubrir. Empleamos una cantidad de tiempo enorme en unir lo que va por la cabeza y lo que pasa por el corazón. Si yo no quiero al chico, no le puedo enseñar, definitivamente. Hoy Miquel hacía referencia a recuperar la alegría de ser docente y fíjense, enseñar es eso, es dar alegría y esperanza. Nosotros como docentes no podemos ser desesperanzados, porque somos, sin ninguna duda, los hacedores de un futuro al que no creemos inexorable. El tutor se tiene que comprometer, y ser una persona convencida de que el cambio es posible, tiene que ser rebeldes realmente. A todos nos ha pasado volver a las instituciones y entrar "en caja ". Empecemos a rebelarnos, pero no para patear tachos, porque el modo de rebelarnos le va a quitar el velo a todos los procedimientos de la educación formal, no formal, a toda la historia y la vida que se da en la escuela y que se pierde. Pero, también, les pedimos a los tutores que sean competentes y generosos, la competencia les va a dar autoridad, una autoridad basada en la competencia de saberes pero también en la generosidad. Para "Aprender Enseñando" hay un punto de partida que nos resulta absolutamente insoslayable y que es la voluntad de cambiar, la decisión de volver a empezar, de volver a pensar lo pensado, de hacerlo con otros, y con otros ojos, con otros razonamientos, con otros análisis, pero actuando y pensando juntos. Miren, Martín Buber decía que le damos mucha importancia a los verbos, porque sin duda son acciones, le damos mucha importancia a los sustantivos, porque es la sustancia de las cosas, pero le damos muy poca importancia a las preposiciones que son las que vinculan con la gente. Por eso para nosotros es indispensable cada vez que pensamos en una acción hacerlo con otros, entre todos y hacia el futuro. Y por último quiero compartir un verso de un poeta mexicano que dice: "Todo sucede paso a paso, un paso empuja a otro, concreta, y es con la suma de los pasos que estamos haciendo historia."

8. El aprendizaje-servicio en la Universidad

EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA UNIVERSIDAD

RSU, voluntariado y aprendizaje-servicio en la Educación Superior

Javier García y Justicia

Coordinador del Área de Proyectos de Desarrollo Comunitario, Centro para la Solidaridad y la Filantropía, Universidad de Monterrey, México

Me toca comenzar a mí, que aunque vengo representando a la Universidad de Monterrey, soy originario de España. Ya llevo trabajando un tiempo en México y pues, casi soy medio mexicano. Me siento identificado con el país y toda su realidad. Tengo una hija y un hijo mexicanos y eso es, realmente, lo que te hace pertenecer a un país, pues es lo que más amás.

Mi idea es presentar, a grandes rasgos, algunos de los proyectos que estamos realizando en la Universidad de Monterrey para ofrecer una generalidad de nuestro modelo.

La Universidad centra el quehacer en el hombre como origen, centro y fin de la cultura; uno de sus principios es que el hombre sólo se realiza al servicio del hombre. A partir de esta concepción nacen los proyectos de desarrollo comunitario de la Universidad. El más antiguo comenzó hace 26 años, se ha mantenido a lo largo del tiempo y continúa muy consolidado dentro de la comunidad. Eso es un motivo de orgullo, porque la realidad es que se hacen muchos proyectos muy bonitos, pero que a los dos o tres años desaparecen, si no desaparecen a los seis meses; eso realmente es triste porque la comunidad sigue igual y se genera desconfianza. Es decir: han venido, lo han pasado bien y se han vuelto a ir. Por eso, tener proyectos de 26 años, consolidados en la comunidad, realmente es un orgullo.

Nuestra aprobación estudiantil es relativamente baja, son unos 9.000 alumnos comparados con otras universidades realmente más potentes que hay en México. La oferta educativa consiste en 31 programas de licenciaturas, 9 de postgrados, 15 especializaciones médicas y educación continua como en todas las universidades.

Las acciones se basan en marcos sólidos que permitan involucrar a los estudiantes en experiencias autogestivas. No queremos hacer asistencialismo, no queremos solo ir a hablar, sino dar los pasos para que sea autogestivo; con ese objetivo se crea el Centro para la Solidaridad y la Filantropía que concentra todas las acciones sociales.

La misión es desarrollar la conciencia y la responsabilidad social en el interior de la Universidad; hacia el exterior, es la superación y dignificación de las personas. La realidad mexicana es que hay un servicio social de 480 horas obligatorias por ley que deben realizar todos los alumnos universitarios. Eso es un arma de doble filo, ya que si bien, por un lado, se garantiza la participación de todos los estudiantes; por otro lado, al ser obligatorio, es necesario trabajar mucho la motivación y la responsabilidad.

He visto cómo los alumnos llegan preguntándose "¿por qué tengo que hacer esto? 480 horas de mi vida tiradas a la basura, tengo que perder el tiempo" y luego, a lo largo de la experiencia, la mayoría va cambiando de mentalidad, se va metiendo en otra realidad, que a lo mejor, de otro modo, nunca la hubiera visto

o la vería desde sus carros, de pasada. Es una realidad bastante visible en la misma ciudad de Monterrey, que es una de las más industrializadas de México, con un potencial económico significativo, pero aun así hay bolsas de pobreza bastante grandes. La Universidad es privada, concurren alumnos con mucho dinero; por lo tanto, el que se realiza es un trabajo fuerte, pero gracias a Dios da sus resultados.

El número aproximado de alumnos que hacen su servicio social anual es de 1200, de los cuales el 30 % está en los proyectos internos de la Universidad. El otro 70 % de los estudiantes va a otras instituciones, como Cáritas u otras similares también acreditadas. Requerimos que las organizaciones con las que ellos se relacionan tengan contacto directo con la gente marginada. Ha sido un caballo de batalla intentar convencer a las autoridades, y sobre todo al Rector, de que no vale la pena estar haciendo muchos proyectos cuando realmente no están llegando a la comunidad, no son nacidos de la comunidad, sino de un grupo de alumnos que ya se fueron. En estos años se efectuó un trabajo de diagnóstico profundo: qué es lo que teníamos, qué es lo que estábamos haciendo bien y qué podemos seguir haciendo bien. Somos limitados, a veces creemos que podemos hacer de todo y no se puede hacer de todo.

Es bastante limitado también el número de gente que intenta cambiar la filosofía de trabajo. La Universidad realizó una inversión fuerte contratando más profesionales; en la actualidad, en el Centro para la Solidaridad hay 20 personas trabajando. Sin embargo, el número de proyectos que atendemos ha bajado un poquito; pero nos hemos quedado con experiencias que realmente nacieron de la comunidad, con diagnósticos fuertes que evidenciaron que realmente vale la pena mantenerlos. Al frente del proyecto hay un profesional que lo lidera para que no varíe según la permanencia de los alumnos.

En la Escuela de Desarrollo Comunitario y Voluntariado damos capacitación a instituciones de asistencia privada y a fundaciones sobre desarrollo comunitario. Hace falta profesionalizar las instituciones. Hay muy buena voluntad; en muchas de ellas hay dinero para trabajar, pero falta profesionalidad. Hay otras universidades en México, en Monterrey en este caso, que tienen muy consolidada la formación. Indistintamente quién lo haga, lo importante es que se ve la profesionalización de las instituciones.

Otra propuesta importante es la Universidad de Barrios, que significa abrir las puertas de la Universidad a la gente, a los líderes comunitarios, a personas pobres que están en nuestras comunidades y que realmente tienen un potencial muy grande. Entonces, se les abre la puerta para que profesionales de la Universidad les den capacitación en lo que llamamos "Diplomado en Fortalecimiento e Intervención Comunitaria". Es darles herramientas para que trabajen mejor dentro de su comunidad a costos que realmente son irrisorios: ni tiene sentido cobrar 4 ó 5 dólares por diplomado, pero es bueno que se pague para valorar qué es lo que está ofreciendo la Universidad.

La Universidad de Barrios también tiene Talleres de Carpintería, Serigrafía, Modas, etc., donde los fines de semana esa misma gente puede aprender algo productivo. El proyecto de Huertos biointensivos se desarrolla en las áreas rurales porque en México hay zonas de desierto bastante fuerte; entonces estos proyectos ofrecen alternativas de alimentación.

Los Centros de Salud y Desarrollo y los Centros Autogestivos de Educación Inicial y Campamentos de Verano van juntos. Son tres centros que tenemos en comodato con los municipios de Santa Catalina y San Pedro, son aledaños al municipio de Monterrey. Nos han cedido el espacio físico y en esos centros desarrollamos proyectos de salud, de educación, cultura, apoyo escolar, computación, inglés y apoyo psicológico. Tenemos un proyecto en estos momentos con un grupo de hombres violentos; ya que siempre se atiende a las mujeres que son las victimas de la violencia, pero nunca se atiende al hombre.

En los Centros Autogestivos de Nivel Inicial, las mamás tienen que acompañar a sus niños chiquitos para estimulación temprana; se les enseña a los alumnos cómo capacitar a las madres. Normalmente, son psicopedagogos y ellos son los que desarrollan el proyecto junto a las mamás.

Los campamentos de verano están dirigidos a las mismas comunidades que ya tenemos en los centros de salud y desarrollo, lo que nos permite atenderlas integralmente. Se les ofrece una alternativa de ocio y de tiempo libre creativo en verano.

Kimakul es una tienda de comercio solidario dentro de la Universidad para las mujeres que producen distintas cosas como collares, aretes, camisas, etc.

La Preparatoria Politécnica es un proyecto realmente de desarrollo comunitario como corresponde. El Municipio de Santa Catalina era como un embudo porque tenía nada más cuatro preparatorias a las que a muchos chicos les costaba acceder, por lo tanto no iban a la Universidad. El Municipio de Santa Catalina nos pidió liderar una Preparatoria Politécnica a la que asisten adolescentes de escasos recursos que no pudieron en su momento ingresar a la Universidad. Muchos pertenecen a bandas, están en situaciones de marginación y algunas estudiantes son mamás adolescentes. Es un sector de la población ubicado alrededor de los Centros de Salud y Desarrollo. El proyecto se realizó con aportes del Estado. En estos momentos, lo gestiona la Universidad. En todos estos proyectos participan como maestros, estudiantes de la Universidad. A la preparatoria asisten 500 alumnos que tienen trabajo antes de egresar porque se realizaron contratos con empresas asentadas en Santa Catalina a las que les conviene tener técnicos más capacitados. A través del proyecto, los estudiantes mejoran su nivel de vida y esto impacta en toda la comunidad, ya que se trata de la misma población donde están localizados los Centros de Salud y Desarrollo.

El modelo de servicio solidario que tenemos, hace que en la Universidad existan estudios generales obligatorios para todos los alumnos. Un curso es Estudios Mexicanos sobre Sociedad, Cultura, Política y Economía para estudiar la realidad mexicana desde todos los ámbitos. Es importante, porque les abre los ojos a muchos estudiantes sobre cómo está México, en lo bueno y en lo malo. El otro curso es Escenarios, Tendencias y Dilemas Globales que permite comparar a México con el resto del mundo. Yo soy maestro de esa asignatura.

Antes de comenzar el servicio social, los jóvenes deben realizar 20 horas de Taller de Formación Social. El objetivo es motivarlos y capacitarlos para que cuando se inserten en su servicio social durante el resto de las 480 horas, sepan realmente qué van a hacer y lo realicen desde otro tipo de espíritu nuevo que les vaya abriendo los ojos.

La capacitación en Desarrollo Comunitario la reciben los alumnos que se quedan en nuestros proyectos. Les damos una capacitación extra para que realmente sepan hacer su trabajo. Toda la formación recibida se articula en los Programas de Evaluación Final, que son las tesis típicas y las prácticas profesionales.

Hay muchos alumnos que se quedan en nuestros proyectos durante el Servicio Social y lo hacen durante alrededor de un año. Algunos de esos jóvenes se quedan haciendo sus prácticas profesionales, aproximadamente entre seis meses y un año; otros se quedan también haciendo el Programa de Evaluación Final.

Por lo tanto, tenemos dentro de nuestro centro, durante cerca de dos años, dos años y medio, alumnos que van realizado su servicio social, sus prácticas y su tesis. Tener un alumno durante ese tiempo en los proyectos es un auténtico lujo, porque empiezan con su servicio social obligatorio pero después, para poder

desarrollar las habilidades de su carrera, hacen auténticas maravillas. Por ejemplo, en estos momentos están diseñando un molino de viento para sacar agua del subsuelo del desierto. Algunas estudiantes de Educación, Psicopedagogía y Psicología han desarrollado un proyecto de autoestima para mujeres del área rural, que realmente están anuladas como mujeres, pues viven al servicio del marido y de los niños.

No he desarrollado muy profundamente cada uno de los proyectos, porque quería presentar cuál es nuestra filosofía de fondo: compactar, reducir, centrarse en varias comunidades y adoptarlas a largo plazo. No queremos llegar, aterrizar, estar seis meses para luego irnos. Eso no sirve, eso no es profesional, eso sigue manteniendo a la gente en la pobreza. El sostenimiento en el tiempo le da solidez e identidad a la comunidad; y sobre todo, es importante abordar a la comunidad integralmente, desde salud, educación, apoyo psicológico, apoyo a las mujeres, apoyo a los niños, apoyo a los hombres. Así surgió la Unidad de Cáncer Cervicouterino. Un rotario donó una unidad móvil para la detección del cáncer cervicouterino a las señoras. Hasta el momento hemos realizado más de 1000 pruebas. Llevamos el camión a lugares adonde no llega nadie, donde no hay ni para enchufar el camión y hay que instalar el generador. Hay mujeres que plantean cómo las va a tocar un doctor. El cáncer cervicouterino es la segunda enfermedad por la que mueren las mujeres en México y esta acción es realmente preventiva.

Ingeniera Liliana Tapia

Directora del Programa de Responsabilidad Social Universitaria, Universidad de Valparaíso, Chile

Me siento muy honrada de poder representar a una red de 17 universidades que se llama Universidad Construye País, que trabaja desde el año 2001, liderada y motivada por una mujer maravillosa que es Mónica Jiménez de la Jara. En estas universidades trabajamos tratando de hacer un país más justo y solidario. En el intento de abordar este tema desde el currículo, tuvimos la suerte de encontrarnos con María Nieves Tapia y con el aprendizaje-servicio que no conocíamos porque estábamos trabajando más en la esfera de la ética, de la filosofía, de la ciudadanía, dando vueltas, buscando experiencias por el mundo. También tuvimos la suerte de que Sebastián Zulueta, un colega y amigo de la Universidad Católica de Chile, se vinculó con María Nieves que le recomendó que se relacionara con Andrew Furco para que le transfiriera las experiencias realizadas por el Campus Compact y las universidades en Estados Unidos.

Sebastián Zulueta viajó en 2005 a Estados Unidos donde estuvo cerca de un mes. Conoció esta experiencia y, en un acto de absoluta generosidad, la trajo a Chile. Congregó a las universidades y nos dijo: miren, esta metodología se llama "service-learning", creo que nos resuelve el tema de cómo instalamos la ética y los valores en el currículo; empecemos a trabajar. Y desde ese momento, hemos tratado de instalar el "service-learning", el aprendizaje-servicio en el interior de nuestras aulas y en nuestros recintos universitarios, tarea que no ha sido fácil. Estamos muy lejos de lo que se ha hecho acá, en Argentina, pero creemos que nos genera un desafío adicional. Nieves va nuevamente a Chile en unos días el próximo mes y vamos a seguir trabajando juntos, espero por mucho tiempo más hasta que podamos madurar, ser más independientes.

Sin pretender hacer un discurso político, deseo describir en forma muy clara lo que pasa en Chile. ¿Por qué nosotros, las universidades públicas, empezamos a trabajar responsabilidad social en el año 2000? Porque nosotros supusimos que el advenimiento de la democracia nos iba a devolver una serie

de particularidades y de condiciones sociales que tenia nuestra sociedad antes de la dictadura. La democracia se recupera en el año 1990 y durante 10 años estuvimos observando y viendo qué podíamos hacer. Lamentablemente, durante la dictadura militar y hasta el día de hoy -y esto es una opinión personal- las universidades siguen muy centradas en los aspectos tecnocráticos, muy centradas en todo lo que son las competencias profesionales específicas y muy poco orientadas a lo que es el desarrollo humano y a lo que debe ser la formación del ciudadano. En ese sentido, tuvimos la suerte de que Mónica Jiménez fuera invitada por la Fundación AVINA para trabajar en el desarrollo de un proyecto. Ella dijo: *"el sueño mío es volver a que las universidades se transformen en el centro del desarrollo humano, que se transformen en el centro del desarrollo local y que abran nuevamente sus puertas a la sociedad, se transformen en una universidad que sirva a la sociedad y no que se sirve de la sociedad".*

Con el auspicio de AVINA Group, Mónica congregó a las universidades -que son las 17 que integran Universidad Construye País- y empezamos a trabajar. Ha sido difícil, porque nuestra Universidad -ayer tuve la suerte de "arrancarme" un ratito a la Universidad de Buenos Aires y comprobar que siguen conservando los antiguos valores y las tradiciones que en Chile hemos perdido-, ya que la Universidad en Chile está mediatizada por el mercado: el alumno es un cliente y desde esa óptica hay una serie de principios, de fundamentos, procedimientos y estructuras orgánicas que se han venido formulando en relación a la Universidad que sirve al mercado. Eso implica una filosofía que es muy distinta de la apertura que se supone debe tener una Universidad. En ese sentido, la formación en valores y la formación de personas en la Universidad de Chile se ha ido descuidando.

Paralelamente, tuvimos la posibilidad de presentar un proyecto en el Ministerio de Educación -que creyó en nosotros y les financió a seis universidades la posibilidad de trabajar vía fondo MECESUP, que son fondos del Banco Mundial- un proyecto para instalar este tema en el currículo. Gracias a ese financiamiento, las seis universidades -de las cuales formo parte junto a los colegas de la Universidad Austral- hemos podido hacer un acercamiento mayor.

No obstante, insisto, nos queda mucho camino por recorrer. Es muy difícil instalar estos temas más valóricos cuando hay universidades que tienen que autosustentarse, luchar día a día por obtener clientes para asegurar su fuente de recursos.

Muchas de nuestras universidades -y esto lo digo con mucho respeto y también con mucha amargura- tienen lógicas internas que son absolutamente reñidas con lo que es la responsabilidad social. Nosotros hemos tratado de instalar estos principios, estos valores de esta nueva filosofía en el mundo de la gestión universitaria, y nos ha sido muy difícil porque todos los elementos derivados de la política de financiamiento universitario y derivados de lo que la comunidad espera en este momento de la Universidad, en esta lógica tradicional de Universidad (mercado- Universidad- cliente), están muy distantes.

Este trabajo -que ha sido arduo- nos ha dado la posibilidad de conocer gente maravillosa. Siempre digo que he logrado conocer a la gente más espectacular de la Universidad, producto de este Programa de Responsabilidad Social; creo que es lo que hemos vivido todos los que, en alguna medida, hemos liderado esta iniciativa en las distintas universidades. Hemos logrado reconocer a muchos colegas, estudiantes y funcionarios que suponíamos que estaban solo pensando en ir a la Universidad a trabajar y volverse a sus casas. Estos proyectos nos han permitido conocer otra gente, conocer el otro lado de las personas que están dispuestas a servir, que están dispuestas a innovar, que creen que desde la Universidad se puede construir un Chile distinto.

En el diálogo que he tenido informalmente con algunas personas en el CAI (Centro Argentino de Ingenieros) y también con algunos profesores en la UBA, me señalaban que Chile está muy bien; pero en realidad no es así. El miércoles 29 tuvimos una manifestación donde hubo 350 detenidos. La gente reclamaba porque en Chile, Monseñor Goic, el presidente de la Conferencia Episcopal, instaló un tema que estaba dando vueltas en el ambiente hace mucho tiempo, que era el *sueldo ético*: cuánto seria el mínimo para poder vivir dignamente. En nuestro país cada vez hay más gente rica. Nosotros tenemos un coeficiente GINI[52] que los economistas se jactan de que en 5 años bajó de 0.57 a 0.54, pero estamos muy lejos del 0.00. Después de Brasil, con mucho respeto a los amigos brasileños, somos el país más desigual de Latinoamérica. Nosotros como chilenos no podemos seguir tolerando eso, no podemos seguir viviendo en esa desigualdad. Entonces ¿por qué trabajamos responsabilidad social? Porque todos los que creemos en construir un Chile distinto queremos traspasar este ánimo y motivar e involucrar a nuestros estudiantes, porque creemos que ahí está la apuesta. Esta nueva generación de profesionales más solidarios, más cooperativos, con mayor capacidad para trabajar en equipo, más sensibles a su entorno y con mayor conciencia de que a partir de su desempeño profesional pueden generar acciones para mejorar no solamente sus competencias profesionales y dar cuenta de su formación universitaria sino -sobre todo- para apostar a una vida distinta.

Les voy a relatar un proyecto de aprendizaje-servicio que nosotros desarrollamos en Ingeniería. Digo *nosotros* porque estoy adscripta a esa Facultad; trabajo esos temas difíciles para los ingenieros, esas cosas que ellos llaman "competencia blandas", "competencias sofá", como son el tema de la Etica y el de la Responsabilidad Social. Estamos trabajando para que realmente los sientan y no crean que las ciencias básicas son solamente la Matemática, la Física, la Química, etc.

Normalmente, cuando uno desarrolla proyectos de esta naturaleza, siempre es un gran desafío definir cómo se va a evaluar. Lo primero que preguntan los colegas, los académicos, los docentes, es ¿esto se evalúa o es algo que se hace así nomás, por los demás? En Chile, como somos tan efectistas, antes de salir a la comunidad o de aceptar una idea de este tipo, se pregunta qué resultados tiene esto, qué producto se obtiene. Tenemos esa lógica malamente instalada.

Hay tres ideas clave que fundamentan el aprendizaje-servicio como metodología de aprendizaje, como práctica pedagógica. Una práctica que se refuerza en la posibilidad de la evaluación, ya que la misma retroalimenta el ciclo del aprendizaje-servicio, porque a partir de esta evaluación podemos volver a instalar la idea o el proyecto que hemos señalado. La primera idea es que el alumno tiene una clasificación para el aprendizaje, la nota se relaciona con los contenidos del curso, no con el servicio en sí. Eso es una primera idea clave para trabajar con los docentes.

Segunda idea: todos los actores involucrados participan en la evaluación. Cuando tenemos un contexto de aula tradicional, evalúa solamente el profesor y en algunas instancias más innovadoras, existe la participación del alumno a través de la coevaluacion. Pero en un proyecto de aprendizaje-servicio evalúan los socios comunitarios, evalúa el docente, pero también el alumno participa activamente en su autoevaluación.

Una tercera idea es que la evaluación es un elemento constante del aprendizaje-servicio. Aquí es importante resaltar desde la perspectiva metodológica la evaluación de proceso. Cuando se hace un test o una prueba que mide solamente elementos cognitivos, uno genera un listado de contenidos y después hace un solo corte; pero no da cuenta de cómo el alumno ha ido aprendiendo en ese proceso y no se preocupa mayormente de la calidad del aprendizaje de los distintos estudiantes. Por el con-

[52] Medida que se emplea para mensurar las desigualdades, entre ellas, la desigualdad en la distribución de los ingresos.

trario, el aprendizaje-servicio nos permite ir permanentemente atendiendo las diferentes formas en que aprenden los alumnos. Nosotros tenemos normalmente estandarizado que los alumnos deben aprender de determinada forma, ¿pero qué pasa con aquéllos que lo hacen de otra manera y que a través de otro tipo de estímulo le dan sentido a su aprendizaje?

El aprendizaje-servicio no puede observar eso a través de las rúbricas. Uno establece un piso básico, un piso fundamental, pero va haciendo un tratamiento muy individualizado. Como normalmente estos proyectos de aprendizaje-servicio se hacen colaborativamente en grupo, una cosa que nos ha resultado es que los alumnos se evalúen entre ellos y que se coevalúen, entonces los alumnos le van preguntando al otro ¿tú crees que por tal rubro yo merezco un 5, un 6 ó un 7? También se ejercita la capacidad de que los alumnos aprendan a experimentar lo que es la crítica constructiva. Esa crítica que favorece al otro y no la que no es la más favorecedora para la autoestima.

Nuestro proyecto, que nos llena de orgullo, es quizás muy sencillo, pero dentro del contexto chileno ha generado un alto impacto. El sistema carcelario en Chile tiene muy bajos estándares en lo que es la reinserción social. Entonces, se nos acercó el Equipo de Reinserción de la cárcel de Valparaíso para pedirnos apoyo en lo siguiente: cualquier recurso que se quiera obtener de la política pública para financiar emprendimientos demanda una especie de capacitación obligatoria. Si la gente quiere recibir dinero para instalar un emprendimiento tiene que cumplir una cantidad de horas específicas. La gente de Reinserción, de Gendarmería de Chile, también tenía un sistema parecido de preparación para el egreso, destinado a las personas que están por cumplir la condena. Habían contratado consultoras internacionales, nacionales, habían hecho diferentes instancias y les había resultado muy complicado el tema de capacitar a los beneficiarios de este sistema, porque obviamente se habían desatendido aspectos bien centrales de una metodología más adaptada para ellos. Entonces se acercaron a nosotros y, como carrera de Ingeniería Industrial, les propusimos un sistema que consiste en un curso de 32, de 36 o de 48 horas de Microemprendimiento Empresarial, dado centralmente por ocho o seis relatorías de los profesores que damos clase en la Universidad, pero apoyados por la posibilidad de que un alumno de Industrial de 4to o de 5to año ejerza como tutor, como un par de un beneficiario de Gendarmería.

El desarrollo o el producto (para seguir hablando en mi lógica) de este curso es la elaboración de un proyecto. El beneficiario, que en este caso pasa a ser el alumno y nuestros alumnos de Industrial, tutores, transita por este período de capacitación acompañado desde el primer momento por un tutor de Ingeniería, y va avanzando en lo cognitivo, pero también en lo procedimental. Nuestro alumno apoya en la elaboración del proyecto.

¿Quién aprende más? Obviamente los tutores, porque nosotros, a estos alumnos que participan como tutores, que hacemos pasar por procesos de entrevistas, los seleccionamos, ya que no es fácil instalarse de tutor de una persona que está cumpliendo una condena carcelaria, que ha pasado por una situación de vida bastante dura y que además tiene una desesperanza y un grado de exclusión fuerte respecto del sistema formal. Por lo tanto, estos alumnos que elegimos finalmente para este proyecto han pasado por un ciclo previo de formación.

¿Qué ha generado este proyecto entre muchas otras cosas? Hemos generado que los profesores ahora se preocupan de las competencias, que las competencias que les provean a los alumnos que van a participar en este tipo de programas sean las óptimas. Este proyecto ha provocado que en el rediseño curricular que habíamos hecho -producto de los lineamientos del Ministerio de Educación, producto del Programa de

Responsabilidad Social que habíamos incorporado, etc.- las competencias ahora sean tangibles. El profesor, los colegas, ahora entienden y viven este proceso de manera distinta porque enfrente tienen una persona real, de carne y hueso. Además, los reclusos van a clase a nuestras aulas; entonces ellos los tienen presentes y se dan cuenta de que deben proveer de una capacidad al alumno que va a tener la difícil tarea de tutor.

Las escuelas de Ingeniería de Chile, que gozan de un alto prestigio, tienen un modelo muy rígido y es muy difícil para ellos entender que finalmente sea un proyecto de servicio a la comunidad el que les diga qué es lo que efectivamente nuestros alumnos necesitan saber. Porque si ustedes visualizan un alumno que guíe a un recluso para hacer un plan de negocios, en el fondo el alumno está preparándose para después hacer un plan de negocios con un gerente, con un financista, con un dueño de internacionales, etc. Este espacio de experiencia de aprendizaje es una experiencia muy notoria.

Fue un tremendo desafío adaptar la metodología de Marketing, de Comercialización, de Finanzas, de Contabilidad para que los reclusos logren hacer su plan de negocios, transferir los conceptos a un lenguaje que para ellos pueda ser reconocido y asimilado; dado que la mayor parte son analfabetos funcionales. También fue un tremendo desafío señalar y reconocer que hay un otro que está delante de uno. Muchos colegas me dijeron: *"sabes que yo no les puedo dar clases, muchos de ellos me pudieron haber robado en la calle. Te das cuenta"*. Hay todo un tema de trabajo personal valórico que hubo que afrontar y que asumir porque este desafío de verdad ha sido complicado.

Ingeniera Agrónoma Alejandra Herrero

Profesora del Departamento de Producción Animal, Facultad de Agronomía y Veterinaria, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Nuestro proyecto comenzó en el año 1996. No me voy a referir a algo tan macro como lo han hecho hasta ahora, sino a algo más profundo que es la producción de conocimientos de interés comunitario, porque en la Argentina desde los años 94-95, al surgir los programas de incentivos a la investigación, desde la política universitaria surge la concepción de que el docente si no investiga no es docente. Pero no siempre están dadas las condiciones para esta investigación; por eso, deseo rescatar un aspecto no muy tratado de los proyectos de aprendizaje-servicio: la producción de conocimiento. Me parece que es un valor que se agrega y que después permite validarlo académicamente, que es lo que la mayoría de los docentes investigadores pretendemos.

Uno aspira a que las tres funciones de la Universidad (docencia, investigación y extensión) trabajen en común. Cuando se realiza un proyecto de aprendizaje-servicio se presenta en la Secretaría de Extensión; ahí se considera como voluntariado, pero también se están trabajando cuestiones académicas; por lo tanto, hay que rendir cuentas a la Secretaria Académica y cuando uno pretende hacer investigación, entonces participa la Secretaria de Ciencia y Técnica. En consecuencia, no se sabe dónde informar. Pero uno intenta que esto vaya mejorando y creo que con la instalación del aprendizaje-servicio lo vamos a lograr.

En medio de estas articulaciones internas, la Universidad empieza a generar la necesidad de vincularse con el resto del sistema educativo, con la sociedad, con los mercados que plantean distintas demandas.

Nosotros, que tenemos esta sensibilidad social, nos planteamos qué tipo de estudiante, de formación de recursos humanos, buscamos y -como voy a referirme al tema de la producción de conocimientos- nos interesa qué tipo de producción de conocimientos vamos a dar para responder a estas demandas.

Aquellos que hacemos investigación sabemos que ésta se evalúa principalmente por número de "papers", y si están escritos en inglés mejor. Por otra parte, la situación latinoamericana refleja una desigualdad científica que es mayor que las desigualdades económicas. También existen diferencias dentro de la región, ya que no todos los países tienen el mismo tipo de desarrollo científico. No todos nuestros países invierten del PBI (Producto Bruto Interno) la misma cantidad de dinero en lo que es ciencia. Esto produce muchas desigualdades.

Hasta los años '70, los científicos imaginaban la ciencia que había que producir y la ofertaban al mercado. No existía la demanda de conocimientos que empieza después de los '60, más que nada desde el interés de los mercados. La sociedad empieza a demandar un conocimiento terminado y el que produce el conocimiento tiene que comenzar a orientarse según las demandas.

Recientemente, empiezan a surgir dos nuevas formas de relación entre la ciencia y la sociedad. Una -representada por un autor que se llama Michael Gibbons, que afirma que ya el conocimiento no se puede producir desde una disciplina en particular, sino desde los intersticios entre disciplinas- empieza a introducir el tema de la transdisciplina. Pero este autor trabaja fuertemente en la relación investigación–mercados, una demanda que no es tan comunitaria.

Pero aparecen muchos autores que comienzan a abordar una manera distinta de hacer investigación llamada "Community best results", pero, en general, nosotros hablamos de investigación participativa, de investigación con la comunidad y -si bien es la más interesante de abordar, sobre todo en estos proyectos de aprendizaje-servicio- es la más difícil porque los tiempos de interrelación -un buen diagnóstico con compromiso comunitario realizado por la Universidad y la comunidad en forma conjunta- lleva tiempos de desarrollo lentos para que la comunidad se apropie de ese conocimiento y considere esta investigación como de crecimiento para todos.

Estos son los autores más recientes y del primer mundo, pero yo no quiero dejar pasar esta oportunidad para recordar a dos pensadores latinoamericanos como Paulo Freire y Oscar Varsavsky, que ya trataban estos temas; en el caso de Paulo Freire, en los '70. La gente tiene derecho a participar en la producción de conocimiento; esto requiere incorporar la investigación como parte del proceso de transformación personal y social. Oscar Varsavsky, argentino, matemático, que ya hablaba de que el científico debía ser sensible a los problemas sociales, definía a la ciencia como empreso-céntrica o pueblo-céntrica y se preguntaba a quién tenemos que rendir cuentas de nuestra ciencia. Hablaba de ciencia útil y de ciencia inútil. También en esta línea están Hilda Sábato y Rolando García o sea, diversos autores.

Estos son problemas difíciles de resolver desde una disciplina, justamente porque son complejos. Esta fragmentación la tenemos los científicos que miramos pedazos de la realidad y no nos reunimos para entender el todo. El tema de trabajar a través de las disciplinas, de romper estos compartimentos, se favorece mucho en los proyectos de interés comunitario. Realmente este híbrido va generando nuevos conocimientos. Entonces, incorporar la investigación a los proyectos de aprendizaje-servicio nos lleva a trabajar problemas de la comunidad y la comunidad necesita resolver un problema que no es disciplinario. Esta es la riqueza que tienen estos proyectos.

Ahora me voy a referir a mi experiencia porque uno llega a repensar todo esto a partir de haberlo vivido. Nosotros empezamos con estudiantes de Veterinaria a trabajar en comunidades en el tema de calidad del agua. El contenido es parte del programa de la materia que dicto en la Facultad, pero a su vez el tema de gestión del agua en comunidades rurales es nuestro tema de investigación. Nuestras actividades estaban muy relacionadas, por lo tanto, empezamos a trabajar con los estudiantes casi

como un trabajo de campo. Nos propusimos hacer un mapa, un diagnóstico, entonces empezamos a salir con estudiantes a realizar muestreos. Los alumnos hicieron videos de cómo tomar muestras de agua, produjeron una infinidad de cosas que se les ocurrían como sucede en todos los proyectos de aprendizaje-servicio. Pero lo que yo quisiera mostrar es cómo empieza a cambiar la propuesta. Uno comenzó con un diagnostico y con algo que iba a ser una actividad de campo y descubre un problema, en nuestro caso que el agua está contaminada. Entonces, a partir de ahí se empieza a generar toda una movida donde se acercaron biólogos, participaron docentes y estudiantes de la Facultad y docentes de la escuela agropecuaria de la zona con la que articulábamos. Se hizo un trabajo de monitoreo y para entender los problemas de contaminación del agua superficial en la zona.

Nosotros estamos en el Departamento de Producción Animal, por lo cual la producción de leche es parte integrante de nuestra currícula. Por eso decidimos presentar, vía los programas de investigación, un proyecto sobre la relación de la calidad de agua con la calidad de leche. Esto es lo que motivó el vínculo con los productores de la zona donde veníamos trabajando, que tenían problemas de calidad de agua en los tambos. Se generaron ensayos, se fueron evaluando distintas rutinas. Lo importante es que esto se terminaba, tenía un cierre; los estudiantes escribían un resumen para un congreso, o sea, seguía la vía de la investigación.

Aparecían los problemas en el manejo de afluentes; de hecho ahora seguimos trabajando en esto con una demanda bastante importante de diversas comunidades. Para poder definir qué hacer con los afluentes, los estudiantes diseñaron un prototipo de regador aspersor porque la escuela no podía pagar U$S 16.000, que era el precio del equipo de riego que le ofrecía una empresa. Entonces, se diseñó algo de $ 250, que era móvil y lo corría el tambero.

A la vez, esto que pasaba hacía que el pasto creciera más de la cuenta y entonces nos preguntábamos ¿las vacas van a comer con este olor a bosta? Un grupo de estudiantes empezó a estudiar el comportamiento animal e hicieron unos trabajos que ahora están publicados en la revista de la Facultad. Por otra parte, el diseño tenía un problema: se les tapaba por la fibra; entonces un estudiante -que tarda en recibirse pero que mentalmente es casi un ingeniero- diseñó una máquina que muele la bosta de las vacas y soluciona el problema que teníamos, que es algo que les pasa hasta a las grandes empresas, no solo a los productores que no tienen acceso a estas herramientas.

La idea –con este relato- no es contar la experiencia, sino mostrar cómo uno va incorporando el proceso de investigación a medida que se presentan los problemas.

La evaluación no es un examen sino que surge de situaciones reales. Es participar y tomar decisiones. La mejor evaluación es satisfacer a la comunidad resolviéndole un problema.

Tuvimos la oportunidad de haber visto crecer a todos los estudiantes que participaron. Todos empezaron a trabajar en la industria lechera antes de recibirse. Todos, de algún modo, siguen conectados con la cátedra y a su vez se han acercado empresas que -como vieron que hacíamos las cosas bastante bien- han financiado investigaciones para problemas locales como, por ejemplo, ahorro de agua en tambo, reutilizándola. Este trabajo lo hicieron los estudiantes.

El aprendizaje-servicio incorpora la investigación como un proceso necesario para la resolución de problemas de interés comunitario y local. O sea, cuando estamos pensando en aprendizaje-servicio no podemos dejar de lado el proceso de investigación que sí o sí es parte de la formación en las institu-

ciones de Educación Superior. El aprendizaje-servicio produce un cambio interesante porque a veces nos cuesta que todos los estudiantes se incorporen en este proceso de pensamiento sistémico que es el de la investigación. Además de todas las otras ventajas del aprendizaje-servicio, incorporar la investigación nos permite que tenga también una validación desde el área de producción de conocimientos y de reconocimiento comunitario.

Voluntariado Universitario: para que el conocimiento nos sirva a todos

Licenciado Gonzalo Arias

Coordinador del Programa Nacional de Voluntariado Universitario. Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Argentina.

En primer lugar, deseo agradecer a la Prof. Nieves Tapia y a su equipo por invitarnos a participar de esta publicación, y felicitarlos muy especialmente porque este año se conmemora el décimo aniversario del Seminario Internacional de Aprendizaje y Servicio Solidario.

Me gustaría compartir con ustedes la experiencia que estamos llevando adelante desde el Programa Nacional de Voluntariado Universitario. Este es un programa que es implementado desde la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación y, en este sentido, constituye una herramienta muy interesante y de gran potencial porque inscribe su acción a nivel de todo el sistema universitario nacional, impulsando y fortaleciendo prácticas educativas solidarias a lo largo de todas las universidades e institutos universitarios públicos de nuestro país.

Como su nombre lo indica, el Programa promueve este tipo de acciones bajo la modalidad del voluntariado universitario, definiendo a éste como:

- prácticas de intervención social realizadas por los estudiantes universitarios;
- destinadas a atender necesidades y demandas de una comunidad y;
- planificadas en función de favorecer la excelencia académica y el compromiso social de los futuros profesionales.

A través de estas iniciativas, se busca que los alumnos no sólo devuelvan a la sociedad la posibilidad de estudiar que reciben de ella, sino que, al mismo tiempo, transiten una experiencia de aprendizaje orientada a abordar profesionalmente problemáticas sociales concretas.

Estructuré esta presentación en tres partes principales. Comenzaré esbozando los principios fundamentales que sostienen y orientan a este Programa. Luego realizo una breve descripción de su funcionamiento y de algunos datos que reflejan el alcance e impactos obtenidos a nivel nacional. Finalmente, a modo de conclusión, comparto con ustedes algunos aportes o aprendizajes que hemos identificado a lo largo de estos dos años de trabajo.

La función social de la Universidad

Como ustedes saben, en Argentina, la educación superior surge y se consolida sobre la base de universidades nacionales de carácter público y gratuito. Históricamente, la universidad argentina tuvo un rol social fundamental en tanto dispositivo que ha facilitado la movilidad social ascendente de amplios sectores de la sociedad argentina y la conformación de una importante clase media compuesta, en su gran mayoría, por los hijos de aquellos inmigrantes (en su mayoría, europeos) que masivamente llegaron a Argentina desde fines del XIX y principios del XX. Sólo recién a partir de 1957 se establecen las primeras universidades privadas que restringen el acceso a los estudios superiores a través del cobro de aranceles y de otros requisitos como es, por ejemplo, la confesión religiosa.

Actualmente, el sistema universitario nacional está conformado por 39 universidades (38 universidades nacionales y una provincial) y 6 institutos universitarios públicos y gratuitos y por 41 universidades y 14 institutos de gestión privada. Si bien el crecimiento de estas últimas instituciones ha sido muy significativo, en especial durante la década pasada, la enorme mayoría de la población que accede a la educación superior continúa siendo formada en universidades e institutos de gestión estatal.

Una de las principales fuentes de financiamiento de este tipo de instituciones son los recursos fiscales que recauda el Estado a partir de impuestos que gravan por igual el consumo del conjunto de los ciudadanos, sean estos pobres o ricos. El empobrecimiento progresivo de las clases medias y la agudización de las situaciones de pobreza resultado de las políticas neoliberales implantadas en Argentina desde mediados de la década 1970, ha significado, entre otras cosas, que la población con mayores obstáculos para acceder y estudiar en la universidad sea aquella que termina realizando el mayor esfuerzo en el financiamiento de una educación universitaria pública de la cual se beneficia la pequeña proporción de ciudadanos en relativa mejor situación socioeconómica.

Frente a este hecho y como alternativa a las propuestas más conservadoras que pugnan por el arancelamiento de la educación superior, reivindicamos la necesidad de sostener una universidad pública y nacional, que recupere, revise y amplíe su función social y promueva los cambios que le permitan asumir un papel protagónico en la construcción de un modelo de desarrollo autónomo, soberano, inclusivo, con justicia social e igualdad de oportunidades para todos.

Creemos que este proceso de revisión y construcción debería contemplar una serie de principios o ejes fundamentales. En primer lugar, la reafirmación del conocimiento como un bien público ratificando, a su vez, la gratuidad de la educación superior.

Por otra parte, también consideramos imprescindible discutir el concepto mismo de calidad y excelencia académica. Esto significa incluir la pertinencia social como variable fundamental en la evaluación de la institución universitaria y de sus acciones. Históricamente y aún hoy, la función social de la Universidad ha sido concebida y circunscrita, fundamentalmente, en el marco de las actividades de extensión. Es importante ampliar esta visión para que la pertinencia y relevancia sean también criterios centrales de la docencia e investigación universitarias.

El compromiso social de la comunidad universitaria, a su vez, no debe entenderse como mera transferencia o aplicación de conocimientos y tecnologías producidos por ella sino, fundamentalmente, como una inquietud permanente por considerar a las demandas y necesidades comunitarias como el punto de partida de la creación misma de esos saberes y en la formación de los futuros profesionales, científicos, docentes y artistas.

Ampliar la función social de la Universidad supone, por último, generar instancias de diálogo y trabajo conjunto con las organizaciones de la sociedad civil, recreando los conocimientos científicos y técnicos a partir de su articulación con los saberes y las experiencias comunitarias. Sólo de esta manera podrá constituirse en un verdadero actor del desarrollo local.

El Programa Nacional de Voluntariado Universitario

El Programa comienza a implementarse en marzo de 2006 con el objetivo de desarrollar y fortalecer la vinculación de las Universidades Públicas e Institutos Universitarios Nacionales con la comunidad y, a su vez, incentivar el compromiso social de los estudiantes, docentes e investigadores de nivel superior universitario, promoviendo su participación libre y solidaria en proyectos sociales orientados a mejorar la calidad de vida de la población, mediante la construcción de alternativas de desarrollo local.

Para alcanzar sus metas y objetivos, se convoca anualmente a todas las instituciones universitarias públicas de Argentina para que docentes y/o investigadores y estudiantes de estas casas de estudio presenten proyectos de voluntariado universitario fuertemente vinculados a su formación disciplinar, teniendo en cuenta las demandas y necesidades de desarrollo de la comunidad destinataria directa de tales iniciativas.

Las propuestas remitidas deben estar diseñadas e implementadas por equipos integrados por docentes e investigadores de materias afines a las carreras que prosiguen los estudiantes y al menos diez estudiantes regulares de Universidades Nacionales, Provinciales e Institutos Universitarios Nacionales. También deben contar con el apoyo y la participación de instituciones y organizaciones públicas o privadas de la comunidad. Esta articulación es formalizada a través de la firma de una carta compromiso donde las partes explicitan el alcance de las tareas a realizar.

Las propuestas pueden tener una duración de seis meses a un año y para su implementación reciben apoyo económico por parte del Programa por un valor de hasta $20.000.

La evaluación de los proyectos presentados está a cargo de un Consejo Asesor especialmente conformado para este propósito: dos (2) representantes de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología; un (1) representante del Programa Nacional Educación Solidaria del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología; dos (2) representantes del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN); dos (2) representantes de organizaciones no gubernamentales vinculadas a temáticas universitarias; dos (2) representantes de organizaciones gubernamentales vinculadas a temáticas universitarias.

La calificación y selección de los proyectos se realiza de acuerdo con los siguientes criterios de evaluación:

- relevancia y pertinencia.
- eje temático.
- impacto en la población destinataria.
- cobertura.
- originalidad e innovación de las propuestas.
- claridad en los objetivos y en la formulación del proyecto.
- factibilidad (coherencia entre el plan de trabajo, el presupuesto y los plazos propuestos).

- interdisciplinariedad.
- compromiso de participación de organismos gubernamentales o no gubernamentales en el desarrollo del proyecto.
- articulación de las actividades de voluntariado con otros espacios de la formación (trabajo de campo, prácticas pre-profesionales, créditos, u otros) o con proyectos de investigación afines a la temática abordada.

Alcances e impactos del Programa

La respuesta de la comunidad académica a las convocatorias superó ampliamente las expectativas iniciales del Programa, ya sea en términos de cantidad como de calidad, creatividad y relevancia/pertinencia de las propuestas remitidas. Tanto en 2006, como en 2007 se presentaron, respectivamente, más de 1.100 proyectos y todas las instituciones universitarias nacionales participaron con al menos una propuesta.

Luego de un exigente proceso de evaluación fueron seleccionados 850 proyectos de voluntariado universitario (www.me.gov.ar/voluntariado) pertenecientes a más de 37 universidades e institutos de nivel superior distribuidos a lo largo de todo el territorio nacional. A través de estas iniciativas, 16.816 estudiantes y 4.307 docentes e investigadores se encuentran involucrados en acciones en las que los conocimientos y prácticas disciplinares, adquiridas en los claustros universitarios, son puestas al servicio de la atención y resolución de problemáticas concretas vinculadas al desarrollo social de aquellas comunidades más vulnerables y con mayores dificultades de acceso a la universidad (Cuadro Nro. 1).

Cuadro Nro. 1: Cantidad de Proyectos, Universidades, Estudiantes, Docentes/Investigadores e Instituciones de la comunidad participantes en 2006 y 2007.

CONVOCATORIA	2006	2007	TOTAL
PROYECTOS	**428**	**422**	**850**
Universidades	37	37	39
Estudiantes	8.000	8.816	16.816
Docentes e Investigadores	2.200	2.107	4.307
OSC y otras instituciones	720	900	1.620

Fuente: Programa Nacionalde Voluntariado Universitario,Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MECyT), octubre 2007.

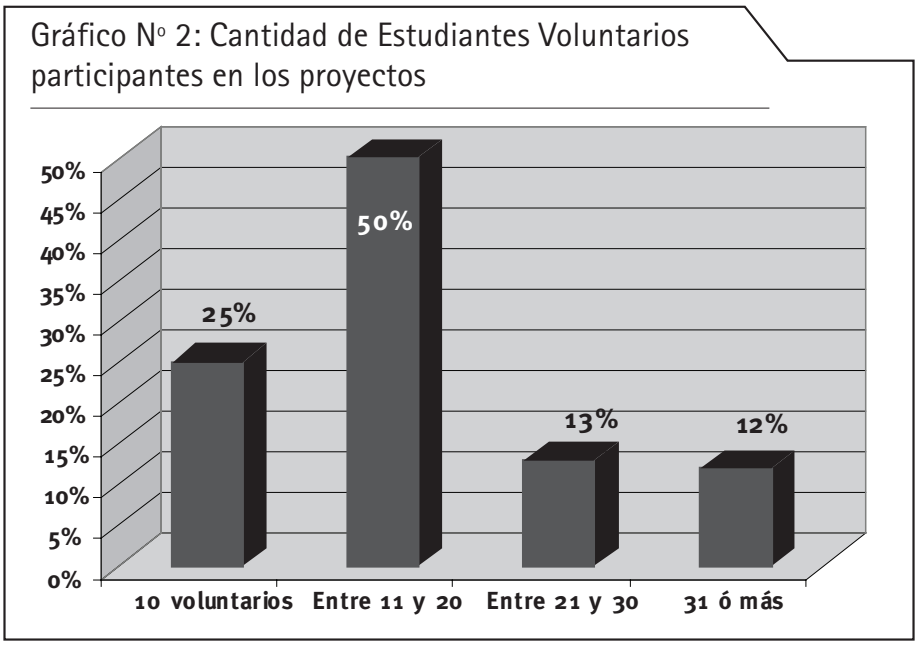
Estas prácticas se realizan conjuntamente con 1.620 organizaciones de la sociedad civil y otras instituciones con fuerte presencia comunitaria. El Cuadro Nro. 2 ilustra la distribución geográfica de los proyectos a lo largo del país.

Cuadro Nro. 2: Distribución regional de los proyectos en el país.

REGIONES	%
PAMPEANA	53
NOA	19
NEA	14
CUYO	7
PATAGONIA	3
UNIVERSIDAD TECNOLOGICA NACIONAL	4
TOTAL	100

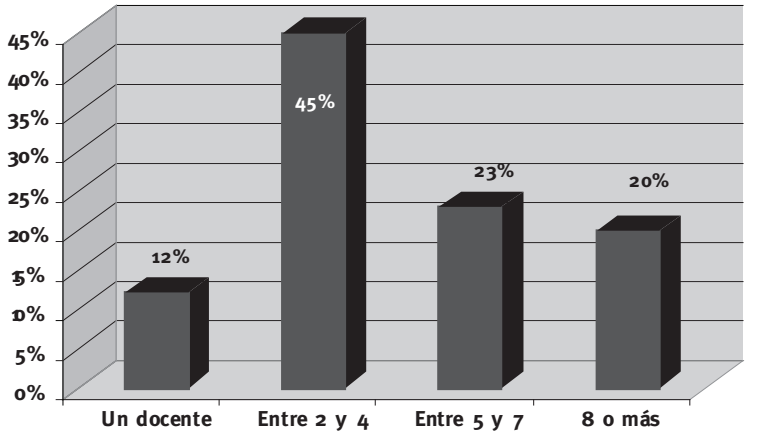
Fuente: Programa Nacional de Voluntariado Universitario, Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MECyT), octubre 2007

Si bien para la presentación de los proyectos se exigía como requisito un mínimo de 10 estudiantes y un docente / investigador, la respuesta de ambos actores superó notablemente el nivel de participación previsto. El 50% de las iniciativas seleccionadas involucra entre 11 y 20 estudiantes universitarios y el 25 %, 21 o más. Respecto a los docentes, el 45% de los equipos técnicos incluye entre 2 y 4 profesores / investigadores, mientras que el 43% ha logrado convocar a 5 o más (Gráfico Nro. 2 y Gráfico Nro. 3).



Fuente: Programa Nacional de Voluntariado Universitario, Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MECyT), octubre 2007.

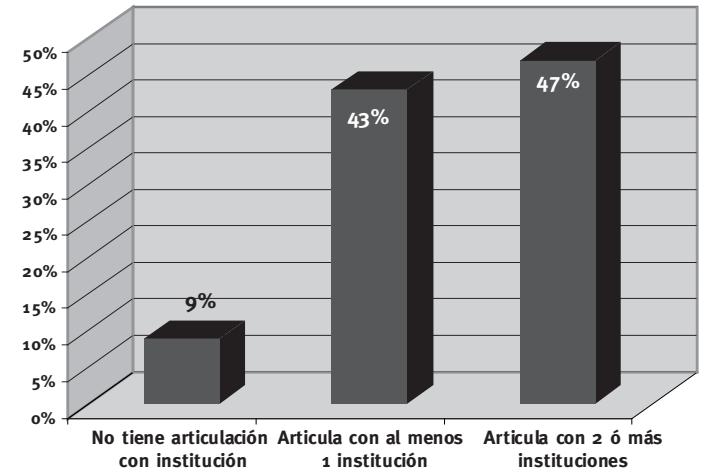
Gráfico N° 3: Cantidad de Docentes/Investigadores participantes en los proyectos



Fuente: Programa Nacional de Voluntariado Universitario, Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MECyT). Octubre 2007.

En su gran mayoría, los proyectos de voluntariado universitario despliegan sus acciones articulándose con distintas organizaciones sociales e instituciones que ya se encuentran trabajando en la comunidad. Municipios, escuelas, hospitales, comedores, centros culturales, cooperativas, fábricas recuperadas, sociedades de fomento, iglesias, entre otras, contribuyen con los más diversos saberes y recursos, todos ellos vitales para la viabilidad de las propuestas y para su continuidad en el tiempo. El 90% de los proyectos en ejecución, se vincula con al menos una organización de ese tipo y, aproximadamente, el 50% lo hace con dos o más. (Gráfico Nro. 4). La articulación de este trabajo conjunto es un factor decisivo para la institucionalización y fortalecimiento de voluntariado universitario en la comunidad.

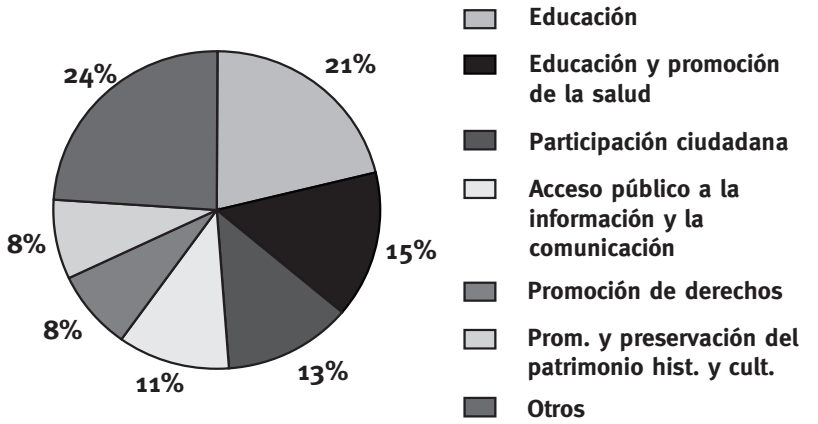
Gráfico N° 4: Articulación de los proyectos con otras Instituciones



Fuente: Programa Nacional de Voluntariado Universitario, Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MECyT), octubre 2007.

Entre los ejes temáticos abordados por los proyectos seleccionados, se destacan la educación, la educación orientada a la promoción de la salud, la participación ciudadana, el acceso público a la información y comunicación, la promoción de derechos, y el fomento y preservación del patrimonio histórico y cultural. Sin embargo, también se están ejecutando iniciativas relacionadas con otras problemáticas menos frecuentes tales como la economía social, el medio ambiente y recursos naturales, prestaciones alimentarias, el desarrollo comunitario del deporte y la recreación, el acceso y mejora de la vivienda, infraestructura y otros servicios sociales básicos (Gráfico Nro. 5).

Gráfico N° 5: Ejes temáticos de los proyectos



Fuente: Programa Nacional de Voluntariado Universitario, Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MECyT), octubre 2007.

Aportes para el desarrollo de prácticas educativas solidarias en la Educación Superior

Me gustaría finalizar este recorrido compartiendo algunas ideas y aprendizajes que fueron emergiendo a medida que transitamos esta experiencia concreta de articulación y trabajo conjunto entre Estado, Universidad, Organizaciones Sociales y Comunidad.

Para los estudiantes, el voluntariado universitario ha constituido un espacio y una oportunidad de aprendizaje sumamente enriquecedora. El Programa se propuso, desde un principio, orientar esta práctica para que, además de solidaria, sea pertinente desde el punto de vista de la formación específica de los docentes y estudiantes involucrados. La intención es que, en la solidaridad y compromiso con el otro, la comunidad universitaria ponga en juego aquellos saberes específicos adquiridos en la Universidad, gracias al esfuerzo que realiza la sociedad aportando los recursos que posibilitan el sostén de la Educación Superior Pública. El objetivo es vincular al voluntariado universitario y, a través de éste, a la Universidad con la comunidad en un marco de genuina reciprocidad, en el cual todas las partes involucradas, desde sus particularidades y posibilidades, dan y reciben motivados por un proyecto común vinculado al desarrollo local.

En términos generales, la participación en este tipo de iniciativas supone para los estudiantes la posibilidad de realizar aprendizajes de distinto tipo:

1) atravesar una experiencia de formación y ejercitación profesional muy interesante. En general, son parte de acciones en las que deben aplicar conocimientos ya adquiridos en el transcurso de sus estudios y, en muchos casos, aprender nuevos en un contexto cognitivo sumamente significativo y con repercusiones directas en la realidad.
2) aprehender la dimensión humana y social de las problemáticas abordadas por las disciplinas que estudian, comprender concretamente sus implicancias cotidianas para las personas y sus comunidades, particularmente para aquellas que viven en condiciones de mayor vulnerabilidad y exclusión social.
3) introducirse en el conocimiento y práctica de temáticas o áreas de especialización no abordadas formalmente desde la currícula y los planes de estudio de sus carreras. Por ejemplo, las carreras de Arquitectura, en general, no abordan la realidad y especificidad de la arquitectura en el ámbito rural y, menos aún, las técnicas de construcción y características de la vivienda en la cultura de los pueblos originarios. Tampoco suele incluirse en el plan de estudio de la carrera de Odontología, la formación en la prevención y atención odontológica de personas con capacidades físicas y mentales especiales. Varios proyectos realizaron un aporte en este sentido, ya sea a través de la producción y difusión de material al interior de la Universidad o mediante la solicitud formal de inclusión de determinadas materias no contempladas en la currícula de las carreras.
4) interdisciplinariedad. Una importante proporción de experiencias integra a estudiantes y docentes pertenecientes a diversas disciplinas científicas, facultades, cátedras y ámbitos de desarrollo profesional, en un trabajo colectivo sobre determinado eje o situación problemática. Al ponerse en contacto con esta diversidad de miradas sobre las causas y posibles soluciones de los problemas sociales, el estudiante ejercita la interdisciplinariedad y comienza a adquirir las competencias que le permitirán transitar más fluidamente por campos de conocimiento distintos al de la propia disciplina.
5) diagnóstico, diseño, ejecución, monitoreo y evaluación de proyectos sociales de desarrollo local. En general, las carreras universitarias no ofrecen a sus alumnos una formación de este tipo. Aún se tiende a asociar este saber como una habilidad necesaria casi exclusivamente en el campo de las Ciencias Sociales. Al involucrarse en un proyecto de voluntariado universitario, los estudiantes comienzan, de hecho y desde la acción, a familiarizarse con este tipo de prácticas. La gran mayoría, sin importar su formación (alumnos de Medicina, de Ingeniería, de Veterinaria, de Arquitectura, etc.), tuvieron participación en el diagnóstico, formulación, monitoreo y evaluación de los proyectos sociales llevados adelante.

Otro de los actores principales del voluntariado universitario son los docentes e investigadores, fundamentalmente aquellos que intervienen como responsables de la coordinación general del proyecto. El proceso de aprendizaje de los estudiantes involucrados depende, en buena medida, de la dirección que este docente/investigador imprima al trabajo voluntario y al rol de los alumnos en el mismo. En relación con este punto, sobresalen diversas modalidades. En general, las experiencias con resultados más contundentes son aquellas en las cuales el docente coordinador asume un compromiso y una presencia activa y sostenida en la conducción técnica y pedagógica de las acciones y, además, posee

conocimiento y práctica profesional en la temática abordada y alguna experiencia de trabajo en contextos comunitarios y con organizaciones sociales.

Las reuniones periódicas del equipo que lleva adelante el proyecto, son una práctica importante no sólo para la consolidación de este grupo humano sino también para planificar y monitorear las actividades y sus impactos, y como espacio de socialización de aprendizajes que surgen en el transcurso del mismo trabajo voluntario (y lo retroalimentan).

A pesar de que muchos de los docentes e investigadores participantes en los proyectos tienen experiencia previa en actividades de extensión y/o en proyectos de investigación, en algunos casos se observa cierto desconocimiento o falta de experiencia en la sistematización de informes técnicos y financieros tanto de medio término como finales. Respecto al monitoreo y evaluación, si bien se realizan, existe cierta dificultad para incorporar estas actividades dentro de la planificación y cronograma general del proyecto. Al no tenerlas en cuenta en la etapa de diseño, no llegan a explicitarse los objetivos e indicadores que permiten sistematizar el seguimiento y evaluación de las acciones y sus impactos. Estas actividades se realizan, pero de forma asistemática y sin el suficiente registro de sus resultados.

Creemos que es importante que las propias Universidades abran espacios de formación para que los docentes e investigadores interesados en el desarrollo de este tipo de proyectos puedan adquirir o perfeccionar sus conocimientos sobre los aspectos técnicos, formales e institucionales inherentes al diseño, implementación, monitoreo y evaluación de proyectos de desarrollo. Este tipo de intervención comunitaria requiere un saber y un entrenamiento específico que difiere de aquel que se adquiere como profesional, docente o investigador. Si, además, se agrega la responsabilidad de conducir esas prácticas comunitarias para que redunden en una experiencia de formación de estudiantes, la necesidad de capacitación es aún mayor.

Por otra parte, también sería interesante comenzar a analizar posibles mecanismos que permitan jerarquizar las actividades de docencia e investigación con un fuerte componente de extensión o realizadas en el marco de este tipo de proyectos solidarios. Este tipo de experiencia debería ser ponderado como un antecedente más a tener en cuenta en los concursos y carrera académica.

Uno de los resultados más interesantes de los proyectos de voluntariado universitario ha sido el potencial de estas experiencias para articularse con numerosas y diversas organizaciones e instituciones de la comunidad: cooperativas, comedores comunitarios, centros culturales, escuelas, hospitales, fábricas recuperadas, centros de atención primaria de la salud, municipios y dependencias de gobiernos provinciales.

Salvo algunas excepciones, en general estas instituciones han sostenido su participación en el tiempo, a lo largo de todo el desarrollo del proyecto. Además del genuino compromiso asumido con la comunidad (con la cual, en muchos casos, mantiene lazos previos incluso al inicio del voluntariado), consideramos que la carta compromiso que el proyecto debe firmar con cada una de las instituciones, constituye un factor clave para formalizar e institucionalizar este vínculo e inscribirlo en un marco de mayor confianza y continuidad.

Este actor social ha jugado un papel fundamental en la articulación del proyecto de voluntariado con la población destinataria del mismo y en el complejo proceso de integrar a los estudiantes y docentes universitarios en el espacio comunitario. Sin este nexo e intermediación se hace considerablemente más difícil sostener la participación de la comunidad.

Por otra parte, las organizaciones sociales con fuerte inserción territorial, han colaborado con una enorme variedad de recursos no monetarios, todos ellos fundamentales para llevar a la práctica las acciones planificadas. Este importante aporte incluye no sólo bienes materiales (salones para la realización de talleres de formación, hospedaje para estudiantes y docentes voluntarios, medio de transporte, etc.) sino también recursos humanos extremadamente valiosos que colaboraron en infinidad de tareas: convocatoria de las comunidades participantes, distribución de material didáctico e informativo, aplicación de cuestionarios epidemiológicos,detección de personas con patologías abordadas por los proyectos y seguimiento del estado de su salud luego del tratamiento, entre tantas otras. La gran mayoría de estos recursos humanos no son universitarios ni profesionales, sin embargo,su intervención es un factor clave para el logro de acciones eficaces, viables y sostenibles en el tiempo.

Las denominadas organizaciones de la sociedad civil se expandieron y crecieron notablemente en los últimos años, especialmente durante la década de los 90, a la sombra del modelo económico y político que condujo a la desindustralización del aparato productivo nacional y al "ajuste" de un Estado que deja de ejercer sus funciones esenciales en tanto garante del acceso a la educación, a la salud, a la vivienda, al empleo. En este contexto, fueron las organizaciones sociales y demás instituciones de la comunidad, muchas de ellas participantes de los proyectos de voluntariado, los actores sociales que contuvieron las innumerables situaciones de necesidad extrema que dejaron aquellos años críticos de desempleo estructural y pobreza.

En este sentido, es importante que en la reflexión y estrategias dirigidas a fortalecer la función social de la Universidad, ésta considere la ampliación de su espacio público institucional para generar instancias en las que la comunidad universitaria y las organizaciones de la sociedad civil puedan encontrarse para entablar un intercambio fluido y permanente en torno a la identificación de las necesidades, las demandas y las potencialidades de desarrollo de la comunidad, y a la discusión y elaboración de políticas, programas y proyectos dirigidos a promover las alternativas de desarrollo local que los aborden.

En cuanto a los impactos de los proyectos y del Programa en la comunidad, los proyectos de voluntariado universitario demuestran ser una herramienta muy valiosa para incrementar el nivel de organización e integración social y promover, progresivamente, la revalorización del trabajo colectivo y solidario como alternativa a las estrategias que sostienen al individualismo y el mercado como las principales fuerzas idóneas para resolver los problemas sociales y el desarrollo de un país.

Para terminar, estos proyectos han demostrado un enorme potencial para propiciar espacios concretos de encuentro que permiten reinsertar a la Universidad en su comunidad y construir instancias de comunicación, intercambio y trabajo conjunto para comenzar a desandar ese abismo que fue erigiéndose entre la comunidad universitaria y la comunidad extra universitaria, entre ciencia y saber popular, entre excelencia académica y relevancia social del conocimiento. Creemos que el voluntariado universitario constituye una herramienta muy valiosa a partir de la cual la Universidad puede organizar sus esfuerzos dirigidos a conjugar y desarrollar su función pedagógica y su compromiso social.

Esperamos que en un futuro no muy lejano, todos los estudiantes formados en las Universidades e Institutos Universitarios Nacionales del país tengan la oportunidad de transitar una práctica profesional solidaria que les permita profundizar la pertinencia social de su formación académica y, al mismo tiempo, devolver a su comunidad la posibilidad de estudiar recibida de ella.

9. Aprendizaje y servicio solidario en Organizaciones de la Sociedad Civil

APRENDIZAJE Y SERVICIO SOLIDARIO EN ORGANIZACIONES DE LA SOCIEDAD CIVIL

EL Aprendizaje-Servicio en las OSC

Verónica Cevallos
Encuentros, Perú

La institución Encuentros, a la que pertenezco, depende de la Compañía de Jesús. Los jesuitas desarrollan una red denominada Fundación Entreculturas de colegios Fe y Alegría con la que estamos trabajando. El primer proyecto se llevó adelante el año pasado y se prevé desarrollar dos más de aquí a dos años; a ellos me referiré brevemente.

El primer proyecto, llamado "Escuelas para el Desarrollo", duró 12 meses y se realizó a lo largo de 2006. Se propuso como objetivo contribuir al fortalecimiento de la escuela pública como una institución que promueve la ciudadanía y el desarrollo local. El objetivo específico era mejorar la calidad de la educación en cuatro escuelas públicas a través de la puesta en marcha de un programa de aprendizaje-servicio. Para ello se diseñó la siguiente estrategia:

- se estableció un acuerdo con las direcciones de los centros educativos quienes eligieron un grupo impulsor de docentes motivados que querían trabajar en el tema;
- se hicieron dos talleres de capacitación;
- se brindó asesoría técnica y acompañamiento y
- se llevaron a cabo un taller de evaluación parcial y uno de evaluación final.

En el primer taller de capacitación se abordaron metodologías de aprendizaje-servicio, herramientas para el diseño del proyecto (Ej.: árbol de problemas) y, en el segundo, recursos y estrategias para el diseño de proyectos educativos, diversificación curricular y cómo evaluar.

Los proyectos elaborados por cada uno de los colegios fueron:

- Fe y Alegría Nro. 01 San Martín de Porres: "Promoviendo el cuidado de nuestro medio ambiente".
- Fe y Alegría Nro. 50 Ayacucho: "Mejorando la calidad de vida en Los Olivos".
- Fe y Alegría Nro. 52 Ilo: "Participación juvenil por el cuidado del medio ambiente".
- Fe y Alegría Nro. 53 Huaycán: "Mejorando la calidad de vida en Huaycán". Huaycán es una zona urbano marginal de Lima, básicamente desértica.

La IE Fe y Alegría Nro. 01 diseñó el proyecto: "Promoviendo el cuidado de nuestro medio ambiente" como respuesta al diagnóstico elaborado por docentes y alumnos. Se planificaron una serie de actividades que intentaban contribuir a la disminución de la contaminación ambiental de la zona de Valdivieso, San Martín de Porres, lugar donde se sitúa el colegio. Se fijaron como objetivo promover y concientizar a los alumnos de la institución educativa y a la comunidad de Valdivieso sobre el cuidado del medio ambiente.

A partir del diagnóstico que elaboraron, encontraron dos problemas: la polución que generaba el parque automotor y la contaminación proveniente de un basural ubicado frente al colegio.

El objetivo inicial de docentes y alumnos fue lograr que los chicos terminaran con la costumbre de arrojar desperdicios en el patio del colegio y aprendieran a tirar las cosas en su lugar. Para eso hicieron una campaña sostenida de sensibilización a través de teatralizaciones, mimo, carteles, periódicos murales. Estas campañas se realizaron integrando el trabajo con los profesores de las diferentes áreas, quienes intentaron abordar el tema desde las aulas. El objetivo era desarrollar capacidades y actitudes en los chicos a partir de diferentes entradas. Luego los alumnos decidieron emprender una campaña de clasificación de la basura y reciclaje de envases plásticos. Como el proyecto se abordó desde todos los cursos, poco a poco se lograron instalar estas prácticas y estas actitudes en todos los chicos.

Cuando consideraron que habían logrado este cambio de actitud, en el colegio quisieron continuar el trabajo y decidieron sensibilizar a los vecinos de la zona. El objetivo era que dejaran de arrojar la basura frente al colegio y ver si también podían lograr un cambio de actitud en ellos.

Los cambios se fueron dando poco a poco. Al inicio, los chicos utilizaron pancartas y teatralizaciones, pero luego buscaron algo que tuviera mayor impacto en la comunidad. Se formó una comisión de estudiantes y docentes que decidió ir a la Municipalidad a buscar apoyo para que sacaran la basura de ese sitio y no siguiera siendo un foco de contaminación, y para arborizar la zona. Consiguieron que los funcionarios se comprometieran a limpiar el área y que donaran 100 plantines de árboles para el perímetro del colegio.

Los chicos se prepararon para la forestación: midieron el terreno, cavaron los hoyos, se organizaron para recibir los plantines.

Sus testimonios muestran que cambiaron actitudes en Matemática a partir del ejercicio de medición de distancias, o en la valoración de la propia dignidad a través del cuidado del ambiente.

Al recibir los plantines cada chico "adoptó" un árbol y se comprometió a regarlo a pesar de que en Huaycan no hay agua. Entonces, para poder hacerlo, cada tres días traían una botella de agua de sus casas. Eso los comprometió afectivamente con su árbol.

Durante la campaña de sembrado de árboles, los vecinos que se encontraban en los alrededores del colegio trataron de involucrarse, en la medida de sus posibilidades, participando junto con algunos padres en las actividades que realizaban los estudiantes.

Ante proyectos como éste, también aparecen actitudes contrarias; si bien la Municipalidad realizó la limpieza del lugar, a veces algunos vecinos volvían a tirar basura o en algunos casos malograron algún árbol. Frente a estos hechos, los chicos comprometidos con esta tarea adoptaron una actitud de vigilancia de sus árboles y continúan concientizando a los vecinos. Con la ayuda de los vecinos colaboradores, también arborizaron la zona central de la avenida que da al colegio.

Las lecciones aprendidas con este proyecto son:

- Los estudiantes que participaron sienten que aprenden mejor teniendo experiencias educativas en campo.
- Los espacios de aprendizaje que se generan, se enriquecen considerablemente al dar una mayor cabida a la dimensión afectiva.
- Los estudiantes le otorgan un especial valor a este proceso de aprendizaje que les permite servir y ser protagonistas del desarrollo de su comunidad.
- Los estudiantes alcanzan altos niveles de motivación por la acción solidaria y el aprendizaje.

Para concluir, el proyecto no alcanzó la totalidad de los resultados esperados. Lamentablemente, el basural es aún una tarea pendiente para los estudiantes, los docentes y los vecinos de Valdivieso. Sin embargo, se ha empezado y se seguirá con el cambio del entorno.

Sobre la base de esta primera experiencia, el trabajo se extendió a tres escuelas más con otro proyecto llamado "Escuelas para un desarrollo sostenible", que se propuso desarrollar conciencia ambiental en los alumnos de los colegios Fe y Alegría de Lima a través de iniciativas que permitieran generar fuentes de oxigenación para contrarrestar la contaminación ambiental de la zona.

Se intenta promover la implementación de áreas verdes y la mejora y conservación de las plantas medicinales y frutales.

Por su parte, otro proyecto, "Escuelas para el desarrollo comunitario", que se lleva a cabo en una zona Alto-Andina de Cuzco, involucra siete instituciones educativas de cinco comunidades campesinas.

También en este caso, el objetivo es mejorar la calidad educativa, para lo cual pretendemos trabajar con la propuesta de aprendizaje-servicio. Actualmente, se está elaborando un diagnóstico participativo y el próximo año se iniciará una capacitación en aprendizaje-servicio. Esta metodología brinda la posibilidad de trabajar libremente con la población sus diferentes realidades.

Fabiana Hernández Abreu
Centro de Voluntariado, Uruguay

El Centro de Voluntariado tiene como misión contribuir al desarrollo de Voluntariado Social como una actividad transformadora y generadora de nuevas realidades comunitarias que fortalecen la formación de capital social. La estrategia del Centro de Voluntariado es la educación, básicamente, a partir del aprendizaje-servicio.

El aprendizaje-servicio es una buena oportunidad para enseñar o promocionar la actividad voluntaria en el Uruguay. La propuesta formal es a partir del proyecto "Aprendiendo Juntos" y la constitución de un portal www.aprendiendojuntos.edu.uy, y la no formal pretende capacitar a organizaciones. Ya se estuvo formando en la capacidad de recibir voluntarios y se está procesando la propuesta de aprendizaje y servicio comunitario.

El Centro del Voluntariado surge en 2001. Desde 2002 hasta 2005, se implementa el proyecto "Aprendiendo Juntos" con el apoyo de la Fundación Kellog's y en articulación con la Administración Nacional de Educación Pública. Desde el Consejo de Educación Primaria se trabaja en 30 escuelas públicas de Montevideo y el interior, y en dos centros.

Un ejemplo de estas experiencias lo constituye la Escuela N° 128 que se propuso la creación de una biblioteca comunitaria. No sólo lograron hacer la biblioteca comunitaria sino que esa biblioteca hoy es gestionada por el barrio. Los alumnos que ya terminaron la escuela son voluntarios en la biblioteca y los padres también.

Otra de las escuelas es de Colonia, donde había una playa a dos cuadras de la población que estaba totalmente en desuso. Los chicos hicieron el diagnóstico y se dieron cuenta de que además de la falta

de limpieza, había un problema de concientización. Trabajaron en eso, consiguieron apoyo de un hotel cercano y de la Municipalidad y lograron hacer que esa playa fuera habitable. Se involucraron más de 3500 alumnos.

En Uruguay el aprendizaje-servicio se introduce a partir de una organización social, que es el Centro de Voluntariado. Se sistematizan las experiencias, se realizan materiales y videos, se hace un seguimiento de este proyecto.

"Aprendiendo Juntos" tiene dos etapas bien marcadas. En 2005 se hizo el lanzamiento del portal Aprendiendo Juntos con la sistematización de las experiencias, de todo el conocimiento que se produjo a partir de la experiencia uruguaya. En 2007, al Consejo de Educación Primaria se le sumó el Consejo de Educación Secundaria. Se realizó con el apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo y el Fondo Especial de Japón para la Pobreza. El proyecto empezó en abril, se hicieron seminarios de capacitación docente; la convocatoria fue amplia, la participación, voluntaria. Los centros analizaron cada una de las propuestas que se presentaron voluntariamente. Están participando 10 escuelas primarias, 10 secundarias más 10 Liceos. Lo que se está implementando, entonces, es el aprendizaje-servicio como estrategia para el voluntariado.

El voluntario/a es un actor social y agente de transformación que presta servicios no remunerados en beneficio de la comunidad, donando su tiempo y conocimiento. Realiza un trabajo generado por la energía que le da su impulso solidario, atendiendo tanto la necesidad del prójimo como sus propias motivaciones personales, sean estas de carácter religioso, cultural, político o emocional. El voluntariado implica una mirada de la realidad, una posición frente al mundo. Se dice que de nuestra mirada de la realidad dependerá el modo de implicarnos en ella; la aportación voluntaria nace de la creencia de que el cambio es posible y de que depende también de mí.

El voluntariado también es una acción transformadora que promueve la solidaridad, y la solidaridad es una actitud que enriquece la existencia del que da como del que recibe, y reafirma el proceso de reciprocidad para el que se necesitan como mínimo dos; esto está muy vinculado al voluntariado como acción generadora de capital social. El capital social refiere al grado de integración de una sociedad que se expresa; en el grado de articulación en redes sociales, en las que las personas cooperan basadas en la confianza, en valores comunes y en la reciprocidad de los mismos. De esta manera, se constituyen en actores sociales, colaboran en la creación y en la recreación de estas mismas redes. El voluntariado persigue intereses sociales y colectivos. Soy voluntario porque estoy en mi comunidad, formo parte de mi comunidad, me interesa el otro y quiero mejorar las condiciones de vida de mi gente y de todos.

Cuando se habla de la solidaridad y el voluntariado, se dice que implican la persecución de la felicidad, un proyecto de vida compartido, aquellos que se sienten obligados a otros y no pueden conseguir la felicidad sino con ellos. Esto tiende a romper con la historia de individualismo y del "no te metas", que en Uruguay ya tiene unos años.

Uno de los desafíos de las organizaciones de la sociedad civil es transformarse en escuelas de solidaridad y generar conocimiento social. Escribir, mostrar, generar conciencia de la forma que sea. Constituirse en espacios para la ciudadanía, para la participación en sentido amplio y que exceden la participación política.

Otro de los desafíos es ser eficientes, transparentes, creíbles. Entonces, el aprendizaje-servicio, a través de la promoción del voluntariado, ayuda al Centro de Voluntariado a alcanzar estos desafíos.

El proyecto "Aprendiendo Juntos" ha generado materiales de formación, resultado de la sistematización, reflexión, evaluación, de la experiencia uruguaya. La novedad que aportan los materiales de 2007 es el énfasis en el tema del diagnóstico comunitario para el servicio. Se trata de salir a la comunidad, escucharla, brindar un servicio que sirva a la comunidad, evaluar los logros alcanzados y modificar el camino si es necesario.

Lo que se pretende con el aprendizaje-servicio es que se haga una transferencia del Centro de Voluntariado hacia el Estado, hacia el Ministerio de Educación y que se consolide institucionalmente.

Este año se hará la primera edición del Premio Educación Solidaria en Uruguay, oportunidad para que participen escuelas y liceos.

Por su parte, el proyecto "Aprendiendo Juntos" requiere de la transparencia de la gestión de una organización social que debe afrontar los desafíos.

Carolin Schmee

Ashoka Emprendedores Sociales, Argentina

La organización Ashoka tiene 27 años de vida. Ashoka significa en sánscrito "ausencia activa de sufrimiento". Comenzó su trabajo en India, fue fundada en 1980 y actualmente está presente en 62 países.

Ashoka se conecta con individuos que tienen cualidades sobresalientes, netamente emprendedoras, aplicadas al campo social (salud, educación, civismo, etc.). Hoy en día, forman una red de 1700 emprendedores sociales, y la tarea de Ashoka es asesorarlos, conectarlos en red, armar grupos temáticos. Los ayuda a que su trabajo, quizás en una zona perdida, pueda ser visto a nivel internacional. La idea es que esas prácticas innovadoras puedan convertirse en paradigma, por ejemplo, nuevas formas de trabajar temas en salud, educación, etc.

Quienes apoyan a Ashoka son, por lo general, emprendedores de negocios por la empatía natural que sienten por el trabajo de los emprendedores sociales, fundaciones y otros donantes individuales. Ashoka fue evolucionando a lo largo de los años y, si bien comenzó identificando emprendedores sociales individualmente, luego empezó a vincularlos por grupos temáticos o geográficos y a trabajar en un radio más amplio que es la infraestructura del sector social.

Un ejemplo de emprendedor social es el Dr. Abel Albino, quien desarrolló un modelo de micro-hospitales. En su experiencia como pediatra en el Gran Mendoza, observó que los chicos -a pesar de ser desintoxicados o desparasitados- volvían a las dos semanas. Esto incrementaba los costos de atención para la Municipalidad, para la Gobernación, etc. Entonces, comenzó a desarrollar un programa integral para atacar la desnutrición infantil, mejorando la eficacia y disminuyendo los costos pero, sobre todo, mejorando y convirtiendo esto en una praxis sustentable en los pacientes. A ejemplos como este, con aplicación social, Ashoka les da visibilidad regional, global.

La organización se pregunta cómo se puede lograr una mayor cantidad de este tipo de emprendedores en un futuro. Los tiempos cambian y cada vez de forma más acelerada, hay innovaciones tecnológicas. Por ejemplo, Sony inventa el "walkman" y al poco tiempo todas las demás compañías también replican esa innovación tecnológica, y eso hace que todos caminemos y escuchemos música a la vez.

Hacen falta más innovaciones sociales. La pregunta es cómo generar más masa crítica para que haya más innovaciones sociales.

Probablemente, si se apoyaran las iniciativas de los jóvenes en el campo social, se estaría sembrando para multiplicar esta actitud en un futuro. Por eso, "Avancemos" es un programa operativo que acompaña y estimula experiencias juveniles, los ayuda a soñar, a pensar y a proponer para su comunidad. Es para chicos de entre 14 y 24 años, que piensan e implementan sus proyectos, para lo cual completan un formulario, reciben un capital "semilla" y una vez que los proyectos son aprobados por un panel de asesores formado por vecinos, comienzan a implementarlos. Luego hay un trabajo de vinculación de unos con otros para que intercambien sus experiencias, hay una comunidad virtual, hay foros virtuales de discusión, encuentros, etc.

Si los adolescentes tienen la oportunidad de generar un cambio con éxito en el contexto que los rodea, se eleva su autoestima. El aprendizaje-servicio brinda la posibilidad de servir a otro que puede estar en igual, mejor o peor condición.

Se han hecho convenios con clubes de barrio, con el Ministerio de Educación de Chubut, con MTV.

Se filma un pequeño clip de uno o dos minutos y se sube al aire para que quienes están mirando ese canal puedan ver lo que otros jóvenes en Latinoamérica están haciendo por su comunidad. Actualmente en el país estamos trabajando en estas regiones, siempre con organizaciones de base, escuelas, universidades públicas o privadas. Es una convocatoria abierta; cualquier organización de este tipo puede trabajar con nosotros; la forma de trabajo es muy sencilla.

La cobertura regional se va generando según los intereses, los donantes, las organizaciones interesadas. En México se trabaja en 10 de sus estados; en San Pablo y en Santa Catarina en Brasil, en Argentina, en Santiago de Chile y, próximamente, en Uruguay.

Por ejemplo, en México se presentó un grupo de raperos de un barrio marginal con situaciones de mucha violencia, y propuso a través del discurso cambiar la violencia por una protesta proactiva. Les enseñaban a otros chicos del barrio cómo cambiar y ver las cosas en positivo. Estos chicos especialmente fueron filmados por MTV y son ejemplos de la cultura del rap en México.

Hay un grupo de chicos de Clorinda (Formosa) que decidieron hacer algo contra el dengue en la comunidad. Comenzaron a hacer encuestas hogareñas, buscaron sus asesores, profesores, maestros e iniciaron una campaña; hoy en día están trabajando del otro lado de la orilla, en Paraguay. Algunas cifras nos ilustran acerca del impacto de la iniciativa en los chicos. Se entrevistaron 120 chicos que pasaron por esta experiencia. El 88% cree firmemente en donar su tiempo para actividades de voluntariado; el 87% cree que tiene el poder para elegir su propio destino; el 78% se siente más seguro de sus habilidades personales; el 65% cree que los adultos lo ven como valioso para la comunidad; el 63% tiene un mayor interés en emprendimientos.

El trabajo en las organizaciones se hace en distintas etapas: primero, las organizaciones locales tenemos una reunión y comenzamos a pensar el trabajo conjunto. Luego se hace el taller "Soñar", taller a nivel local para estimular el sueño, la fantasía, el cómo un joven puede ver su barrio de otra forma. Después se realiza el taller "Hacer", que apunta a cómo implementar este sueño con un marco lógico simplificado. La etapa siguiente es la presentación de la propuesta de los jóvenes ante el panel de asesores. Es la propia comunidad la que legitima y aprueba lo que los chicos quieren hacer. Por último, comienza la etapa de implementación del proyecto.

Desde los niveles más micro hasta lo más macro, estas experiencias aportan grandes beneficios para toda la comunidad.

Estela Ripa

Escuela de Formación Social y Política para Jóvenes MPU/ Fundación Claritas, Argentina

Voy a presentarles la experiencia de la Escuela de Formación Social y Política para jóvenes del Movimiento Políticos por la Unidad de Argentina. Primero, describiéndola brevemente porque me parece que completa lo que se ha dicho en esta sesión. El Movimiento Políticos por la Unidad es un movimiento internacional que tiene una sede o representación en Argentina que nuclea a políticos, estudiantes, investigadores, militantes políticos, ciudadanos activos, etc., de distintas ideologías o partidos políticos que coinciden en algunos valores fundamentales: la solidaridad y la fraternidad universal como la base y como fin de su compromiso político. El Movimiento es fundamentalmente heterogéneo, plural y busca un punto de unidad y de trabajo conjunto a partir de valores fundamentales.

La Escuela de Formación Social y Política para Jóvenes surge en el año 2004 como iniciativa del Movimiento Políticos por la Unidad para Argentina y se concreta con el apoyo técnico y económico de la Fundación Cláritas. Este año egresa la tercera promoción de la Escuela que se enmarca dentro de la educación no formal. Ya se han formado más de 200 alumnos.

Hay dos ideas fuerza en torno a las cuales se genera y se organiza la Escuela y sus contenidos: la fraternidad como contenido, metodología y como fin de la política, y la construcción de la unidad latinoamericana como aporte a la fraternidad universal.

Quienes trabajamos desde el inicio en esta Escuela, tenemos la convicción de que el gran problema en América Latina es el déficit de cohesión social. De hecho, en el último informe de la CEPAL se habla de este tema. Este déficit de cohesión social se expresa en aspectos objetivos como lo es la enorme desigualdad entre ricos y pobres que es la más grande del planeta. La extendida pobreza, la debilidad de las instituciones, y también aspectos subjetivos que tienen que ver con el individualismo, la falta de sentido de pertenencia y la falta de objetivos comunes.

La actividad política – tal como la conocemos- es una actividad que aporta bastante a este déficit de cohesión social por la gran fragmentación que produce; la falta de cohesión, además, se expresa en la crisis de participación a través de los partidos políticos, en la crisis de representación, y también en la dificultad de plantear políticas públicas eficaces para superar este problema en la región.

Por eso, la formación que pretendemos dar en la Escuela apunta a que los jóvenes puedan tener una lectura de la realidad latinoamericana desde esta perspectiva y que puedan hacer también entre ellos la experiencia de superar las fragmentaciones vigentes. Entre ellos, al menos, comenzar por lo más cercano y luego, poner en práctica una política que tienda a la transformación de la realidad, enmarcada en la generación de competencias para la formación y actuación en sociedad.

Los destinatarios de esta Escuela son jóvenes entre 18 y 30 años, de diferentes convicciones políticas, religiosas, ideológicas y con diferente formación. Es más, se trata de una educación denominada "abierta", ya que no se requiere un nivel educativo previo. Esta heterogeneidad es la gran riqueza y potencialidad de la experiencia que se hace en la Escuela, y su mayor desafío.

Los jóvenes pueden pre-inscribirse desde cualquier lugar o país; la condición para comenzar la Escuela, entre otras, es que en sus localidades, en sus comunidades se puedan reunir en un grupo de al menos 15 ó 20 jóvenes, porque la Escuela funciona en torno a comunidades de aprendizaje locales.

La Escuela dura dos años y es de carácter voluntario y complementario de los estudios o la actividad laboral habitual que se desempeñe. En esos dos, años se desarrollan 24 módulos temáticos de formación sobre los contenidos y dos seminarios presenciales de integración, uno al final de cada año. En el segundo año, realizan también un proyecto de acción política local.

La Escuela pone un énfasis muy grande en el aspecto comunitario; de hecho, se estructura en torno a comunidades, redes o comunidades de comunidades.

En las comunidades de aprendizaje locales, los jóvenes se reúnen con un tutor; en la comunidad global de la escuela los jóvenes interactúan virtualmente con los profesores y otras comunidades locales. En el caso de la Argentina, la comunidad docente está dispersa por todo el país, hay también docentes en otras partes del mundo.

Destaco que cada uno de los grupos de jóvenes de las comunidades es virtual y está animado -en forma virtual también- por un tutor, totalmente activo y funciona de un modo cohesionado. Las distintas comunidades locales de aprendizaje se reúnen en forma presencial y también se comunican entre ellas. Todas juntas, forman la comunidad global de la Escuela y se encuentran en un "campus" virtual específico de la Escuela que está en Internet. Pueden visitar el sitio del Movimiento: www.mppu.org.ar o solicitar mayor información en escuelajoven@mppu.org.ar

La modalidad de la Escuela es lo que ahora se denomina "blended learning". Hay tres instancias de aprendizaje: reuniones de aprendizaje de la comunidad local (presenciales y cada 15 días); actividades de estudio y de profundización individual (que también pueden hacerse en grupos de pares si se desea), y, simultáneamente, una participación virtual en el "campus" por medio de foros con su propia comunidad local y con la comunidad global de la Escuela en donde interactúan con los docentes, trabajan los módulos e intercambian con los otros compañeros.

El pacto pedagógico de inicio es el elemento fundamental de la Escuela, de una extensión de una carilla o una carilla y media. Adherir a ese pacto y firmarlo antes de comenzar la Escuela es un requisito. El pacto pedagógico, en el que figura el objetivo general de la Escuela -"Formar ciudadanos con la preparación necesaria para transformar el sistema político, cultural y económico, con el fin de construir una sociedad más fraterna y unida" - operativiza el concepto de fraternidad para que pueda hacerse práctico, aplicado a lo que significa aprender y al diálogo.

Nosotros creemos y comprobamos que la experiencia de fraternidad concreta que ellos logran hacer en las comunidades de aprendizaje es la que les permite comprender qué es fraternidad y qué puede llegar a ser la fraternidad en política.

El pacto propone, en primer lugar, una norma para todos, la regla de oro común en muchas culturas -"No hacer a los demás lo que no nos gustaría que nos hagan a nosotros"-, y aprender en comunidad. Crear en comunidad implica dejar de lado el individualismo, abrirse a una experiencia de aprendizaje colaborativo que implica dejar de lado el individualismo, aportar los conocimientos, capacidades e inquietudes propias, enriquecerse con los de los demás. Esto es bastante revolucionario y exige mucho compromiso.

Básicamente, se parte de la base acerca de que la comunidad se construye continuamente en la medida en que cada uno hace su aporte y al ser diversa, se convierte en una ocasión para que uno movilice sus recursos para ponerlos al servicio y al aprendizaje del otro.

Los módulos van tocando diversas temáticas. Para el docente facilitador se trata de una experiencia muy rica porque tiene que generar un espacio de aprendizaje en donde haya lugar para la duda, para la no comprensión, para el error, para el olvido... Para lograr ese espacio y ese nivel de relación y de coherencia se necesita privilegiar el diálogo. Desde el pacto pedagógico se apunta a la apertura, al respeto para todos, a la aceptación de la diversidad y al compromiso con la verdad.

Hasta aquí, básicamente, las características fundamentales de la Escuela. Ahora, les voy a explicar cómo se inserta el aprendizaje-servicio en esta experiencia.

El aprendizaje-servicio habla de la experiencia de aprendices que aprenden de la experiencia de servicio que desarrollan en una comunidad, propone integrar los contenidos curriculares en experiencias reales, significativas y relevantes que profundizan el aprendizaje y lo ubican en la primordial función social que tiene. Teniendo en cuenta estos postulados, en la Escuela de Jóvenes, ese movimiento de servicio social hacia la comunidad se da de dos formas: la primera, que es quizás la más claramente enmarcable en el aprendizaje-servicio, se relaciona con los proyectos locales que mencioné anteriormente que realizan las comunidades de aprendizaje en el segundo año y que tienen un espacio y un tiempo previsto en el currículo. Pero, también creemos que, puede considerarse dentro de lo que es aprendizaje-servicio la dinámica que genera la puesta en práctica del pacto pedagógico, porque se aprende de la experiencia, se aprende a dialogar dialogando, se aprende qué es la fraternidad al intentar construirla. Se trata de una experiencia impregnada de contenidos curriculares que abre las puertas a una comprensión más profunda y vital.

De hecho, según los alumnos, el pacto pedagógico es el elemento de mayor contribución en sus prácticas cotidianas, en el barrio, en el distrito, en el sindicato, en la familia, en el trabajo. En este gráfico (señala una imagen de Power Point) se puede observar a la comunidad de aprendizaje en el centro, inmersa en una comunidad local y dos ejemplos de acciones de servicio: una hacia afuera, en los proyectos locales, y otra, como un servicio a la propia comunidad que después rebasa y se extiende hacia la comunidad en general.

Se intenta que los objetivos de los proyectos políticos locales se construyan en conjunto, además se elabora fraternamente el conocimiento y se profundiza en los contenidos y se hacen cosas juntos con la inspiración de esta filosofía.

Estos proyectos de servicio se articulan con un módulo que trata sobre planificación estratégica. La oportunidad para aplicar -de alguna manera- las metodologías, lleva a profundizar el conocimiento

y el compromiso con la propia comunidad local e integra y ejercita los contenidos procedimentales y actitudinales que se plantea la Escuela.

En estos años se han constituido 27 comunidades locales de aprendizaje. Estos son algunos de los proyectos que se han hecho: Proyecto de ordenanza municipal "Limpiemos la vía pública" en Mar del Plata; Asistencia y asesoramiento en "Presupuesto participativo" en Nazareno, Salta; "Manifiesto político" ante la campaña electoral, para candidatos y electores en Salta; Concientización sobre inseguridad edilicia en la Universidad y convocatoria a una mesa de diálogo para su tratamiento en General Roca, Río Negro; Apoyo a la organización política y comunitaria de un "asentamiento" (Barrio Atahualpa en Neuquén), Talleres sobre participación ciudadana para jóvenes y escuelas (Cerrito, Entre Ríos; GBA Sur, Buenos Aires); "Ciclo de cine debate" sobre realidad latinoamericana (Buenos Aires) y una Charla debate pre-electoral entre candidatos (CABA); organización de conferencias, participación en congresos, en medios, etc.

Las experiencias son muy dispares, tanto en su naturaleza como en su extensión y esto responde por un lado a los perfiles de los jóvenes que participan de estas comunidades, a la cantidad de tiempo que le dedican y del que disponen.

Hay que tener en cuenta -sobre todo- que los jóvenes hacen un gran esfuerzo para sumar a su actividad este tipo de formación.

El tiempo que destinamos en los programas al armado de estos proyectos es de dos meses, con cuatro reuniones presenciales. En dichas reuniones, ellos profundizan contenidos sobre planificación y realizan dos guías que intentan ayudarlos a hacer la selección del problema y el armado del proyecto. La ejecución demanda un tiempo extra por fuera del que tienen determinado para la escuela. Depende de los grupos y de los proyectos, pero estos pueden extenderse hasta alrededor de cuatro meses.

En cuanto a la metodología, como se trata de una Escuela extendida geográficamente, el docente a cargo del módulo y seguimiento de los proyectos se comunica con los alumnos por Internet para hacer el seguimiento del diseño de los proyectos y luego la implementación es monitoreada por el tutor.

Quisiera terminar rápidamente describiéndoles al menos dos experiencias: una de la comunidad de Mar del Plata, en la que al principio, en primer año, había dos comunidades con dos tutores y luego, en segundo año, se tuvieron que fusionar y no fue fácil, porque había dos proyectos políticos de acción local y había que elegir uno.

En esas comunidades, la característica principal era que casi todos militaban en partidos políticos y trabajaban juntos en el Consejo Deliberante, entonces, en el momento de la fusión, surgieron un montón de suspicacias y susceptibilidades, hasta tal punto que se rompió el diálogo y media comunidad se retiró de la Escuela. Con un trabajo intenso de diálogo por parte de la tutora y de algunos miembros de la Escuela se logró convocar a una nueva reunión general. A partir de ella, se pudo retomar el diálogo y se alcanzó el compromiso de trabajar juntos.

Eligieron uno de los proyectos, el de la ordenanza municipal "Limpiemos la vía pública", con una variante ya que decidieron presentarla como algo conjunto para que no fuera factible de ser capitalizada por ninguno de los partidos políticos. Decidieron ir de a dos, dos miembros de partidos políticos distintos a las diferentes bancadas el mismo día y a la misma hora para presentarla, para testimoniar la realidad fraterna que ellos querían construir.

El otro proyecto que voy a explicar es de la comunidad de aprendizaje de la localidad de Nazareno, Salta (a 130km de La Quiaca, en el límite con Bolivia). El proyecto se originó como respuesta a un pedido de una Concejal electa de Nazareno. Esta mujer, empleada doméstica y madre de cinco hijos, llegó a comprometerse en política como una forma de hacer algo por su pueblo aunque con conciencia de su falta de formación para cumplir bien con esa función.

Luego de varias reuniones, llegó a la conclusión de que los alumnos podían ayudarla a presentar al Presidente del Concejo Deliberante una propuesta de "presupuesto participativo".

Les leo, para terminar, un testimonio, parte de una carta de la tutora de Salta a la comunidad de tutores en la cual se aprecia el efecto potente del aprendizaje-servicio:

"Llegamos el domingo, esta vez, para completar la segunda parte del proyecto, que era una capacitación para un presupuesto participativo fraterno; estaban presentes el intendente, el Presidente del Concejo Deliberante y representantes de 22 parajes, gente de una fundación que se ocupa de la reivindicación del "koyasuyu" en la zona (Se muestra una foto de la reunión). La experiencia fue riquísima en contenido y calidad fraterna, los jóvenes trabajaron sobre un modelo de presupuesto participativo aplicado en una zona de Perú similar a Nazareno. Fueron tres horas de diálogo intenso, los participantes no perdieron su atención en ningún momento y la modalidad diálogo fue la clave, un ida y vuelta y un construir juntos, eso que es de todos.

Hubo muchos momentos fuertes, pero el más importante ocurrió cuando el intendente Manuel Chauque dijo a toda la comunidad que hasta el momento no se había hecho un presupuesto que se correspondiera con las necesidades de la gente, que había sido algo para cumplir con una formalidad, pero que había llegado el momento de hacerlo. Luego les preguntó a todos si lo querían hacer en serio, porque solo si era así él estaba dispuesto. Todos los presentes, unánimemente, dijeron que sí.

Nuestros alumnos estuvieron a la altura de las circunstancias, sentí que se definían en esa vocación política que, de repente, los direccionó y los puso en sintonía de servicio y -lo más importante- fueron más allá de la denuncia para concretar la idea de fraternidad."

Articulación entre las políticas educativas y la sociedad civil

Washington Uranga
Director de Fortalecimiento de Espacios Asociativos Ministerio de Desarrollo Social

La relación entre políticas educativas y sociedad civil me hace pensar, en primer lugar, en cómo se inserta el proyecto educativo en el proyecto democrático. Partiendo de la base de que cuando hablamos de democracia no estamos hablando ni de un partido ni de una religión ni de una secta. Estamos refiriéndonos a una cosmovisión, es decir, a una manera de entender el mundo y de entendernos nosotras y nosotros mismos en medio del mundo. Pero al mismo tiempo, como la democracia no es un bien dado, hay que construirlo día tras día. Hay que construirlo paso a paso y cada día.

Por esa misma razón, cuando una sociedad, cuando sus instituciones, sus organizaciones, optan por la democracia, tienen que plantearse necesariamente por lo menos dos preguntas: ¿Cómo educar para la democracia? y ¿Cómo tiene que concebirse la educación en democracia? Estas no son preguntas que el Estado se pueda hacer solo. Estas son preguntas que tienen que hacerse conjuntamente todos los actores de la sociedad civil para encontrar también respuestas consensuadas. Entonces, el primer punto para mí tiene que ver con esto: entender el proyecto democrático como un proyecto educativo.

El segundo punto que yo quisiera poner en consideración es cómo pensar lo público en la democracia. Lo público como aquello que nos pertenece y de lo que somos responsables todos y todas, sin confundir lo público con lo estatal, algo que suele ocurrirnos muy asiduamente y a veces imperceptiblemente. Lo público, entendido también como responsabilidad común, como aquello que es de todos y de todas y, por lo tanto, que nos pertenece como derecho y como espacio, pero que también nos obliga como responsabilidad al conjunto de los actores de la sociedad.

Por lo tanto, lo público así entendido es multiactoral y multisectorial. Y, por lo tanto, la construcción de lo público es también y necesariamente una tarea de gestión asociada.

En la democracia, lo público es un espacio de construcción necesariamente colectivo y hay que educar para lo público, es decir, es necesario generar procesos desde la sociedad civil que eduquen en este sentido de lo público. La construcción de políticas educativas -en tanto y en cuanto consideremos que se trata de una parte de la construcción de lo público- es también una tarea de gestión asociada que debe involucrar tanto a la diversidad como a la pluralidad, desde lo multisectorial y desde lo multiactoral.

El tercer punto a señalar es que la sociedad civil es un espacio educativo en democracia, porque no es posible generar en la sociedad una cultura de autonomía, de libertad, si los procesos educativos cotidianos no van formando continuamente en este principio.

Entonces, en coherencia con lo que decía antes, la democracia tiene que ser enseñada y tiene que ser aprendida porque la democracia no es un don natural. La democracia tiene que ser enseñada como una forma de ver el mundo y esa enseñanza sólo es efectiva cuando los ciudadanos, actores en la sociedad civil, están insertos en un espacio y en un lugar donde esa cosmovisión se va haciendo realidad.

La sociedad civil, sus organizaciones, sus instituciones, son responsables, a través de sus prácticas, de generar procesos educativos en este sentido. Y las políticas educativas son el resultado de las prácticas sociales que van configurando modos de entender y de vivir en procesos de convivencia en democracia.

El cuarto señalamiento tiene que ver con las organizaciones sociales con responsabilidad educativa. Podemos sostener que las organizaciones sociales son actores educativos de primer orden, por sus prácticas, por sus mensajes, pero sobre todo, por los sentidos que van produciendo en la sociedad. Sin embargo, muchas veces nos encontramos con que precisamente estas organizaciones no se reconocen a sí mismas como actores educativos porque no tienen conciencia y porque no tienen espacios de participación efectiva generados en el ámbito de lo público.

A mi juicio, hacen falta espacios de gestión asociados público- privado, donde esta construcción de políticas públicas pueda plasmarse. Y sobre todo que puedan construir incidencia entendida como ejercicio efectivo de direccionamiento en la construcción de políticas públicas.

La incidencia en políticas educativas necesita de articulación entre los actores de la sociedad civil. No puede reducirse a la existencia de una relación con el Estado. Requiere de espacios de articulación entre las propias organizaciones de la sociedad civil, porque la incidencia no es un proceso espontáneo sino que requiere la construcción de voluntad política de las organizaciones sociales. Necesita también que desde las organizaciones de la sociedad civil se reconozca la diferencia como un valor que enriquece a todas y a todos los que participan y se asuma que en esta construcción política hay que resignar privilegios. Hay que resignar algunas de las iniciativas y negociar, quitándole a la negociación todas las cargas negativas que muchas de nuestras prácticas nos han instalado.

Negociar es construir procesos y asumir que, en esta necesidad de incidir en la construcción de políticas públicas, todos ganamos pero todos resignamos.

Alberto Croce

Fundación SES (Sustentabilidad, Educación , Solidaridad), Argentina

En el tema de la relación entre el Estado y la sociedad civil hay muchos aspectos que uno podría abarcar: por un lado, centrados desde el aprendizaje-servicio y, por otro, en la necesidad de incluir en la agenda temas específicos que abren nuevas perspectivas para trabajar concretamente desde la gestión. Al referirse a la Educación, Pablo Freire decía:.. "por eso no solo hablo y defiendo, sino además vivo una práctica educativa radical, estimuladora de la curiosidad crítica en la búsqueda continua de las razones de ser de las cosas". En educación es básico que vivamos aquello que decimos que queremos enseñar; la verdad es que sin eso es muy difícil cualquier cosa. Desde las organizaciones comprometidas con los temas de educación, tenemos esto como un principio irrenunciable.

Desde la Fundación SES llamamos "servicio juvenil integral" a una experiencia de aprendizaje-servicio hecha desde una organización de la sociedad civil.

Entendemos el aprendizaje–servicio como algo que trasciende a la escuela y que está enmarcado en una sociedad que está cambiando sus paradigmas. Seguramente, en los próximos años habrá cambios fundamentales en la manera de vivir. Estos cambios van a implicar un desafío muy importante para la

educación y estos desafíos constituyen una nueva agenda. Pensé en diez temas que en esta relación sociedad civil–Estado debemos tener en cuenta e incorporar en las agendas de las organizaciones de la sociedad civil.

Quizá sea una herramienta útil empezar con esta agenda de aprendizaje-servicio.

El primer tema se refiere a la educación ambiental. Varios de los proyectos de aprendizaje-servicio están tomando este tema como un tema clave. Nosotros sabemos que acá hay que ir mucho más allá de lo que hasta ahora hemos ido. En la Argentina, las organizaciones de la sociedad civil están impulsando este tema con mucha fuerza y corriendo las fronteras, no quedándose con lo que puede decir tal o cual pacto internacional sino viendo de verdad lo que pasa.

El segundo tema es el de educación y derechos humanos. Hay redes internacionales; quizás la red más significativa en esto es la Plataforma Interamericana de Derechos Humanos que tiene su capítulo argentino. Y yo creo que aquí el tema es cómo se impulsa una concepción de derechos humanos que implica derechos sociales, económicos, culturales, ambientales, o sea que se extiende la frontera. No estamos hablando sólo de los derechos humanos de la Declaración de los Derechos Humanos. Ya estamos hablando de nuevos derechos, mucho más fuertes, más activos, más relacionados.

El tercero es el tema de la educación para la ciudadanía y la participación. Por un lado se trata de una ciudadanía activa vista desde la perspectiva del derecho, pero también desde la perspectiva de la responsabilidad. Una ciudadanía que, además, debe alcanzar a los sectores excluidos. Por otro, cómo trabajamos el tema de la participación, y en este sentido el aprendizaje-servicio se vuelve una pedagogía fundamental.

El cuarto tema es el de educación y desarrollo personal. Hoy día vemos que hay una tendencia muy fuerte a trabajar el tema del desarrollo personal. Para algunos sectores esto es visto como algo muy "*new age*", pero lo cierto es que hay una necesidad muy fuerte en mucha gente de trabajar cuestiones de integración personal. O sea que no alcanza con hablar del compromiso de la transformación de los otros si no hablamos también de la transformación personal y de lo que implica una transformación que sea real y se pueda sostener en el tiempo y no sea solamente una especie de maquillaje externo en personas que por dentro están destruidas, no pueden establecer relaciones de afecto y de cuidado con los demás y con el medio ambiente.

El quinto tema a incluir en la agenda es el de educación inclusiva, poniendo a todos los sectores y a todo lo que entra aquí. En principio, con las personas que sufren situaciones de discapacidad o necesidades especiales. Pero no solamente esto. Se trata de incluir a muchísimos grupos, sectores, espacios, diferencias que hoy día están quedando como fuera del común y que necesitamos empezar a mirar de otra manera.

Las políticas públicas tienen que mirar a todos, pero a veces, la sociedad civil tiene que ayudar a que se vea a cada uno. Por supuesto que después esto pasa al sector público cuando se hace este trabajo de incidencia, pero hay que hacerlo. Ambas cosas: aprender estas nuevas sensibilidades y que esto pueda entrar realmente en las agendas públicas.

El sexto tema tiene que ver con la educación para la integración. Destaco el concepto de "integración" (más aún que "inclusión"), porque el gran mal de nuestra época más que la exclusión es la segmentación social. Nuestra sociedad está terriblemente segmentada. La mayoría de nosotros mismos nacemos en un sector y casi no salimos de ese sector hasta que nos morimos, salvo que pasen cosas muy raras. Generalmente, lo

que nos suele pasar es que podemos bajar de sector, la situación ascendente es casi mínima. Esta situación alcanza cada vez a más sectores; desde la maternidad hasta el cementerio circulamos por circuitos segmentados. Este no es el modelo que nos va a generar un mundo distinto. Y aquí, como sociedad civil, tenemos algo que hacer; tenemos que buscar educaciones inclusivas y en este sentido el aprendizaje-servicio puede hacer puente entre sectores. Que chicos de un sector vayan a otros, se puedan encontrar a hablar y descubrir como personas que pueden tener una relación más o menos horizontal. Tenemos que trabajar para esto.

El séptimo tema es el de educación e interculturalidad. El desafío es cómo integrar sectores con culturas distintas donde las diferencias no sólo atañen a largos años de historia cultural sino también a diversidades que pasan, por ejemplo, por los grupos etarios como pueden ser las culturas juveniles.

El octavo tema es el de la educación para el desarrollo sostenible, que no debe confundirse con educación ambiental. Cuando hablamos de educación para el desarrollo sostenible estamos hablando de generar un modelo social que sea sostenible; ambiental, político, social y económicamente sostenible. Formar seres concientes de que no se hace desarrollo sólo con crecimiento de cifras macroeconómicas sino con posibilidad de mejor calidad de vida y de integración social para todas las personas.

El noveno tema nos remite a la educación para la cooperación. Esto trasciende las fronteras nacionales y se hace extensivo a la vinculación internacional y regional. No sólo al interior de nuestro país hay una sociedad segmentada, sino también en el mundo; entonces la necesidad de vincular el mundo, los países en desarrollo, los más desarrollados, los menos desarrollados, con alto, medio, bajo nivel de ingreso, es una urgencia clave de este momento.

Y por último, el tema de la educación para la paz. Estamos en un mundo que está en guerra, en un mundo que tiene situaciones de riesgo y de inseguridades grandísimas, no sólo por la cuestión del terrorismo aislado sino el terrorismo de Estado, a veces, internacional.

Entonces, en un mundo en donde hay miles de millones de dólares que se están usando para la guerra, para el armamentismo cuando hay gente que está en situaciones de pobreza, es imperioso trabajar muy fuertemente en una educación para la paz.

En conclusión, la propuesta es una invitación a todos a expandir las fronteras, a comprometernos con estos temas, cada uno desde su organización y a entender que esta relación con el Estado no es solamente una discusión política de cómo articulamos, sino de cómo le damos a nuestro país, a nuestra patria como argentinos, a nuestros políticos, a nuestros gobernantes, estas dimensiones que nos extienden, que nos hacen vivir una sociedad mejor.

Licenciada Susana Finger
Asociación Conciencia

En la actualidad, el mundo se presenta complejo y cambiante, con una amplia demanda de explicaciones pluricausales.

Ciertamente, resulta prioritario que la educación abarque diferentes aspectos de la vida. En este sentido, serán necesarias estrategias interdisciplinarias que posibiliten pensar los aprendizajes a partir de las relaciones y reestructuraciones que producen los alumnos.

Cabe preguntarse entonces, ¿por qué es tan importante la articulación de las políticas públicas con la sociedad civil?

Encontramos aquí una reducción en la incertidumbre y riesgos al poner en práctica nuevas iniciativas, la integración de saberes especializados, una mejora en las intervenciones para que las mismas resulten coherentes e integrales y la tan ansiada sinergia entre los procesos, actividades, recursos y actores. Sin embargo, esto no siempre ocurre.

La falta de articulación genera consecuencias tales como: limites de las respuestas unilaterales y sectoriales para enfrentar problemas complejos, incoherencia entre mandatos y acciones sectoriales, ausencia de objetivos estratégicos compartidos, fragmentación institucional, obsolescencia de las organizaciones, atomización de intervenciones particularistas y despilfarro de recursos.

Entre los criterios básicos que favorecen la articulación, encontramos: voluntad y cohesión política, definición de objetivos estratégicos, estructuras y mecanismos de coordinación, participación de los actores, institucionalidad legítima, capacidad de coordinación y liderazgo, espacios de diálogo y deliberación, sinergias, cultura de cooperación e incentivos y sistemas de información, comunicación, monitoreo y evaluación.

De acuerdo con lo mencionado, es notable la importancia que reviste una profunda articulación de acciones entre diferentes actores tales como: organismos de gobierno, organizaciones de la sociedad civil, organismos internacionales, fundaciones y agencias de cooperación internacional, medios de comunicación, entre otros.

La multidimensionalidad de los problemas –que incluyen causas varias e interrelacionadas- podrá ser resuelta de manera más efectiva a través de lo que sería una importante y fundamental base para la efectiva articulación que es, primeramente, la integración e interdependencia; esto quiere decir que, la articulación de los actores especializados de cada institución permite aprovechar las ventajas comparativas que generan la necesidad de integrarse manteniendo cada actor su propio espacio de acción. De esta manera, surge una profunda interdependencia, teniendo en cuenta que se comparte un entorno de trabajo, se actúa con la misma realidad y se comparten objetivos.

Por otro lado, encontramos la coordinación que -como procesos políticos y técnicos- permite reducir la brecha en la gestión de programas y la creación de sinergias para el logro de objetivos estratégicos, apuntando además, a la integración de las políticas a través de procesos de consultas o concertación entre las organizaciones y los entes gubernamentales nacionales y locales.

Con relación a la concertación como mecanismo de coordinación podemos decir que permite lograr acuerdos básicos en torno a problemas sociales críticos y relevantes. Por ser un proceso participativo y negociado con los actores sociales claves del proceso de formación de políticas públicas a nivel local, propicia, a su vez, su movilización de acuerdo con sus propios intereses, perspectivas y valores. En este sentido, podemos observar una reproducción de lo que sería la sinergia que se produce entre el contexto, la agenda, los actores, los espacios públicos, dando por resultado acuerdos básicos sobre políticas públicas, aprendizajes logrados con el análisis, el diálogo, la deliberación y la propia elaboración de estrategias.

El resultado final será un desarrollo con equidad y los resultados intermedios: fortalecimiento institucional, afirmación de una cultura de mutuo reconocimiento entre los actores y generación de políticas democráticas de desarrollo.

Entre los principales logros del trabajo articulado se encuentra, generalmente, el reconocimiento de los programas educativos implementados, en primera instancia por parte del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación y después, declarados de interés educativo por los respectivos ministerios provinciales.

Esto facilita el alcance, lo que se ve reflejado en la gran cantidad de docentes y alumnos capacitados en forma directa a lo largo de los años. El consecuente efecto multiplicador que tienen los contenidos aprendidos en los programas, al vincularse estos alumnos con otros ámbitos, resulta de suma importancia.

Como desafíos encontrados en el marco de articulación de políticas, cabe mencionar: facilitar al docente los medios necesarios para que pueda introducir las nuevas metodologías de enseñanza aprendidas en la capacitación, sin que se altere el orden del aula tradicional; continuar promoviendo la cooperación de los actores educativos en todos los niveles de gobierno; lograr una profunda articulación de trabajo con socios locales; profundizar el trabajo con los docentes de todas las disciplinas; trabajar en alianzas, la escuela, el gobierno y las asociaciones de la sociedad civil; trabajar y establecer alianzas con los docentes de las distintas localidades que atienden a los distintos tipos de población escolar; convocar a los directivos a las capacitaciones como medio para facilitar a los docentes la implementación de nuevas metodologías en su escuela.

El equipo de capacitadores es fundamental a la hora de transmitir no sólo los contenidos de la educación sino también los valores que subyacen en las conductas democráticas, responsables y solidarias. La formación docente en torno al enfoque participativo, para generar, justamente, un ambiente participativo en el aula. En la misma línea que el punto anterior, lo más efectivo es enseñar haciendo.

Esta, justamente, es la experiencia de Conciencia en la implementación de programas educativos que tenemos a lo largo y a lo ancho del país y, sobre todo, con el Ministerio de Educación.

Quisiera recordar las recomendaciones realizadas por la segunda reunión intergubernamental de PRELAC (Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe), acerca del rol de la sociedad civil en el marco del desarrollo de las políticas educativas. Incluyen, entre otras, tal como hemos mencionado, la promoción de mecanismos de concertación entre diferentes sectores del gobierno y la sociedad civil para el debate y monitoreo de las políticas educativas y para enfrentar las causas que generan desigualdad dentro y fuera de los sistemas educativos.

Desde varias organizaciones se llevan adelante muchos de estos programas, vinculados sobre todo con la formación de jóvenes. Ellos serán los que liderarán y generarán, más que ninguna otra generación, los cambios, porque no sólo son el futuro, sino que, fundamentalmente, son el presente.

Los argentinos tenemos todavía que solucionar un gran problema. Lamentablemente hablamos mucho de "equipo" pero todavía nos cuesta mucho trabajar en equipo. Las organizaciones de la sociedad civil debemos dar el ejemplo en este sentido, a través de un trabajo en equipo, con cohesión y aportando cada uno lo que sabe hacer. Este es el desafío que tiene la sociedad civil por un lado y, por otro, seguir participando en las políticas públicas desde los espacios que se nos abren.

Lo más importante es, justamente, la cohesión entre nosotros y en este caso, fundamentalmente, es la cohesión entre las escuelas, entre los docentes, porque son en definitiva, quienes están formando directamente a los jóvenes, y nosotros, humildemente, lo único que les podemos acercar son algunas herramientas para ese fortalecimiento.

Profesora María Lucía Meirelles Reis
Faça Parte, Brasil

Voy a hablar sobre la interlocución en un proyecto en el cual participan sociedad civil y gobierno para mejorar las políticas de educación.

Después de trabajar por algunos años en educación, concluimos que el principal problema de Brasil, que aparece como el desencadenante de todos los otros problemas, sería la baja calidad de educación.

Brasil en el PIB (Producto Interno Bruto), está en la posición número nueve, pero en PIB "per cápita" está en posición 65. En índice de desarrollo humano está en 69. Y en índice de desarrollo educacional está en 72. Argentina, por ejemplo, en PIB per cápita, muy parecido a Brasil, en posición 68; en índice de desarrollo humano está en 36 y en educación, Argentina está en la posición 23 y Brasil está en la posición 72.

Podríamos concluir que la educación no es una preocupación para los brasileños. Toda la población en Brasil considera que si los niños están en la escuela, los padres ya han hecho lo que deben. La escuela es la responsable por todo.

Esto, por otro lado, nos muestra que cuando se piensa de esta manera, la educación tiene una calidad tan baja que, los niños de Brasil, no aprenden prácticamente nada. Un niño de la octava serie aprende lo que debiera aprender en la cuarta serie. Todos los jóvenes deberían terminar la enseñanza media con 19 años; muchos de ellos salen antes de eso o terminan con mucha más edad.

Una educación de calidad para todos trae crecimiento económico, desarrollo social y político, equidad, participación cívica, reducción de criminalidad y cultura de paz. Compartimos la idea, según la cual, si queremos tener educación de calidad para todos, tenemos que estar todos por la calidad de la educación y por esto, fue creado un movimiento que se llama "Todos por la educación".

"Todos por la educación" es una alianza de esfuerzos de la sociedad civil, la iniciativa privada, educadores y gestores públicos, con el propósito de efectivizar el derecho de todos los niños y jóvenes brasileños a una educación de calidad que tiene como meta 2022; el año 2022 será el del bicentenario de la independencia de Brasil.

¿Cómo podemos conmemorar 200 años de independencia si nuestros jóvenes no tienen educación de calidad? Consideramos que la educación es la única y la verdadera independencia. Si queremos que todos tengan oportunidades semejantes, hay que lograr que todos tengan acceso a una educación de calidad.

Esto es una iniciativa de un grupo de líderes sociales, de empresarios, de educadores y gestores públicos de la educación. En sus orígenes, se planteaban cómo sería posible unir toda la sociedad brasileña en torno a la importancia de una educación de calidad. El Ministro de Educación de Brasil, Fernando Haddad, la presidenta de todos los secretarios de las provincias de Brasil, el presidente de todos los secretarios de los municipios de las ciudades de Brasil, grandes educadores y también gestores de escuelas, profesores, alumnos, empresarios preocupados por la educación, todo tipo de personas, ofrecen más de 70 entrevistas. Participaron también representantes de organizaciones nacionales, internacionales, UNESCO, UNICEF, empresas y medios de comunicación, con el propósito de unir a todos los

brasileños en torno a la importancia de la educación y mostrar que el aporte de cada uno -aunque sea pequeño- hace una gran diferencia a la hora de sumar el de todos.

Esta es una organización social ciento por ciento financiada por la iniciativa privada. En Brasil, muchas de las organizaciones reciben financiamiento del gobierno. En este caso, queremos captar recursos de la iniciativa privada y mantener independencia con relación al gobierno para poder disentir, oponerse si corresponde. Si recibiéramos las subvenciones del gobierno, se crearía un condicionamiento.

Entonces, es una organización que complementa e intensifica el trabajo de organizaciones sociales, empresas, medios de comunicación y sectores públicos. Y es una organización que presupone la participación de todos, pues la educación de calidad debe ser una gestión de cada uno de los brasileños. Para eso fueron definidas cinco metas para el año 2022, que fueron consensuadas entre todos

Meta número uno: todos los niños y jóvenes de 4 a 17 años deben estar en la escuela. En Brasil dicen que conseguimos la universalización del acceso; sí, del acceso de los niños de 7 a 14 pero solamente el acceso; en el medio del camino, los niños de 7 a 14 o de 14 a 17 no están en la escuela.

Meta número dos: todo niño debe ser plenamente alfabetizado hasta los 8 años. En Brasil, la alfabetización de los niños es hasta los 11 años, entonces es muy tarde cuando se ve a un niño de 12 años y se descubre que no aprendió nada. Este año, se va a realizar una prueba para niños de 8 años para saber cómo está su alfabetización.

Tercera: todo alumno debe tener un aprendizaje adecuado a su serie. Necesitamos que en cada serie el alumno aprenda lo que debe aprender en cada serie. Es una cosa obvia, pero como no sucede, es una de las metas.

Cuarta: todo alumno debe tener su enseñanza media concluida a los 19 años. En Brasil, tenemos nueve años de básica y tres años de media. Cuando cumpla 18 años, el alumno podría haber completado la enseñanza media. Pensamos que un año más seria mejor, hasta los 19 años. Esto significaría prolongar la enseñanza media no solamente con formación preparatoria para la Universidad sino con enseñanza de iniciación profesional.

Quinta: la inversión en educación deberá ser ampliada y bien administrada.

Estas son las cinco metas básicas de educación con que soñamos, para lograr el Brasil que queremos.

El movimiento fue lanzado el año pasado en el Museo de Ipiranga, un museo construido en la misma localidad donde fue proclamada la independencia de Brasil, con metas para 2022. En él, están involucradas todo tipo de personas interesadas en la educación, desde el Ministro de Educación, educadores, alumnos, empresarios, medios de comunicación, un "mix", una representación de todos los sectores de educación.

En el primer año trabajamos en tres frentes principalmente: contenido, articulación y comunicación.

En contenidos, estamos haciendo un observatorio en Internet, cargando todos los datos de la educación de Brasil. Es muy difícil para periodistas o cualquier otra persona que accede a los datos entender lo que pasa. Si yo quiero saber cómo está el índice de desarrollo de educación de mi escuela, mi municipio, mi ciudad, es prácticamente imposible. Descubrirlo solo es posible si uno está 10 horas frente a la computadora. Tenemos la certeza de que los periodistas que van a hablar o escribir sobre educación no disponen de 10 horas para descubrir un dato acerca de cómo está la educación de la ciudad. Entonces,

estamos creando un sitio en Internet que da 50 millones de datos educacionales de todas las escuelas de Brasil, y también estamos produciendo varios materiales.

En comunicación, tenemos relación con consultoras, como por ejemplo la Asociación Nacional de Periodistas que representa al 85% de todos los periodistas de Brasil, que aportan voluntariamente porque todas las empresas de comunicación trabajan con nosotros sin cobrar nada.

Tenemos alianzas -con la idea de influir en políticas, programas y proyectos de educación- con el Ministerio de Educación, con Secretarios de las provincias, de los municipios, con representantes de las diferentes religiones, con el Ministerio Público, porque el Ministerio puede ayudar para la meta 1 y la meta 4. La meta 1 puede obligar a los padres a poner a los niños en la escuela y los gobiernos a ofrecerles escuelas a los niños. Y la meta 5, a observar cómo están administrados los gastos de educación.

La principal articulación, que conseguimos en el segundo gobierno de Lula, se dio en el marco de lo que el Ministerio de Educación llamó el plano de metas compromiso "Todos por la educación"; el mismo nombre que dimos nosotros. No está ni bien ni mal, pero confunde un poco; es un reconocimiento de que es posible trabajar juntos sociedad civil y gobierno en pro de una causa común que es mejorar la calidad de la educación.

Finalmente, sólo cuando la educación sea una pauta prioritaria en Brasil, todos los brasileños tendrán condiciones plenas para realizar su desarrollo económico, social y político y serán verdaderamente independientes. Un movimiento que se articula en todos los sentidos por la causa de la educación.

10. Experiencias ganadoras del Premio Presidencial "Escuelas Solidarias" 2007

EXPERIENCIAS GANADORAS DEL PREMIO PRESIDENCIAL "ESCUELAS SOLIDARIAS" 2007

Escuela de Comercio Nro. 30 "Banda del Río Salí", Banda del Río Salí, Tucumán

"Educación para la salud, promoción de la lactancia materna y prevención del embarazo adolescente en centros de salud y escuelas"

Ivana Perez
Alumna

Mi nombre es Ivana, nuestro proyecto empezó en el año 2004, por pedido del director de uno de los dispensarios que existen en Banda del Río Salí. Él solicitó que investigáramos por qué había muchas consultas por niños con bajo peso, diarreas, y otros problemas. Empezamos a revisar los datos del material del dispensario y llegamos a la conclusión de que estos problemas se daban porque las mamás no alimentaban con leche materna a sus hijos. Después de estas averiguaciones le dimos forma al proyecto.

Al año siguiente, las doctoras Chávez y Guanco nos pidieron que realizáramos charlas en el Hospital Santa Rita, en el Centro de Atención Primaria de la Salud "Monseñor Gregorio de Jesús Díaz" y en la Escuela "Ramón Paz Posse". Fue una experiencia maravillosa. Este año, nos pidieron que realicemos las charlas de concientización sobre lactancia materna en el recién inaugurado centro asistencial "Centro de Integración Comunitaria".

Las actividades del proyecto se realizan durante la carga horaria de 6 horas semanales asignadas al Proyecto de Investigación Socio-comunitaria. En ese espacio, nos organizamos y preparamos el material, luego de que las doctoras Chávez y Guanco nos capacitan.

Silvia Fecha
Alumna

Mi nombre es Silvia, yo les voy ahora a contar cómo fue la realización del proyecto el año pasado. En el año 2006, las doctoras nos convocaron nuevamente para continuar con las charlas pro lactancia materna en los hospitales y escuelas de la zona. Ese año se sumó la Escuela Técnica de Lastenia y se agregaron temas a las charlas: alcoholismo, tabaquismo, adicciones, paternidad responsable y nutrición.

Al realizar estas actividades intentamos solucionar algunos problemas que observamos en nuestra comunidad. Por ejemplo, la falta de hábitos de higiene en los niños, la falta de concientización acerca

de una buena crianza en las madres adolescentes y la falta de información acerca de cómo conseguir medicamentos en los CAPS (Centros de Atención Primaria de Salud).

Deseamos producir cambios en los niños, en las madres, intentamos prevenir embarazos a edad temprana y también evitar las adicciones. Al finalizar las actividades somos evaluados por las doctoras y por los profesores. Presentamos un trabajo de campo bajo supervisión docente y una reflexión de nuestras acciones, en los que intervienen también contenidos de materias de los años anteriores.

Me voy a referir ahora al impacto que provocamos con nuestro proyecto en nuestra comunidad, lo que nos alienta a seguir, nos da fuerza y nos motiva. Por ejemplo, los profesores de la Escuela "Rodolfo Posse" nos informan que después de haber asistido a las charlas, los niñitos piden lavarse las manos luego de recibir el complemento alimentario diario. Notaron también que iban más arreglados, más limpios. Las charlas incluyeron también el tema de la pediculosis y la información de que en los CAPS se puede recibir medicamentos gratuitos para combatir esta enfermedad.

Después de las charlas, recibimos la información del Hospital Santa Rita de que se había reducido el número de consultas por diarrea y bajo peso.

Este proyecto nos permitió aprender a trabajar en grupo, a ser buenas personas, a valorar, sobre todo, lo poco que tenemos y nos ayudó a profundizar conocimientos, entre otras cosas más.

Entonces, en nombre de la Escuela de Comercio "Banda del Río Salí" queremos agradecerles a todos el habernos hecho posible vivir esta experiencia. Muchas gracias.

Jardín de Infantes Nro. 904 "Reverendo Padre Pablo E. Savino", Los Toldos, General Viamonte, Buenos Aires

"Una plazoleta educativa, recreativa e histórica (trabajamos juntos por un mejor entorno natural y social)"

Valentín Torren
Alumno

Hacemos dibujitos, jugamos a armar la plazoleta, a armar los campos, a armar la casa del Gallego. La plaza se llama "La Colorada". Tenemos ruedas, tenemos caballitos, tenemos plantitas.

Matías Soria
Alumno del Jardín

Empezamos con muchos pastos altos, con yuyos, después hicimos la plaza. Ahí lucharon los indiecitos, se salpicó sangre y la casa...Había una casa blanca que como salpicó mucha sangre se hizo colorada.

Nora Raquel Tolosa

Docente

Matías está contando la historia del origen del nombre del paraje "La Colorada". Se eligió el nombre de la plaza en la comunidad por medio de un concurso.

Me gustaría que cuenten ellos porque, en el año 2004, cuando iniciamos este proyecto, el paisaje frente a la escuela era totalmente deslucido, con montículos de tierra y pajonales, consecuencia de las inundaciones. Ellos dos y todos los compañeros que ingresaron en ese año, con 2 años de edad, a la sección integrada 3, 4 y 5 años, fueron actores desde ese momento de la transformación del lugar. Participaron en el diagnóstico y después en todas las etapas del proyecto.

Ellos saben que para alisar el terreno y sacar el montículo de tierra vino la Municipalidad ¿con qué?

Matías

Con las luces para hacerla.

Docente

No, la Municipalidad.

Matías

Las máquinas vinieron a hacer la placita.

Docente

Y después de que estaba listo el terreno ¿qué empezamos a colocar?

Matías

Los árboles, muchos. Y nos ayudaron la Escuela Especial, el CEP 21. En un camión trajimos los árboles.

Docente

¿Quién manejaba el camión?

Matías

El Edgardo Vega.

Docente

Un vecino. ¿Qué más tiene nuestra plaza?

Matías

Árboles, una bomba, tenemos las luces eléctricas. ¿Te puedo decir algo? Le pegaron con una honda a la luz de la plazoleta. También tiene un alambrado; los vecinos y las familias nos vinieron a ayudar.

Escuela Nro. 485 "La Estancia", paraje La Estancia, Distrito Puerta de San José, Belén, Catamarca

"La biblioteca del pueblo"

Mario Gustavo Aguirre
Alumno

Buenos días, yo soy Mario Gustavo Aguirre. Estoy cursando 8vo. año de la EGB, voy a explicar en qué consiste nuestro proyecto, que está dividido en etapas. Al paraje "La Estancia", donde está la escuela, se llega por la quebrada de Belén que está a unos 23 km. Nuestra escuela, está ubicada en una zona montañosa y las familias de los alumnos que asistimos a ella son muy pobres.

Los protagonistas del proyecto somos todos los alumnos; en primer lugar, clasificamos los libros para poder ubicarlos en la biblioteca. Luego, salimos a hacer talleres de lectura en la calle y en las casas de las familias.

Cuando ya sabíamos todos los libros que teníamos, salimos a leer a los pueblos con la biblioteca móvil. Éste era el trabajo fuerte porque –además- teníamos que salir a enseñarles a leer y a escribir a la gente. Enseñamos a leer a los adultos, a personas mayores y seguimos clasificando los libros que nos iban llegando.

Viendo las necesidades del pueblo, nacieron otros proyectos como el de la Cruz Roja. Los chicos están preparados para dar primeros auxilios. También hay talleres de artesanía en mimbre, cuero, etc., y el grupo de "los chicos del árbol" se ocupa de cuidar la granja escolar.

Se formó la agrupación "Pucomiski", que significa "vasija con miel" y allí se aprende danza, se investiga sobre los primitivos habitantes y se construyen instrumentos de viento y percusión.

Hoy puedo decir que la biblioteca no sólo me sirvió para aprender a leer y a escribir, sino que también me sirvió para aprender muchas cosas más. Me siento importante porque puedo organizar cualquier trabajo con la comunidad. Y cuando sea grande quiero seguir estudiando y volver a trabajar en mi pueblo.

Quiero agradecer a todos y, además, con el permiso de todos, agradecer por estar conociendo Buenos Aires. Nada más, muchas gracias.

Josefina Aguirre
Alumna

Buenos días a todos. Mi nombre es Josefina. Yo sólo quiero decir que con la solidaridad uno aprende ejemplos. También quiero contar que para que nosotros pudiéramos hoy estar acá, la directora tuvo que buscar ropas, mochilas..., y por eso podemos estar acá. Muchas gracias a todos.

Gloria Robles
Directora

Buenos días, soy Gloria, la Directora. A mí sólo me queda decir, muchas gracias por la calidad humana con que nos atendió todo este equipo, por teléfono y personalmente. Con el cariño que recibimos, nos vamos muy contentos.

Colegio del Salvador, Ciudad Autónoma de Buenos Aires

"Raíces para una Generación del Bicentenario"

Manuela Leis
Coordinadora del área de Aprendizaje-servicio

Buenos días, soy Manuela Leis, Coordinadora del área de Aprendizaje-servicio. Nuestro colegio está en el corazón de la ciudad y su lema es "formar jóvenes con y para los demás". El desafío que tenemos es cómo lograr que nuestros alumnos sean intelectualmente competentes, que tomen conciencia de sus posibilidades reales, personales, comunitarias; intervengan en el contexto y lo transformen positivamente.

Hace muchos años que el colegio viene haciendo actividades sociales, voluntariado, pero en un momento dado vimos que, si bien eso estaba perfectamente planificado y mantenido a lo largo del tiempo, era importante generar una experiencia para los más chicos, para que no esperaran a la edad de 14, 15 años para ir al voluntariado a Río Negro o a la misión a La Rioja.

Entonces se armó este proyecto pedagógico de aprendizaje-servicio. En principio, a partir del 2002, aparecieron proyectos orientados a las Ciencias Naturales, a la parte de producción vegetal, y a la producción de materiales didácticos.

La dirección del colegio pensó que si se lograba formar una coordinación permanente desde el área de gestión con un espacio físico definido, las posibilidades de lograr el ejercicio del voluntariado para los alumnos desde sala de 5 hasta que egresaran, eran mayores. Se comenzó a pensar en una intervención anual en proyectos, es decir, que los chicos se vieran ellos mismos implicados de una manera sistemática. Es así como aparece mi espacio en el año 2005 y ya vamos por el tercer año de gestión.

El planteo que nos hacemos desde lo que es aprendizaje-servicio está fundamentado en nuestro proyecto educativo institucional. Notamos -aprendiendo de quienes nos asesoran- que es fundamental armar proyectos solidarios que estén anclados en los conocimientos del día a día escolar. La evaluación correspondiente tiene que ver, no sólo con haber logrado los objetivos, sino con una auto-evaluación que les permita a ellos reflexionar y sensibilizarse.

Presentamos al Premio dos experiencias: lo que hacen los chicos de producción vegetal y la producción de material didáctico. Los chicos van a relatar los proyectos brevemente.

Fernando Zárate González

Alumno

Buenos días, mi nombre es Fernando Zárate González y soy un alumno de 4to. año del Colegio del Salvador. Tuve oportunidad de participar en el proyecto denominado Jacarandá, que comenzó cuando estábamos en sexto grado.

Se nos propuso plantar semillas de un árbol autóctono, en este caso de jacarandá. Este árbol tiene características que le permiten ser plantado o transplantado en las calles de la ciudad. El objetivo final del proyecto es que cuando nosotros lleguemos a 5to. año, el año que viene, los transplantemos.

Junto con la observación del desarrollo de estos árboles que plantamos en sexto grado, fuimos uniendo los conocimientos de algunas materias relacionadas: Biología –naturalmente- Educación Cívica, etc. Esta me parece que fue la más importante y la que más me llegó, ya que se nos presentó un trabajo práctico en el cual nosotros teníamos que decidir alguna manera de poder concientizar a los ciudadanos y a nuestros compañeros acerca de que hay que cuidar los árboles de nuestro vivero y de la ciudad y acerca de que ellos nos tienen que ayudar a mantener los árboles transplantados.

Si nosotros los plantamos, y al poco tiempo se rompen, nuestro trabajo será en vano. Evaluamos diferentes alternativas y se eligió un proyecto. El día del transplante se repartieron panfletos a los ciudadanos que pasaban por allí para que estuvieran enterados de cuál era nuestro proyecto y cuáles eran nuestros objetivos. El transplante se aceleró, y el año pasado transplantamos los jacarandáes en la Avda. Callao y el año que viene vamos a finalizar el proyecto transplantando los árboles en la calle Tucumán. Así que si pasan por allí van a ver a los árboles transplantados en la puerta del colegio.

Agustín Atías

Alumno

Buenos días, mi nombre es Agustín Atías, participo en el proyecto "Raíces para una generación del Bicentenario", ya que cuando finalicemos el proyecto y nos recibamos va a ser el Bicentenario de la Revolución de Mayo, en el 2010.

Nuestro proyecto – el de toda mi clase- consiste en la forestación de lugares públicos con árboles autóctonos de Argentina, por ejemplo: el birapitá, el lapacho y el ceibo. Mi participación fue la selección de semillas para poder plantar los árboles. Todavía no están determinados los lugares públicos en los que plantaremos los árboles que estamos "criando"; por ahora, estamos en la etapa de germinación y cuando los árboles estén para transplantarse haremos el relevamiento de los lugares adecuados.

Escuela Especial Nro. 1, General Roca, Río Negro

"Somos capaces de construir solidaridad"

Luis Antolí
Docente

Buenos días a todos, mi nombre es Luis Antolí, soy docente de la Escuela Especial N° 1 de Gral. Roca, Río Negro. Estamos trabajando junto con los chicos y otras instituciones en el proyecto "Somos capaces de construir solidaridad", surgido a partir de un relevamiento que evidenció la necesidad habitacional de nuestra comunidad y fue realizado por alumnas avanzadas de la carrera de Servicio Social de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Comahue.

Las viviendas relevadas eran precarias -un ambiente de madera cantonera y polietileno, piso de tierra, techos de cartón, sin letrina-. Pertenecían a familias muy humildes, estaban ubicadas en la zona norte de Gral. Roca, en el nuevo barrio "El Maitén".

En marzo de 2003, el proyecto comenzó con la erradicación de letrinas y luego se amplió, en el año 2005, para construir una vivienda de una habitación con baño para la familia de uno de nuestros alumnos. Empezamos a trabajar con los chicos del Pre-taller de Albañilería.

En una primera instancia, en los inicios del proyecto, estuvo trabajando con nosotros la Asociación Civil "Un techo para mi hermano", también participó el Colegio del Salvador de la Ciudad de Buenos Aires.

En este momento, nos encontramos trabajando junto con el CEN 31, (ex ENET N° 1) de la cual soy ex alumno. Del CEN 31 están trabajando con nosotros alumnos del área de construcciones de 3ero., 4to. y 5to. año. También trabaja con nosotros la Escuela de Formación Cooperativa y Laboral, desde el área del Taller de Albañilería. El día anterior a que estábamos por venir, se nos acopló para el trabajo, el Instituto de Formación Docente, con los chicos de primer año que se están iniciando en la docencia.

Tenemos en el Pre-taller de Albañilería alrededor de 18 alumnos, cuyas edades oscilan entre los 13 y 16 años. También contamos con ayuda de fundaciones, corralones, aunque es muy escasa.

En los inicios del proyecto, hemos realizado campañas radiales y televisivas para conseguir los materiales; luego, tuvimos que pedir ayuda al Gobierno de la provincia para que nos subsidie el proyecto porque en el 2004 y 2005 no tuvimos los recursos necesarios para realizar las construcciones. Gracias.

Ariel Llanquiñanco
Alumno

Buen día, mi nombre es Ariel, soy alumno de la Escuela Especial N° 1 de Gral Roca y como contaba Luis, nos faltaban cosas para el taller y con esta plata vamos a poder comprar lo que nos falta, porque el último mes no pudimos hacer nada en el Taller por falta de madera, de ladrillos y esas cosas.

Una vez llegamos a la escuela el día lunes, fuimos al lugar nuestro, que es el Taller de Albañilería y nos encontramos con que no teníamos las herramientas de trabajo. Fue el momento más triste para nosotros, para todos los compañeros y los profesores, porque durante ese tiempo, fue muy duro estar sin las herramientas que teníamos día a día. Nos tuvimos que arreglar cómo pudimos para levantar la pared, los vecinos nos ayudaron con algunas poquitas herramientas; a lo último tuvimos más herramientas y pudimos trabajar mejor. Gracias.

ESCUELAS de la FAMILIA AGRÍCOLA (EFAs):

Santa Lucía, Paraje La Bolsa, Departamento Lavalle; Anahí, Paraje Casualidad; Coembotá, Paraje Maruchas; Jahá Katú, Paraje Tres Bocas; Departamento Goya, provincia de Corrientes

"Ñande Rekó, nuestro modo de ser" La Radio en la escuela y en la comunidad rural

Noelia Casafus, Eduardo Torres, Lucio Arocha, Rolando Barrientos
Alumnos

Muy buenos días, nosotros somos cuatro alumnos de 4 EFAs (Escuelas de la Familia Agrícola) de Corrientes, de las EFAs Jahá Katú, Coembotá, Anahí, Santa Lucía. Estamos trabajando en forma integrada en un proyecto de radio móvil y les vamos a contar lo que nosotros hacemos.

Hoy lo que vamos hacer es simular (a 4 voces) una presentación para la radio, no la que hacemos todos los días sino una especialmente para este salón de la UBA:

- "Muy buenos días, hoy estamos transmitiendo el programa de esto que es Ñande Rekó, que significa "nuestro modo de ser", no para Corrientes sino para Buenos Aires".
- "Nosotros representamos al proyecto radial integrado por 4 EFAs".
- "Santa Lucía, Coembotá, Anahí, Jahá Katú."

- "Ñande Rekó, refleja nuestro modo de ser y lo que hacemos es lo que van a escuchar."
- "Trabajamos en una casilla rodante que tiene todos los materiales indispensables para transmitir programas de radio. La Fundación YPF, nos financió la casilla y todo el equipamiento, desde aquí, Buenos Aires, nuestro saludo y nuestro agradecimiento. También queremos agradecer a la emisora de LT6, Radio Goya, que es quien nos cede el espacio para que podamos llevar a las comunidades rurales Ñande Rekó , que significa "nuestro modo de ser".
- "Hoy, acá, estamos presentes 4 alumnos de las 4 EFAs de Corrientes que conformamos el proyecto y les queremos agradecer a todos nuestros oyentes que nos apoyan y que nos alientan a seguir adelante con este programa.

  Porque, en este programa, transmitimos a las comunidades los eventos patronales, los deportivos, la situación económica y las necesidades de la comunidad rural, temáticas que no se tratan en otros medios. Nosotros hacemos llegar a través de este programa el sentir de las comunidades a la comunidad.

  Todos -y en especial los 4 que estamos aquí delante- queremos agradecer a aquellos oyentes que nos siguen día a día y al grupo de profesores que nos acompañó a Buenos Aires, y también a los que se quedaron en Corrientes.

  Para todos queremos dejar este mensaje: trabajar en comunidad, en conjunto no es en un trabajo en vano; trabajar solidariamente es rescatar los valores y la cultura, que no están perdidos, pero como por ahí están en un rincón y no los sacamos a la luz, no se ven, no se sienten... Con Ñande Rekó lo que hacemos, en conjunto, es hacer visible lo que no se ve.

  Queremos mandar un gran saludo a todos los jóvenes rurales, a todos los jóvenes de las EFAs, y a aquellos que ayudan a capacitar a los jóvenes rurales. Las EFAs son capaces de hacer muchas cosas y trabajar por la comunidad. Muchas gracias."

Comentarios a las experiencias ganadoras del Premio Presidencial "Escuelas Solidarias" 2007

Doctor Bernardo Kliksberg
Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)

Estimados amigos, cuando uno escucha lo que hemos escuchado no puede menos que emocionarse. No es un acto más, no es una reunión más, es algo más.

Cuando escuchamos cómo los chicos de la provincia de Tucumán, de la Banda del Río Salí, ayudan en salud pública de un modo tan efectivo, tan concreto y las mejoras reales que obtuvieron al observarse la reducción de las consultas pediátricas... Cuando escuchamos a los chicos del jardín de infantes contarnos cómo armaron la plazoleta con tanto amor; cuando escuchamos a los chicos de Catamarca construir una biblioteca para su pueblo, un paraje sumido en pobreza extrema y en analfabetismo; cuando escuchamos el lema tan hermoso del Colegio del Salvador: "Formar jóvenes con y para los demás" - hecho realidad a través de los proyectos que nos detallaron y de muchos otros más que tienen-; al colegio de Gral. Roca cuyos alumnos construyen viviendas y ayudan a desarrollar las capacidades de la comunidad; a las Escuelas de la Familia Agraria con sus radios comunitarias, podemos decir que el futuro de este país realmente será brillante.

Uno escucha permanentemente en América Latina, en la Argentina y en el mundo de hoy, que la juventud ha perdido los ideales, que la juventud no tiene valores, que la juventud, en el mejor de los casos, está profundamente desorientada, que la juventud es superficial. Yo pensé que una manera de saludar a todo este maravilloso trabajo de los jóvenes comprobado hoy es citar una vieja frase de la sabiduría oriental: "Más vale encender una vela que maldecir a la oscuridad".

Nosotros acabamos de ver cómo se han encendido acá, en este lugar, muchísimas luces, muchísimas velas de pura construcción que contestan a ese desaliento, a esas frases pesimistas sobre el país, sobre el continente. Acá están encendidas un montón de velas. Son las que han encendido estos chicos y todos los chicos que ellos representan y en sus escuelas, las maestras y las directoras y todo el equipo formidable que llevaron adelante esto.

Y esto ha sido posible porque, a su vez, Daniel Filmus, Nieves Tapia, CLAYSS, todos ustedes, los que vinieron de muchos países, han construido un lugar para reflexionar sobre la solidaridad en la escuela y cómo cultivarla.

Es muy importante lo que está pasando acá, en este 10mo. Seminario; aparentemente, un acontecimiento más en la agenda de congresos y seminarios internacionales permanentes que se suceden en América Latina y en Argentina. Pero, para mí, uno de los más importantes acontecimientos del año. No dudé un segundo cuando me pidió Nieves que comentara las experiencias ganadoras, armé mi complicada agenda como para poder estar hoy con ustedes.

Tiene cinco significados lo que los chicos están haciendo y lo que las 3600 escuelas que se han presentado a esta convocatoria -todas ellas portadoras de proyectos- están haciendo en el marco de estos formidables esfuerzos del Ministerio de Educación.

El primer significado concreto es que, están ayudando a otros argentinos, están ayudando a madres, a chicos, a argentinos humildes... Tenemos por lo menos un 25% de la población por debajo de la línea de la pobreza. Si bien ha habido un avance fenomenal en estos últimos cuatro años en los que se pasó de un 58% al 25 ó 24%, pero aún es estremecedor que tengamos 1 de cada 4 argentinos por debajo de la línea de la pobreza. Esto es una vergüenza, como suele decir el Presidente del país, es intolerable éticamente. Y estos chicos y estas escuelas están haciendo la diferencia. Están ayudando a las políticas públicas, muy enérgicas que se han desarrollado en el campo social, en salud, educación, desarrollo social, a mejorar la vida de muchísima gente.

Yo recuerdo ahora una frase de la sabiduría talmúdica que quizás les sea de utilidad a todos ustedes (El Talmud es la interpretación de la Biblia, redactado durante más de mil años); allí dice que "Aquel que ayuda a salvar una sola vida es como si salvara al mundo entero".

Ustedes están haciendo, cada uno a su nivel, a su manera, contribuciones para la vida de mucha gente. Ayudar a esa gente nos está salvando a todos, está salvando la dignidad de la Argentina y la dignidad del mundo entero.

En segundo lugar, me impresiona profundamente que la enseñanza en valores haya vuelto a la escuela a través de esta experiencia tan hermosa. Hay una tendencia muy fuerte a que la escuela sea puramente tecnocrática. Parece que vamos a construir un mundo con muchísima tecnología pero absolutamente alocado. Por ejemplo, en este mismo momento, el planeta -gracias a los desarrollos tecnológicos- está en condiciones de producir alimentos para alimentar a trece mil millones de personas, cuando solo hay seis mil quinientos millones de personas. Entonces uno sacaría, de inmediato, la conclusión de que todo el mundo debe estar bien alimentado, pero hay casi mil millones de personas que sufren hambre en el mundo y dos mil seiscientos millones de personas que no tienen agua, que no tienen una instalación sanitaria. Es un mundo alocado porque los valores dejaron de enseñarse en muchísimos ámbitos educacionales y en muchísimos ámbitos familiares. Esta experiencia potente de reintroducir sólidamente los valores en la escuela tiene un valor incalculable para la Argentina, para el continente y para el mundo.

En tercer término, la experiencia no es una experiencia hecha simplemente desde las buenas intenciones, hay acá un trabajo profesional de primera calidad, al que seguramente se van a referir mis ilustres compañeros.

La idea del aprendizaje-servicio -en el 10mo. Seminario Internacional que organiza este equipo formidable- ha ido creciendo, impulsado por ellos y por muchos de ustedes, en diversos países en toda América Latina; es una idea cada vez más sólida, más rigurosa y con metodologías más innovadoras.

Lo que hemos visto ahora es una impresionante expresión, no de programas de un día, (una kermesse o un día especial en que los chicos salen a buscar dinero) sino de programas sistemáticos insertados en la labor cotidiana de la escuela durante tiempos prolongados.

En cuarto lugar, les quiero contar cómo la falta de valores puede llegar a afectar hasta a los países más poderosos del planeta: en Estados Unidos, el país más rico del planeta; rico evidentemente en producto bruto pero pobre en valores, con un problema de valores muy serio, hace un tiempo atrás, 3 ó 4 años, la séptima empresa del país, que se llamaba Enron Corporation, quebró a través de una quiebra fraudulenta. Esa empresa vendía anualmente cien mil millones de dólares, o sea muchas veces

las exportaciones de la Argentina y un montón de países latinoamericanos juntos. Era una empresa poderosísima en el área de las telecomunicaciones, de la energía eléctrica, que llevó a la ruina a millones y millones de pequeños accionistas que habían depositado allí sus ahorros de toda la vida. Los directivos de la empresa, virtualmente, les robaron todos los fondos jubilatorios a los 20 mil empleados de la empresa y casi hacen quebrar todo el sistema financiero de los Estados Unidos por la desconfianza profunda en las grandes empresas y en las inversiones que generó todo eso.

Las 30 personas que llevaron adelante esta operación de vaciado, de estafa en la séptima empresa del país, se habían graduado en las mejores universidades de los EEUU., de esas que aparecen en los periódicos permanentemente, y algunos tenían doctorados y otros, Masters en Gerencia en las mejores instituciones. Ahora, los 30 están presos, les han impuesto condenas muy prolongadas ya que la justicia actuó de inmediato.

Pero la gran pregunta es ¿ por qué estas 30 personas de aproximadamente 40 años de edad promedio, jóvenes, que eran inmensamente ricas porque ganaban por año más de 2 millones de dólares cada uno de ellos, que se habían educado en las mejores universidades de los EEUU, cometieron una de las estafas mayores que se hayan dado en este sistema económico? Alí Babá y los 40 ladrones eran niños de pecho comparados con estos super-genios de la tecnología a la que usaron para estafar a la sociedad, a los accionistas, a los empleados, al planeta en su conjunto.

Hay una famosa película documental sobre esto, hay muchos libros sobre el tema, porque la sociedad americana se preguntó: ¿qué es lo que ha fallado? No se conformaron con que los juzgaran, con que estuvieran presos, la pregunta de fondo fue ¿qué es lo que falló en el sistema educativo y en la educación de estas personas para que cometieran tamaño delito? Y enseguida una mente muy importante en los EEUU, un gran profesor que enseñaba en una de esas importantes Escuelas de Negocios, Amitai Etzioni, dijo en el principal diario de los EEUU : "Hay que pedirle cuenta a los decanos de las facultades donde se formaron porque no les enseñaron Ética, porque no les enseñaron valores, porque solo les enseñaron técnicas -la mejor preparación técnica- y no les plantearon la discusión sobre la responsabilidad que había sobre el uso de esas técnicas, sobre qué se puede hacer y qué no se puede hacer siendo un empresario privado".

Es lícita, es importante la actividad del empresario privado, pero no lo es usar las técnicas para producir medicamentos que pueden dañar la salud como sucedió hace poco, o para producir una estafa como la mencionada. La discusión se hizo cada vez más profunda porque otras voces dijeron: "efectivamente los forman muy mal en esos postgrados". Y todos los postgrados en Gerencia importantes de los EEUU cambiaron en los últimos años para introducir fuertemente la enseñanza de valores.

Pero la pregunta verdadera es, en realidad: "¿qué pasa en el jardín de infantes, qué pasa en la primaria, qué pasa en la secundaria?". Un grupo muy importante de psiquiatras de EEUU produjo un informe que se publicó en el principal diario del país, en el "New York Times", que decía, en definitiva, lo siguiente, la única garantía posible pasa por este lado. Nuestra sociedad (por los EEUU) se ha preocupado por mejorar el IQ (el IQ es el nivel de inteligencia de los chicos). Se enseña, en las escuelas, todo tipo de tecnologías avanzadas, y la preocupación es que los niños manejen el computador desde los primeros años y hagan todo lo que puede mejorar la inteligencia. Esta bien mejorar la inteligencia, dijeron esos psiquiatras, pero ¿cómo hacemos para formar hombres y mujeres de bien?, no solamente que tengan un alto IQ, sino que sean buenas personas. Entonces se preguntaron ¿qué técnicas podemos

usar para formar buena gente? y llegaron a la conclusión a la que Daniel Filmus, Nieves Tapia y todos ustedes llegaron hace diez años atrás o antes. Ellos, hace muy poco tiempo atrás, dijeron que para formar hombres y mujeres de bien, así como cuando un chico nace, se recomienda no menos de seis meses de lactancia materna, es fundamental que en el ambiente de la casa, en el ambiente del jardín de infantes, en el ambiente de la escuela, vea experiencias de voluntariado, vea que sus padres hacen cosas por los demás, vea que la escuela hace cosas por los demás, vea a sus maestros, a sus directores... y participe personalmente de experiencias de voluntariado.

Entonces, lo único que puede garantizar y ayudar a formar hombres de bien, es hacer acciones de bien. Y cuanto más sistematizado y más organizado y de mejor calidad sea el voluntariado, es mejor.

En este momento hay una pequeña revolución en las escuelas de EEUU; muchas escuelas han vuelto a la enseñanza de valores y están buscando caminos para enseñar valores. Un periodista muy inteligente, escribió algo como lo siguiente: "¿Ustedes creen que estos treinta estafadores de Enron no conocían los Diez Mandamientos, la base moral de todo género humano, ustedes creen que no conocían los Diez Mandamientos uno de los cuales dice: no robarás? Desde ya que los conocían, se diplomaron en las mejores universidades, pero creyeron que eran diez sugerencias."

La Divinidad no las ha puesto como sugerencias, la Biblia no las enfatiza como sugerencias, son Mandamientos. Hay que ser coherente con eso, el voluntariado es un camino, una vía regia para sentir los Mandamientos, para sentir interiormente el impulso permanente a cumplirlos y, les digo más, para experimentar felicidad en la vida -porque hay una recompensa fenomenal en ayudar a los otros-, una recompensa interna excepcional, y no les estoy hablando de teoría, sino que las últimas investigaciones médicas en EEUU nuevamente, en Harvard, en Michigan y en Israel -en la Universidad Hebrea de Jerusalén- son coincidentes en que el que ayuda a otro tiene menos ataques cardíacos, menos úlceras, duerme mejor de noche y tiene mejor estado de salud general. Se ha probado, con gente que hace trabajo voluntario y con gente que no lo hace.

Porque ayudar al otro significa desarrollar uno de los aspectos que nos hace humanos. Entonces lo que ustedes han hecho, chicos, lo que están haciendo es bueno para la sociedad, es bueno para la Argentina, es bueno para vuestras familias, es bueno para ustedes personalmente.

¿Saben quién fue el primer voluntario de la historia? El primer ser humano que hizo trabajo voluntario en la historia. En la Biblia -el libro fundante de las tres religiones (Cristianismo, el Judaísmo e Islamismo)- se ocupa de trasmitirnos mensajes, metáforas fundamentales, aparece una figura, Abraham, padre de las tres grandes religiones. La Biblia, lo describe, lo ensalza, como una persona que salía permanentemente de su casa que estaba al borde del desierto, a buscar a los caminantes sedientos que pasaban por allí para llevarlos a su casa y compartir con ellos el pan, el agua, el vino. Lo describe como un voluntario, entonces, ustedes están honrando una de las tradiciones más hermosas del género humano. Ustedes están honrando a la Argentina.

Y, finalmente, yo diría que no hay otra alternativa que la solidaridad, porque la misma Biblia a través de la voz de Jesús de Nazareth dice en forma terminante: "Hagámonos los unos responsables por los otros".

Y ustedes, con vuestro magnífico ejemplo, lo están haciendo y están encendiendo luces y derrotando la oscuridad. Muchas gracias.

Profesora María Marta Mallea
Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS)

Buenos días a todos. Se ha dicho tanto y tan bueno que no es fácil agregar algo nuevo en este panel. No obstante, lo que quiero compartir hoy con todos es que, en estos 10 años, sobre todo en los últimos y desde el privilegio de participar como jurado en el Premio Presidencial de Escuelas Solidarias, he podido observar un trazado, un camino.

Quedó muy claro, y en algunas de las presentaciones de forma bien explícita, que el aprendizaje-servicio se puede llevar a cabo en todo tipo de escuelas. En los primeros años -como todavía no teníamos una evidencia demasiado fuerte, ni investigaciones al respecto- sosteníamos que el aprendizaje-servicio se llevaba a cabo en las escuelas rurales y en las escuelas de ciudades. Hoy podemos decir –con el fundamento de la cantidad de proyectos que me ha tocado leer todos estos años- que se puede desarrollar en todo tipo de escuelas. Y lo escuchamos hoy: en el Paraje La Estancia que tiene 200 habitantes y en la Ciudad de Buenos Aires a escasas cuadras del Congreso Nacional.

También podemos afirmar que se puede desarrollar en todos los niveles educativos, y como bien lo dijeron muchos hoy: cuánto antes, mejor. Por qué esperar a los últimos años, si cuando los chicos van creciendo en esto, esto se encarna y se convierte en demanda y necesidad. Seguramente con el aprendizaje-servicio pasará como con la Educación Física; a principios de este siglo no todas las escuelas tenían tiempos específicos de Educación Física ni la desarrollaban, hoy no concebimos una escuela donde no se practique algún deporte.

Es lo que vemos cuando los chicos finalizan la primaria y llegan la secundaria y piden este tipo de proyectos, por qué no empezar cuanto antes, cuanto más chicos, mejor.

El aprendizaje-servicio puede realizarse en todo tipo de escuelas -aunque a esto me voy a referir más adelante-, escuelas de gestión privada, escuelas de gestión estatal y dentro de las privadas, en escuelas confesionales o laicas.

En segundo lugar, las temáticas, lo que hoy expusieron estas escuelas, es apenas una parte de todo lo que hemos tenido que leer. Es como dicen en el campo: "Cuando ves un avestruz, mirá bien que seguro hay muchos más". Atrás de estos proyectos hay muchísimos otros, en cada una de las escuelas, porque descubrieron en la metodología una estrategia que tiene impacto como decían muchos de ellos hoy, en lo académico, en la comunidad, en lo social y en lo personal.

Desarrollar temáticas que responden a una necesidad de la comunidad, conmueve y contagia, y el aprendizaje-servicio, como bien decía Charo Battle, termina atravesando a toda la institución escolar.

También es interesante destacar, por ejemplo, cómo una institución como el Colegio del Salvador, que ahora trabaja técnicas de hidroponia, pasó de una campaña de alimentos hace muchos años en la localidad de Moreno, en el Gran Buenos Aires, a trabajar una técnica con la que esas mismas huertas pueden ahora producir sus propios alimentos. Es importante ver cómo las EFA (Escuelas de la Familia Agraria), y muchas otras escuelas agrotécnicas argentinas están transitando desde lo más clásico de las temáticas agrícolas o ganaderas- que tienen mucho que ver con lo productivo- hasta lo que hoy muchos autores denominan "sociología rural"; es decir, ocupan y diseñan otros espacios.

Se ha incorporado al ser humano en todo esto y, entonces, el trabajo y todo lo que sucede en una escuela agrotécnica y en las escuelas rurales tiene que ver con las personas, tiene que ver con el arraigo, tiene que ver con lo local, además de tener que ver con el perfeccionamiento productivo.

Hace muchos años, al hablar de medio ambiente nos preguntábamos ¿cuándo verán un panda estos chicos? En la actualidad, muy pocas escuelas trabajan la problemática del panda; lo hacen con la problemática local del agua, la contaminación del entorno, el tratamiento de la basura y hasta plantan árboles donde hace falta.

Para las escuelas que vienen por primera vez, sepan que estos proyectos no empezaron ayer. La imponente calidad de los proyectos de las escuelas premiadas -en cuanto al aprendizaje y en cuanto al servicio- muchas veces descorazona a los que recién empiezan y les hace preguntarse ¿cómo vamos a llegar? Sepan que todos estos proyectos empezaron desde algo mucho más chico, más acotado, a veces con una inserción curricular leve, o a partir de una sola asignatura involucrada o con un servicio a perfeccionar y desde allí se desplegó todo esto. Entonces lo importante es pensar: empecemos pronto, cuanto antes, mejor, con algo pequeño, con algo que podamos medir, evaluar.

Estos proyectos pasaron por diferentes etapas (lo que nosotros denominamos desde lo teórico "transiciones"). Siempre decimos que los que hablamos de la teoría del aprendizaje-servicio aprendimos de la práctica de todos ustedes y de la propia.

Todas estas escuelas fueron trazando en su camino diferentes transiciones. Repetimos, desde una campaña de alimentos a difundir técnicas de hidroponia, desde el grupo misionero clásico, una tradición en muchas escuelas confesionales, a construir casas para personas que lo necesitan. La radio de las EFA, según decía en el proyecto, comenzó en un recreo, no tenía inserción curricular alguna y llegó a ser lo que es hoy.

Todos partieron de excelentes diagnósticos, todos pudieron palpar cuál era la necesidad de su comunidad y no sólo palpar cuál era, sino si era realmente sentida y debido a eso tuvieron el impacto que tuvieron. Pudieron insertarse en la comunidad, escuchar sus demandas, relevar cuál era esa necesidad y a partir de ahí, construir todos juntos el proyecto.

Se ve claramente en la experiencia de Tucumán, los médicos de los centros les pidieron que fueran a dar las charlas sobre lactancia y crianza y que las escuelas les pidieron información sobre alimentación e higiene.

Otro punto a destacar, es la capacidad de todas estas escuelas para construir redes. Ninguna de estas escuelas trabaja sola; a veces, empezaron con una articulación sola, con una organización de la comunidad, con un organismo gubernamental, con una empresa, para pasar a una articulación múltiple. Desde las diferentes culturas institucionales y maneras de ser pudieron trabajar juntos, a pesar de las diferencias. Tenemos, como escuelas, que aprender a relacionarnos con ellas, y las instituciones y empresas aprender a hacerlo con nosotros. Creo, sin duda, que las escuelas y la comunidad entera se enriquecieron con esta articulación, porque sabemos que hoy en muchos lugares lo único que quedó en pie fue la escuela, que ya no hay más tren, que no se construyeron caminos. Entonces, si esa escuela no se relaciona con otros, no puede seguir trabajando sola porque su mochila es demasiado grande. De alguna manera, el escenario que rodea a la escuela se incorpora al proyecto y trabaja en el proyecto.

En este premio hay algunos puntos distintivos; a mí me sorprendió gratamente la cantidad de escuelas que está trabajando con otras escuelas. Los chicos del Jardín de Infantes de Los Toldos comentaban que los árboles que estaban plantando habían sido cultivados en una Escuela Especial. Los alumnos de la Especial donan retoños de diferentes especies autóctonas para que los chiquitos del Jardín puedan plantarlas en la plaza. Los chicos de Gral. Roca también comentaron que la Escuela Técnica del lugar los asesoraba y ayudaba con su saber hacer. Esta relación escuela-escuela con distintas especificidades y saberes, de la que todos podemos aprender, realmente nos llena de orgullo.

Algo que también se venía viendo en el transcurrir de los premios, es la calidad del servicio que están brindando. Hizo mención de esto el Dr. Kliksberg, que no son solo buenas intenciones, sino servicios de calidad.

Y ¿cómo se puede ver que se trata de un servicio de calidad? Cuando los profesionales asesoran a los chicos, cuando hay universidades, institutos de formación docente que están interviniendo y trabajando articuladamente en estos proyectos. Esto profundiza la calidad del servicio y como consecuencia aumenta la calidad del proyecto.

Acerca de la construcción de ciudadanía no creo poder agregar nada más, ya que todo fue dicho en las diversas ponencias escuchadas.

Una última palabra con respecto a la Escuela Especial; participaron en el Premio un número importante de escuelas especiales. Desde CLAYSS, este año, desarrollamos un Premio específico que ganó esta escuela. Las escuelas especiales -y la premiada es una de ellas, un modelo en esto- están pudiendo salir de la lógica de la lástima, de la lógica de que los chicos con necesidades educativas especiales solo pueden ser destinatarios de la ayuda solidaria de otros. La escuela de Gral. Roca coloca a sus alumnos en el lugar de protagonistas del cambio social, y desde ese lugar pueden desarrollar todas las capacidades que tienen y, además, lo hacen en beneficio de la comunidad.

Estas escuelas se salieron de la lógica de que los chicos con necesidades especiales sólo pueden fabricar velas, sólo pueden hacer jabones, escobillones y bolsas de residuos. Estos chicos están construyendo casas. Hay personas de su comunidad que tienen una vivienda digna gracias a ellos chicos, y como nos decía el director, Dante, hay 10 familias esperando una casa en Gral. Roca y es la Escuela Especial la que está colaborando y logrando eso. Entonces, esto no es un "como si", esto es formación laboral, formación para la ciudadanía, formación en valores a través de actividades concretas en las que todos están interviniendo.

Por último, mi palabra de agradecimiento para todos los docentes y directivos que hacen que esto sea posible; ustedes son docentes que creen en sus alumnos, que apuestan por una Argentina mejor, que transmiten optimismo -sin el cual es imposible trabajar en la docencia-, que construyen esperanzas; ustedes que confían en los chicos, en las organizaciones, hacen que todo esto sea posible. Ustedes convirtieron a toda la comunidad en un aula donde todos aprenden, los que están en la escuela y también los que estamos afuera. Entonces, creo que todas estas escuelas lo que hicieron fue certificar, como dice el Lic. Pablo Elicegui, la vocación integradora que tiene el aprendizaje-servicio.

El aprendizaje-servicio integra escuelas, integra docentes, integra asignaturas, integra chicos y grandes. La vocación integradora del aprendizaje-servicio es distintiva y es lo que permite que estas escuelas lleguen a hacer estas maravillosas experiencias que nosotros acabamos de escuchar. Muchas gracias.

Licenciado Emilio Tenti Fanfani
Instituto de Planeamiento de la Educación (IIPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires)

Buenos días a todos. Quiero agradecer, en primer lugar, a Nieves esta oportunidad de aprendizaje, de experiencia y, en segundo lugar, a todos los protagonistas de este evento, los chicos y sus profesores y las instituciones escolares.

Yo creo que nos llevamos muchas lecciones de cada uno de estos relatos. Sabemos que lo que ustedes nos han contado aquí es una ínfima parte de lo que realmente hacen.

No hay palabras, no hay lenguaje que logre expresar toda la riqueza de una experiencia de vida; la cantidad de anécdotas, de sucesos, de acontecimientos, de dificultades, de entusiasmo, de decepciones, la riqueza de esas experiencias de la cual sólo ustedes son propietarios.

Pero, de todas maneras, lo que ustedes han logrado transmitir aquí es muy valioso para nosotros, especialmente para aquellos que tenemos a la escuela como objeto de análisis. Ustedes saben que hay toda una "fauna" de sociólogos, especialistas en Ciencias de la Educación, antropólogos, que estudiamos los procesos en las instituciones escolares. Yo, como representante de esta corporación, tengo que agradecer porque realmente lo que estos chicos transmiten es algo que uno, a veces, no encuentra en los libros. Estas son ocasiones muy especiales, son ocasiones ceremoniales, son entregas de premios, son culminaciones, son momentos fuertes en la experiencia. Hasta el propio espacio físico en el que estamos aquí es un poco intimidante. No me quiero poner en el cuerpo de los chicos, no digo los de preescolar que tienen esa espontaneidad que les permite actuar igual aquí que en el salón de su casa. Creo que para un adolescente -me pongo en el cuerpo de ellos porque realmente no sé si hubiera sido capaz a esa edad de estar en un lugar y en una ocasión tan solemne- poder expresar aunque sea una parte del sentido de una experiencia, es algo muy difícil. Así que, muy agradecido.

Yo no me voy a referir a lo que ya he escuchado, María Marta y el Dr. Kliksberg han hablado de los proyectos, de sus ventajas. Yo quiero compartir con ustedes algunas reflexiones que tienen que ver con el contexto en el que estas experiencias se desenvuelven, con el concepto mismo que está detrás de todo esto, que es el concepto de solidaridad, concepto de generosidad, el concepto de caridad, de amor, de filantropía.

Hay toda una serie de términos que históricamente han sido utilizados para denominar esta energía social y que quiero poner en relación, que reflexionemos un momento, aunque sé que este es un momento más de emociones que de reflexiones. Pero, podemos articular luego de las emociones alguna reflexión conjunta acerca del sentido que tiene esta experiencia.

Para encontrarle el sentido a estas experiencias, yo creo que hay que colocarlas en un contexto histórico determinado. Ya se han dicho muchas cosas aquí acerca del contexto, pero también quisiera relacionar el sentido del despliegue de esta energía que es la energía del amor, la energía de la solidaridad, la energía del desinterés, con otro tipo de energías que también mueve a los hombres en nuestras sociedades.

¿Qué podemos decir acerca del contexto? Vivimos en una situación en la que la temática social, la cuestión social tiene ribetes extremadamente múltiples y dramáticos y novedosos, diría yo.

No crean a aquellos que dicen: "siempre hubo pobres". No, no. Nunca hubo tipos de pobreza como las que tenemos que enfrentar hoy los argentinos, y no sólo los argentinos, los latinoamericanos e incluso los países capitalistas más desarrollados. La cuestión social, la llamada cuestión social, la problemática social hoy tiene particularidades que son inéditas y que no son típicas de las sociedades que vivimos la gente de mi generación. Yo les puedo decir que la pobreza de mi infancia, de mi juventud poco tiene que ver con la pobreza de hoy.

La complejidad del problema social desbordó los dos recursos clásicos que tenían las sociedades contemporáneas para resolver este tipo de problemas. Yo suelo decir que hay tres grandes energías que mueven a los hombres. Una primera energía es el interés. Hay gente que hace las cosas por interés. El interés se despliega en lo que se llama el mercado. El panadero que hace el pan que comen cotidianamente, no lo hace hace por amor a ustedes, por solidaridad con ustedes, lo hace por interés. Lo hace porque quiere conseguir un beneficio, una ganancia. Y por algo de magia, por estas cosas de la magia del mercado, los intereses privados -dicen los liberales- coinciden con la felicidad pública, con el bienestar público. La gente, persiguiendo su propio interés, termina contribuyendo al interés general. Este es el mecanismo, la energía, la fuente de energía que prefieren aquellos que vienen de la tradición liberal, que dicen: es el mercado, la lógica del mercado, son los intereses egoístas e individuales los que por arte de magia -por eso se habla de la mano oculta del mercado- terminan satisfaciendo el interés general.

Bueno, es cierto, hay ciertas cosas, como fabricar camisas o fabricar pan que pueden representar este mecanismo del interés y el dispositivo del mercado, el intercambio libre entre los hombres que puede sí, efectivamente ser una herramienta importante para que se produzcan ciertas cosas, bienes, servicios que son necesarios para la vida, pero esto no agota la satisfacción de las necesidades humanas.

Hay otras cosas que los hombres no hacen por interés, que hacemos por obligación. Una segunda energía, una segunda fuente de energía que mueve a los hombres que es la obligación. Hay ciertas cosas que hacemos por obligación, porque hay una ley, porque hay un Estado -que es una entidad que nos trasciende- que nos obliga a hacer ciertas cosas. Detrás de la idea de Estado como fuente de autoridad, de Estado como una institución que es capaz de imponer un mandato y que logra que este mandato sea obedecido bajo amenaza del uso, o uso inclusive, de la fuerza física legítima. La gente no paga impuestos por amor, por generosidad, muchas veces los paga por obligación. Y si no paga impuestos, en un Estado moderno, un Estado bien constituido, está la fuerza pública que puede obligar -y hasta ejercer la privación de la libertad- para que la gente pague sus impuestos, cumpla con sus obligaciones.

Incluso, fíjense ustedes, que ir a la escuela es obligatorio. Teóricamente, si es una obligación pública, los padres de familia que no mandan sus hijos a la escuela deberían ser sancionados. De esto se dieron cuenta los padres fundadores, incluso ahora seguimos hablando de obligatoriedad y ahora la extendemos en Argentina hasta la escuela secundaria superior. La idea de obligatoriedad –repito- es otra energía muy importante. La idea de Derecho que tanto se escuchó en relación con el tema de ciudadanía, no se fundamenta si no existe el Estado. Sólo el Estado da la garantía de que efectivamente los derechos se cumplan pero se trata de un Estado obviamente acabado, un Estado serio, un Estado fuerte, un Estado democrático, un Estado que representa los intereses del conjunto de la sociedad.

Recapitulamos, la primera fuente de energía es el interés. La segunda, la obligación para hacer cosas que son necesarias para la vida y se ejecuta por medio del poder, esto es muy importante.

Y la tercera fuente es esta que han desplegado estos chicos y muchos chicos y adultos del país, la generosidad, el amor, la fuerza del amor, el desinterés.

Sociológicamente, hay que preguntarse por qué ciertos individuos tienen interés en ser desinteresados. Pero el desinterés, el amor, el afecto, la caridad cristiana, fíjense que hay distintos nombres para estas acciones; la filantropía se decía en el siglo XIX, es una poderosa fuerza productora de bienes y servicios sociales necesarios para la vida. En un contexto de crisis donde el problema social se vuelve tan agudo, como en los países latinoamericanos -hemos llegado a tener más de la mitad de la población por debajo de la línea de la pobreza en Argentina- no hay Estado, no hay mercado que alcance. La gente está y es excluida del mercado.

¿Qué quiere decir excluida del mercado? Que está excluida, por ejemplo, del trabajo, del trabajo formal. El mercado no alcanza, el mercado capitalista actual ni siquiera en los países desarrollados alcanza a incorporar a toda la gente a la actividad productiva. Hay gente que se ha quedado fuera del trabajo. En Europa, hay una tasa de desempleo de cerca del 10% y hay gente que está trabajando pero no todo el tiempo que necesitaría trabajar, entonces los llamamos subempleados.

Entre desempleados y subempleados hay gente que queda fuera del mercado, porque estar fuera del trabajo es también estar fuera de los recursos y participar muy poco de la distribución de la riqueza que se produce en la sociedad. Y si no tiene los recursos, no hay mercado, no puede comprar las cosas del mercado que necesita para la vida. El mercado excluye, el Estado también está excluyendo últimamente, porque estos Estados son Estados muy débiles, cada vez más débiles.

En una época se habló de Estado benefactor, el Estado capitalista que, a través de sus políticas públicas, a través de la escuela, la salud pública, el transporte público, garantizaba y proveía a los individuos independientemente de que poseyeran o no dinero, le proveía los bienes y servicios: la escuela gratuita, la salud gratuita. Hoy en día, el Estado no le garantiza a todo el mundo la salud gratuita, o le garantiza una parte mínima de las necesidades básicas de salud a la gente. El Estado también ha perdido la capacidad de incorporar.

Frente a la gravedad de los problemas sociales hemos tenido que recurrir cada vez más a la solidaridad. Y ahí hay un peligro, quiero decir que hay un peligro porque hay dos tipos de solidaridades, una solidaridad vertical y una solidaridad horizontal. Esta idea de dar, el "don" llaman los antropólogos; todas las sociedades, especialmente en las sociedades primitivas funcionaban sobre la base del "don".

Hoy en día, en las sociedades modernas existe el "regalo". Hay gente que da, por ejemplo, pero no con el interés de que luego le devuelvan lo que da. Por ejemplo, yo le doy algo a un amigo, pero aunque yo no tenga intención de que él me devuelva el regalo, estoy seguro, sé, objetivamente que a mediano plazo él me va a devolver el regalo a mí también, aunque hay una sabiduría popular que indica que hay que dejar pasar un tiempo para la retribución del regalo. Porque si yo le regalo un libro a un amigo y al otro día el tipo me regala un libro del mismo valor es casi que me está devolviendo el regalo, como que no quiere quedar deudor mío. Esto es mal visto, es negativo. Dar, recibir, devolver, es un proceso que se da en el tiempo, que tiene sus sutilezas, que la cultura popular conoce muy bien sin haber estudiado antropología ni sociología. Ese tipo de don es un don igualitario, es un don horizontal, es un don realmente desinteresado pero que implica este movimiento de volver a recibir. Fíjense qué curioso, por ejemplo, si yo le regalo un libro a mi cuñado y al otro día él me regala una "laptop", una computadora,

de 1500 dólares, me está ofendiendo. El don tiene que ser más o menos del mismo valor; la devolución tiene que ser más o menos del mismo valor de la primera entrega. Si no es así, ese tipo de donación, ese tipo de generosidad es un acto de subordinación, es un acto de dominación.

Yo creo que la mayoría o casi todas las experiencias que hemos escuchado aquí son del tipo de la solidaridad horizontal, porque hay un dar y hay un recibir. No sé quién es el que más gana aquí: los que se beneficiaron con las viviendas, los que gozan y disfrutan de la plaza del preescolar, la gente de la comunidad que se beneficia con la información, que es muy importante, o los que ganan son los que emiten; acá, el que da, recibe. Eso es lo que me gusta de este tipo de experiencias. Hay un dar y un recibir, pero no hay un dar con una intención de volver a recibir. Hay un primer movimiento que es un movimiento generoso, pero al cual le sigue un segundo movimiento que es el de la devolución.

¿Qué es lo que ganan estos chicos al entrar en estas relaciones de solidaridad? Ganan muchas cosas -está dicho en los informes o lo hemos escuchado aquí- ganan experiencia. Ellos no saben las consecuencias que pueden tener para su vida futura ciertos acontecimientos que han vivido a través de estas experiencias. Ya se sienten ganadores porque han aprendido muchas cosas.

Me he dado cuenta de que la gente de la radio ha aprendido por ejemplo, a comunicar, a hablar. E incluso, en los resúmenes que nos dieron aparecen, hay conocimientos de tipo disciplinario, se puede aprender Biología, se aprende Botánica cuando se plantan árboles, pero también hay conocimientos en materia de valores, o sea que hay aquí una relación de equilibrio, hay un dar y recibir horizontal que no es del tipo de la generosidad que aparece como tal en las sociedades contemporáneas en las cuales hay todavía mucha filantropía que expresa fuertes relaciones de dominación.

Había una institución en la Grecia antigua, en la Roma imperial también, era el evergetismo. Los historiadores especialistas estudian este tipo de donaciones que hacían los poderosos de la época. Los senadores romanos tenían como una especie de obligación de donar, tiraban alimentos a la plebe, al pueblo hambriento. Era como una obligación de los poderosos manifestar su magnificencia, su poder, a través del acto de la donación. Esta es una donación totalmente asimétrica, es una donación que no es un dar, que en realidad es un recibir.

Hay mucha gente y empresas que donan, que dan y reciben más de lo que dan, porque los que reciben no saben que no es un acto desinteresado que tal empresa les dé tal cosa. Esa empresa está dando y al mismo tiempo tiene calculado todos los beneficios que eso le reporta. Un beneficio no en términos económicos inmediatos, sino en términos de "acumulación", como decimos los sociólogos, de prestigio, de capital simbólico. Prestigio, reconocimiento social, ... y hacen gala de este donar.

La verdadera donación, la verdadera filantropía, decían los clásicos, es la filantropía silenciosa, oculta, que no hace gala, que no se exhibe. Pero, muchos tienen interés en dar y que se vea, que se conozca que se da; entonces esto de hacerse ver es parte de todo este operativo de acumulación.

Es preciso develar estos hechos para que no nos confundan, para que no se confundan este tipo de experiencias horizontales con otro tipo de experiencias que pueden estar inscriptas, repito, en el más profundo interés, aunque aparecen bajo el velo del desinterés.

Por último, yo creo que también hay que tener una visión contextualizada. Hay ciertas cosas que solo se pueden dar a través del amor. Hay ciertos bienes, vamos a decir, valores de la sociedad, por ejemplo, que necesitan los niños. El niño necesita -por ejemplo afecto- para su desarrollo pleno; yo no soy psicólogo pero es obvio.

Necesitamos, para poder desarrollarnos como personas, que alguien nos quiera. Que un papá, una mamá, que una abuela o los tíos nos quieran. El afecto solo puede ser obra del amor. No podemos pensar en la idea de un Ministerio del Afecto... que haya un ministerio que distribuya afecto. El alimento se puede distribuir, el dinero, las chapas, las viviendas y los ladrillos los podemos repartir, para eso hay un Ministerio de Acción Social. Pero, el Estado no puede repartir el afecto.

El amor, el afecto, esa emoción, ese sentimiento que es importante tanto para los chiquitos, como para los grandes, porque los grandes también necesitamos que nos quieran. Esto no se lo podemos pedir a una política pública. Los maestros hacen todo lo posible por querer a sus alumnos pero no se puede querer, en el sentido fuerte de la palabra, como quiere un padre, como quiere una madre, como quiere un hermano o los abuelos.

El afecto solo lo puede entregar o lo puede garantizar la generosidad; no hay mercado en donde comprarlo, el amor y el afecto no se compran. Algunos creen que lo compran, algunos tienen amigos porque tienen plata, y saben y se dan cuenta en la primera ocasión, de que el amigo por plata no es amigo. La amistad que se compra es una amistad falsa. Entonces: la amistad, el amor, el afecto, eso se lo dejamos a esta energía social que yo llamo generosidad o amor.

El amor tiene también sus límites, sus limitaciones. Quiero señalar dos de estas limitaciones del amor. Una, diríamos, es que es un poco discontinuo. Hay momentos de decepción. Hay momentos en que nos decepcionamos, hay momentos en que nos cansamos de ser tan generosos. Hay momentos que uno dice: "¡ay! pero yo hago todo un esfuerzo y el otro no me lo reconoce", y uno llega a un momento que dice: "¡me cansé, no doy más, llegué a mi límite!" y dejo de intervenir en prácticas de tipo generosas o solidarias. Esto, creo yo, es muy importante. Hay un límite. La segunda es que entonces, por lo tanto, esta energía social no me garantiza continuidad.

Imagínense si la educación fuera solamente el resultado de la generosidad de los docentes, del amor de los docentes por los niños, y por la vocación -esa vieja idea de vocación-, habría algunos que tendrían educación o no tendrían educación.

Uno es docente por compromiso ético con el otro; lo ético es un componente importante en la relación. Pero si solo confiáramos en el compromiso ético y no tuviéramos un salario, un Estado que tiene un sistema educativo que garantiza que todos los chicos tengan una escuela y una educación, y que esta educación sea obligatoria para todos, que sea universal, si fuera solamente resultado de la buena voluntad, de la solidaridad, no habría escuela obligatoria para todos. No habría concreción del derecho a la educación.

Porque el amor y la solidaridad producen cosas muy bellas, como decía yo, pero tiene sus límites también. No podemos confiar como aquellos que hablan del tercer sector. Ustedes saben que ahora la Economía y la Sociología hablan del tercer sector: el primero, el mercado; el segundo, el Estado y el tercer sector, el sector solidario, y creen que la sociedad de hoy en día puede satisfacer sus necesidades solamente confiando en esta energía tan preciosa.

Yo creo que hay que pensar entonces en términos relativos. Tenemos que recomponer, y con esto termino, tenemos que recomponer una nueva mezcla, un nuevo "mix".

Ustedes saben que hay grandes tradiciones culturales e ideológicas en Occidente: el liberalismo (siendo muy esquemático, saben que los profesores inventamos esquemas para hacernos entender) confía en el mercado, el interés: "el interés, la libertad; dejen a los individuos que realicen sus propios

intereses, sus egoísmos privados porque esto va a garantizar el bienestar y la felicidad del pueblo y la grandeza de la Nación".

La tradición socialista confía en el Estado. La tradición socialista en Occidente está muy centrada en el Estado y la idea de Derecho. Es el Estado como representante del interés general el que debe proveer estos bienes y proveerlos no como dádiva, no como algo voluntario.

Ustedes saben que en el siglo XIX se definía la generosidad, la caridad como el deber moral del que tiene para el que no tiene. Esa era la definición que se daba de solidaridad. No es ninguna idea de Derecho, la idea de Derecho vino después. La idea de Derecho la garantiza el Estado; esto es, la tradición socialista, enfatiza la cuestión del poder, la cuestión de los servicios públicos que requieren todos esos estados fuertes y todas tienen sus partes de verdad.

Y la tercera tradición, la tradición de la solidaridad, del amor, de la caridad, podríamos decir que es más bien la bandera, uno de los núcleos centrales de la tradición política, ideológica, cultural que en Occidente viene de una matriz cristiana, religiosa.

Hoy en día, yo creo que en países de complejidad como los nuestros, necesitamos una nueva mezcla, una nueva integración de estos tres recursos sociales que son tan importantes. Cada uno tiene una particularidad, pero tiene sus límites. Entonces, quizás lo que mejor garantiza el desarrollo de una sociedad justa, una sociedad donde todos sus individuos puedan satisfacer sus necesidades básicas y que esta satisfacción sea el resultado de un Derecho y no de una simple decisión arbitraria moral, ético–moral, es un "mix" de Estado, solidaridad y mercado.

Esta es la responsabilidad, no hay formula única. Cada país, de acuerdo con sus tradiciones, con sus culturas, ha encontrado la manera de articular estas tres tradiciones, más allá de los sectarismos, más allá de los ideologismos.

Yo creo que en lo que hay que pensar es en una articulación. Ojalá que estas experiencias sean una ocasión también para pensar, que la solidaridad es uno de estos mecanismos, que sola no se sostiene. Que es un mecanismo necesario, valioso, porque provee una serie de bienes que solo este mecanismo puede producir, pero no es el único que existe en la sociedad.

Simplemente esto. Quiero decirles también que es sorprendente y con esto termino, que siempre estamos acostumbrados a ver la escuela como una institución demandante que pide, una escuela pobre que pide. Es cierto, la escuela es una escuela que está sobre-exigida, y yo digo sub-dotada. Hay muchas escuelas pobres, pero fíjense qué interesante, aun en condiciones de pobreza, aun la escuela más pobre puede dar y recibir en este ciclo que decía: dar, recibir, devolver. O sea, aun en las escuelas más pobres -donde menos existe el peligro de pervertir la generosidad, de transformar la generosidad en un acto de dominación- cumplen el ciclo mencionado.

La última reflexión que quiero dejar aquí: esto no quiere decir que las escuelas no tengan que seguir demandando -desgraciadamente las escuelas más pobres son las escuelas de los pobres- y tienen/tenemos que seguir demandando salarios, condiciones dignas de trabajo, etc. Pero, esto no nos debe impedir -y veo que esto no lo impide en estas 3600 escuelas que en forma explícita se presentaron y participan de este programa- el acto de la generosidad.

Así que muchas gracias por todo esto tan valioso que han hecho.

PALABRAS DE CLAUSURA

Acto de clausura del 10º Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario"

Licenciado Daniel Filmus
Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación

Facultad de Derecho – agosto del 2007

Muy buenas tardes a todas y todos. Bienvenidos especialmente quienes concurren al seminario desde otros países, a los que vienen de distintos lugares de América Latina, y a todos los que vienen de las distintas provincias argentinas.

Estamos muy contentos en el cierre de este X Seminario que año tras año recoge los aportes, las ideas, los conceptos, y también las prácticas de aprendizaje-servicio que se realizan en todos los lugares del país y del exterior.

Quiero decir que como Ministro de Educación de la República Argentina, estoy orgulloso de que durante estos cuatro años que nos tocó estar al frente de la gestión de la educación de nuestro país, hayamos podido recuperar -porque se había perdido a nivel nacional- la experiencia del Premio Presidencial "Escuelas Solidarias", que hayamos podido recuperar este Seminario anual y que, con la conducción de Nieves Tapia, hayamos podido crear y recrear este movimiento tan importante que es el del aprendizaje-servicio y las escuelas solidarias.

Esta semana estábamos entregando los premios en el Ministerio de Educación y todos nos emocionábamos al escuchar a los chicos, a los profesores y a los maestros contando cada una de las experiencias que realizan.

En todo nuestro territorio encontramos chicos de condiciones sociales muy diversas, pero nos emociona que muchos de los que realizan prácticas de aprendizaje servicio provienen de los sectores más humildes. Ellos se organizan en sus escuelas, con sus docentes y, a la cabeza de ellos, las conducciones escolares, planteando que es posible construir un mundo mejor y que ese mundo mejor no es para el mañana, sino que se hace todos los días en cada aula. Se hace todos los días transmitiendo, por supuesto, conocimientos -como transmiten otras escuelas-, pero también transmitiendo valores, que para nosotros es fundamental. Chicos que, como los que estuvieron aquí recién expresándose, creen en la gente, creen en el papel de la educación, creen en la construcción de un mundo solidario y se organizan para fomentar la lectura, para llevar libros hasta los cerros, a los cuales solo se puede acceder caminando o a lomo de burro, están también aquellos que se organizan para mejorar el medio ambiente, los que se propusieron hacer una plaza, los que están trabajando con sus maestros en prevención sanitaria. Tantos chicos que a lo largo y ancho del país están planteándonos a los adultos que realmente es posible construir un mundo mejor porque no nos gusta el mundo que le dejamos a ellos.

Cuando los miramos a los ojos, y cuando miramos a sus padres, sentimos que tenemos una deuda con ellos ya que el mundo que le estamos dejando es un mundo con muchas injusticias, es un mundo todavía con mucha violencia y es un mundo donde muchas veces prevalecen, -fundamentalmente a través de los medios de comunicación- valores que no son los que nosotros queremos transmitir. Sentimos también que el modelo que planteamos desde la escuela, el modelo del esfuerzo compartido, del estudio, de la cooperación, de la solidaridad, de la no expulsión, de la integración, entre otros, es un modelo que muchas veces va a contramano de algunos valores que se plantean en nuestra sociedad.

Por eso en la Argentina diez millones y medio de chicos por día van a la escuela, y casi un millón de docentes se encuentran todos los días para trabajar, porque creen en el futuro y porque apuestan por otros valores.

Planteábamos hace poco que nosotros no trabajamos en educación para que un chico saque una nota más alta en un examen. Nosotros enseñamos para que sea más crítico, para que sea más feliz, para que pueda tener su propia perspectiva, su propia mirada. Trabajamos para que pueda construir una familia, para que pueda tener un trabajo digno, para que su vocación se pueda ejercer plenamente. Ese es el motivo de nuestro trabajo en la escuela.

Y realmente sentimos, insisto, que muchas veces trabajamos a contramano de cómo vienen las modas o como vienen las ondas que nos señalan el triunfo fácil y otros valores que no son los del esfuerzo, del trabajo, del estudio, del compañerismo, de la solidaridad.

Realmente estamos orgullosos de haber conducido la educación durante estos años, que fueron años de recuperación para el país. Cuando miramos hacia atrás, hacia el 2003, teníamos otras preocupaciones como centrales: dos de cada tres chicos que iban a la escuela eran pobres, uno de cada tres sufría problemas de alimentación, teníamos situaciones realmente graves en las condiciones de los docentes. Hemos trabajado fuertemente en el aspecto material pero también, y esto me parece que es una de las cuestiones fundamentales, la Argentina ha comenzado a comprender, a entender y a recuperar la necesidad de trabajar también en la transmisión de determinados valores no sólo como un contenido más de los que están en la currícula, sino también desde su puesta en práctica concreta y la realización de diversas experiencias que los reflejen, y las escuelas han sido un baluarte en esto, especialmente en la pelea por los valores solidarios.

Creo que este movimiento que se ha creado tiene autonomía y no depende de que sea el Estado el que lo convoque. Si nosotros, o cualquier otro gobierno, el año que viene no convoca a las escuelas a un concurso de prácticas solidarias, igual miles y miles de chicos y de docentes en ellas estarán trabajando solidariamente, y eso es lo más importante a destacar.

Cuando hicimos la primera convocatoria vimos que, sin haber existido convocatorias anteriores, había miles y miles de escuelas que estaban trabajando fuertemente en un sentido solidario. Y esto es lo que va a garantizar la permanencia del trabajo en servicio de las escuelas solidarias a lo largo del tiempo. Nosotros podemos -y debemos- apoyar y alentar estas prácticas, pero el trabajo surge de abajo hacia arriba.

Entre las menciones que entregamos, hay una escuela que quiero mencionar especialmente: la Escuela "Ecos". Todos conocemos lo que desgraciadamente ocurrió con los chicos que volvían del trabajo solidario en la provincia del Chaco. Habían hecho un esfuerzo muy grande, como lo hacían todos los años, para organizar un viaje en ayuda de una escuela muy pobre del Chaco y en el retorno tuvieron

un accidente y varios de estos chicos fallecieron. Yo creo que el trabajo que estos chicos hicieron es un símbolo para la Argentina. En su homenaje establecimos el 8 de octubre como el Día del Estudiante Solidario en Argentina, para que permanezca en la memoria de todos nosotros, y para que ese día las 42.000 escuelas argentinas reflexionen a través del recuerdo acerca de la importancia de ayudar al prójimo. El mejor homenaje que les podemos hacer a estos chicos, a estos docentes, es trabajar cotidianamente en forma solidaria en cada una de las escuelas.

Comprendemos a los chicos que hablaron recién y destacaron que los medios de comunicación se preocupan de lo que pasa en la escuela cuando tenemos alguna situación de violencia o cuando tenemos alguna dificultad y no se preocupan de esas 42.000 escuelas, y millones de chicos y de docentes, que trabajan todos los días creando cultura, transmitiendo conocimientos, desarrollando nuestra identidad.

Por eso, colegas docentes, queridos estudiantes, la voz de los que quieren la paz, la voz de los que quieren la solidaridad, la voz de los que quieren la integración y el encuentro, tiene que ser más alta de la voz de los que quieren resaltar la violencia. Sabemos que somos mayoría, sabemos qué es lo que se hace todos los días en las escuelas, se trata de reivindicarlo. Nosotros asumimos el compromiso frente a todos los que están aquí, de trabajar fuertemente para que el aprendizaje-servicio, el trabajo solidario, esté presente a lo largo y a lo ancho del país en todas nuestras escuelas.

Cuenten con nuestro apoyo, cuenten con nuestra admiración, cuenten con el orgullo que nosotros sentimos porque todos ustedes están desarrollando ese trabajo.

Creemos que es verdad que hay que elaborar, hay que trabajar, hay que conceptualizar acerca de este tema, por eso estos seminarios ayudan y la experiencia internacional colabora en que podamos reflexionar a partir de las diversas experiencias. Pero en cada escuela, en cada lugar, en cada pueblo, en cada ciudad de la Argentina, hay características particulares. De lo que se trata es de asumir el desafío y ver cómo se aplican en cada uno de los lugares estos conceptos.

Quiero felicitar muchísimo a los organizadores, a quienes nos apoyaron en esta tarea, a los que participaron a lo largo de todos estos años, escuela por escuela, y a Nieves Tapia y todo su equipo. Sabemos que la historia la hacen los hombres y las mujeres que en lo cotidiano se esfuerzan y logran el cometido.

Terminando, deseo reiterar que estamos orgullosos de ustedes, estamos orgullosos de todas las escuelas que trabajan en esta dirección, de los chicos que aportan su tiempo y su esfuerzo para construir un mañana mejor. Estamos orgullosos del equipo que desde el Ministerio llevó adelante toda esta tarea y los convocamos a seguir construyendo, lugar por lugar, escuela por escuela, en toda la Argentina, en toda América Latina, un movimiento que sea irrefrenable, un movimiento arrollador que enarbole las banderas de la paz, de la solidaridad, de la justicia. Nosotros, si bien no le dejamos a los chicos el mundo que ellos se merecen, sí le dejamos al mundo los chicos que puedan transformarlo. Ese es nuestro objetivo.

Muchísimas gracias y felicitaciones a todos.

Apéndices

APÉNDICE A

Agenda del 10º Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario" 2007

Jueves 30 de agosto

7.00 a 9.00 Inscripción-Entrega de materiales.

9.00 **Apertura:** Bienvenida.

10.00 **10 años de aprendizaje-servicio en las políticas educativas argentinas.** Prof. María Nieves Tapia, Coordinadora, Programa Nacional Educación Solidaria, U.P.E., Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Argentina.

11.00 Intervalo

11:30 **Panel: La voz de los protagonistas.** Testimonios de estudiantes de escuelas solidarias del MERCOSUR.

Liceo Valle de Codpa, Chile; Escola Tecnica Estadual Guaracy Silveira, Brasil y Escuela Nro. 16 "Hipólito Vieytes", Pueblo Liebig, Entre Ríos, Argentina.

12.30 Receso.

14:30 **Aprendizaje-servicio y ciudadanía activa.** Miquel Martínez Martín, Director del Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona.

15.30 a 17.30 **SESIONES SIMULTÁNEAS (ver listado al final)**

17.30 **Reunión de referentes jurisdiccionales del Programa Nacional Educación Solidaria.**

17.30 **Cierre de las actividades.**

Viernes 31 de agosto

8.30 a 9.00 Entrega de la "Antología" de los 10 años de Seminarios Internacionales.

9.00 **Construcción de ciudadanía y aprendizaje-servicio**.

Profesora María Nieves Tapia, PNES, UPE, MECYT; Licenciada Roser Battle, Centro Promotor del aprendizaje-servicio de Cataluña, España; Licenciada Alejandra Birgin, Subsecretaria de Equidad y Calidad Educativa, MECYT.

10.15 **Panel: Primeros premios del Premio Presidencial "Escuelas Solidarias" 2007.**

Jardín de Infantes Nro. 904 "Rvdo. Padre Pablo Emilio Savino", Pcia. de Bs. As.; Escuela Nro. 485 "La Estancia", Pcia. de Catamarca; Colegio del Salvador, Ciudad de Bs. As.; Escuelas de la Familia Agrícola Santa Lucía, Anahí, Coembotá y Jahá Katu EFA Santa Lucía: Paraje La Bolsa S/N, Depto. Lavalle; EFA Anahí: Paraje Casualidad S/N. 2ª Sección, Goya; EFA Coembotá: Paraje Maruchas S/N, Goya; EFA Jahá Katú: José Gómez 1471. Paraje Tres Bocas, Goya, Pcia. de Corrientes; Escuela de Comercio "Banda del Río Salí", Pcia. de Tucumán.

Comentarios a las experiencias ganadoras del Premio Presidencial 2007.

Dr. Bernardo Kliksberg (PNUD). Lic. Emilio Tenti Fanfani (IIPE-UNESCO). Prof. María Marta Mallea (CLAYSS).

12.30	Receso.
14.00	**Panel: El aprendizaje-servicio en América Latina y el mundo, un balance de la última década:** Bill Garland (CSV, Gran Bretaña), Jim Kielsmeier (NYLC, USA), Kátia Gonçalves Mori (Faça Parte, Brasil).
15.00 a 16.30	**SESIONES SIMULTÁNEAS (ver listado al final)**
16:30	**Acto de clausura. La voz de los protagonistas:** presentación de estudiantes de escuelas solidarias participantes en el encuentro regional. **Entrega del Premio Especial "10 años de Educación Solidaria" y del Premio Especial "Escuelas Hermanas".** **Palabras del Sr. Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología, Lic. Daniel Filmus.**
17.30	Entrega de certificados y cierre de actividades.

Sesiones Simultáneas

PARA ESCUELAS:

- **Cómo desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio en el marco del PEI:** Panel de docentes y directivos de escuelas ganadoras del Premio Presidencial "Escuelas Solidarias".
  Escuela 4-004 "Mercedes Álvarez de Segura", San Rafael, Mendoza; Instituto Línea Cuchilla Nro. 1104, Ruiz de Montoya, Misiones; Escuela Provincial de Educación Técnica Nro. 4, Junín de los Andes, Neuquén; Escuela Nro. 4-055 "Presbítero Constantino Spagnolo", Junín, Mendoza; Colegio Secundario Niño Jesús, José C. Paz, Buenos Aires; Escuela de la Familia Agrícola "Anahí", Goya, Corrientes; Colegio Pablo Apóstol, Yerba Buena, Tucumán.
- **El aprendizaje-servicio en el nivel Inicial.** Panel de experiencias.
  Jardín de Infantes Nro. 904 "Reverendo Padre Pablo Emilio Savino", Los Toldos, Gral. Viamonte, Buenos Aires; Jardín de Infantes Nro. 904 "Alfonsina Storni", Líbano, Buenos Aires.
- **El aprendizaje-servicio en la Educación Especial.** Presentación de experiencias ganadoras del Premio PricewaterhouseCoopers a la Educación 2007.
  Escuela Especial Nro. 1104 "Santa Mónica", San Lorenzo, Santa Fe; Instituto Psicopedagógico de Educación Especial "Crecer Juntos", Plátanos, Berazategui, Buenos Aires; Escuela Especial Nro. 1, General Roca, Río Negro.
- **El aprendizaje-servicio en la escuela técnica.** Panel de experiencias.
  IPEM Nro. 50, San Francisco, Córdoba; Escuela Nro. 2 "Luciano Fortabat", Olavarría, Buenos Aires; Escuela Técnica Nro. 3 "María S. de Thompson", Ciudad Autónoma de Buenos Aires; Escuela Técnica Nro. 3 "D. F. Sarmiento", Mar del Plata, Buenos Aires.
- **Evaluación de programas escolares de aprendizaje-servicio.** Taller para escuelas con programas de aprendizaje-servicio de más de tres años de desarrollo.
  Acción Solidaria de la Escuela Superior de Comercio "Carlos Pellegrini", Ciudad de Buenos Aires; Colegio San José Obrero, Neuquén; Escuelas ORT (Sede Belgrano), Ciudad de Buenos Aires; Escuela Nro. 4-055 "Presbítero Constantino Spagnolo", Mendoza
- A**prendizaje-servicio y educación pro-social**.
  Lic. Carina Rossa (Universidad Católica del Perú). Lic. Cecilia Di Lascio. Dr. Américo Priore (Universidad de Alicante). Dra. Milagros González.
- **Aprendizaje-servicio e inclusión educativa.**
  Gustavo Genusso (Fundación Gente Nueva, Bariloche). María del Carmen Trincado (CLAYSS). Comenta: Gladys Kochen (Coordinadora, Programa Nacional de Inclusión Educativa, MECYT).

PARA IFD:

- **El aprendizaje-servicio en la formación docente.**
  Profesora Susana Aime, Instituto Superior del Profesorado "Joaquín V. González", Ciudad de Buenos Aires; Profesor Miguel Almenar, IFD "José Manuel Estrada", Corrientes; Licenciada Lidia Albergucci, Programa Nacional "Aprender enseñando", MECYT.

PARA EDUCACIÓN SUPERIOR:

- **Aprendizaje-servicio en la Educación Superior I y II:** presentación de ponencias por parte de instituciones ganadoras del Premio Presidencial "Prácticas Educativas Solidarias en Educación Superior" 2004 y 2006.
  Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Veterinarias; Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Odontología; Universidad Nacional de Luján, Departamento de Educación; Universidad Católica de Córdoba (Argentina); Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, Cátedra Problemática de la Vivienda Popular; Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Ciencias Agropecuarias; Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Facultad de Agronomía y Veterinaria: Universidad Nacional del Litoral, Facultad de Ciencias Veterinarias; Universidad Nacional de Salta, Facultad de Humanidades, Sede Regional Tartagal; Instituto de Enseñanza Superior San Miguel-Tucumán.

PARA OSC:

- **Aprendizaje y servicio solidario en Organizaciones de la Sociedad Civil.**
  Verónica Zeballos (Encuentros, Perú). Fabiana Hernández Abreu (Centro del Voluntariado de Uruguay). Carolin Schmee (Ashoka). Estela Ripa (Escuela de Formación Social y Política para Jóvenes MPU-Fundación Cláritas).
- **Articulación entre las políticas educativas y la sociedad civil**.
  Washington Uranga (Director de Fortalecimiento de Espacios Asociativos, Ministerio de Desarrollo Social). Alberto Croce (Fundación SES). Susana Finger (Conciencia). María Lucía Meirelles Reis (Faça Parte, Brasil).

PARA UNIVERSIDADES:

- **RSU, voluntariado y aprendizaje-servicio en la Educación Superior.**
  Javier García y Justicia (Universidad de Monterrey, México). Ing. Liliana Tapia (Universidad de Valparaíso, Chile). Ing. Alejandra Herrero (UBA/CLAYSS, Argentina). Lic. Gonzalo Arias (Coordinador, Voluntariado Universitario, Secretaría Políticas Universitarias, MECyT).

APÉNDICE B

Bibliografía

AAVV (1997), *Gerencia Social y trabajo social, Jornadas Nacionales*, Buenos Aires, Espacio Editorial.

AAVV (1994), *Principles for high quality national service programs*, Washington D.C., Corporation for National Service.

AAVV (1999), *GUÍA SOLIDARIA, Registro de organizaciones de ayuda a la comunidad*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor.

AAVV (2000), *Discovering Citizenship through active learning in the community. A teaching toolkit by Francine Britton with new materials in association with the Institute for Global Ethics*, Londres, CSV Education for Citizenship, Deutsche Bank.

ALVIRA MARTIN, F (1991), *Metodología de la evaluación de programas,* Madrid, CIS.

AMEZCUA, C. y JIMÉNEZ, A. (1996), *Evaluación de Programas Sociales*, Madrid, Díaz de Santos.

AGUILAR, MARÍA JOSÉ (COMP.) (1992), *Voluntariado y acción comunitaria*, Buenos Aires, Espacio Editorial.

AGUILAR, MARÍA JOSÉ - ANDER-EGG, EZEQUIEL (1992), *Evaluación de servicios y programas sociales*, Madrid, Siglo XXI.

ANDER-EGG, Ezequiel- AGUILAR IDÁÑEZ, María José (1996), *Cómo elaborar un proyecto. Guía para diseñar proyectos sociales y culturales*, Buenos Aires, Lumen/ Humanitas.

ASSOCIATION FOR SUPERVISION AND CURRICULUM DEVELOPMENT (1997), *How to Establish a High School Service Learning Program*, Alexandria, VA.

BILLIG, SHELLEY H. (1998), *Building Support for Service-Learning*, Denver, Colorado, RMC Research Corporation.

BLEJMAR, BERNARDO (1992), *Informe Especial N°2: "El diseño de organizaciones sociales inteligentes"*, en Iniciativas, Buenos Aires, agosto-octubre.

BRAATZ, J. (1997), *Community service learning: A guide to including service in the public school curriculum*, Harvard Educational Review, v. 67 Nro. 2 (1997) pp. 366-367.

BRANDEIS UNIVERSITY (1999), *National Evaluation of Learn and Serve America. Summary Report*, Waltham, MA, Center for Human Resources.

BURIN, DAVID- ISTVAN, KARL – LEVIN, LUIS (1995), *Hacia una gestión participativa y eficaz: manual para organizaciones sociales*, Buenos Aires, Ciccus.

CAIRN, R.W. - CAIRN, S.A. (1991), *Collaborators: Schools and communities working together for youth service*, Roseville, MN., National Youth Leadership Council.

CAIRN, R. - COBLE, T. (1993), *Learning by giving, K-8 service learning curriculum guide*, St. Paul, MN, National Youth Leadership Council.

CAIRN, R.W. - KIELSMEIER, J.(1991/ 1995), *Growing Hope. A sourcebook on integrating Youth Service into the School Curriculum*, Minneapolis, MN, National Youth Leadership Council. 1º y 3º edición.

CARRARA, Ma. C. - CIRILLI, S. - MAESTRUTTI, S. - SANTO, M. (1999), *Guía de Recursos Sociales*, Espacio, Buenos Aires.

CENTER FOR HUMAN RESOURCES (1999), *National Evaluation of Learn and Serve America. Summary Report*, EEUU, Brandeis University, Center for Human Resources.

CENTRO LATINOAMERICANO DE APRENDIZAJE Y SERVICIO SOLIDARIO (CLAYSS), AAVV (2002), Aprender sirve, servir enseña, Buenos Aires, edición en español y en inglés.

COHEN, ERNESTO – FRANCO, ROLANDO (1988), *Evaluación de Proyectos Sociales*, México, Siglo XXI.

COHEN, ERNESTO – FRANCO, ROLANDO (1992), *"Racionalizando la política social: evaluación y viabilidad" en Revista de la CEPAL N° 47*, Santiago de Chile, Publicaciones de las Naciones Unidas, agosto.

CONCISTRE, JORGE HIPÓLITO (1992), *Experiencias comunitarias promoviendo las escuelas*, La Plata, Cooperativa Obrera Gráfica.

CONRAD, DAN – HEDIN, DIANE (ed.) (1982), *Youth participation & experiential education*, New York, The Haworth Press.

CONRAD, DAN – HEDIN, DIANE (1987), *Youth Service. A guidebook for developing and operating effective programs*, Washington, Independent Sector.

CONRAD, DAN – HEDIN, DIANE (1989), *High school community service: A review of research and programs*, Washington, Independent Sector.

CONTRERAS BUDGE, EDUARDO (1990), *Planificación comunitaria: un semi-manual de introducción a la planificación comunitaria*, Quito, Quipus.

CORPORATION FOR NATIONAL SERVICE (1994), *Principles for high quality national service programs*, Washington D.C

CORREA, ESPERANZA – CORREA, ALFREDO – VILLAVERDE, ANÍBAL (1987), *Escuela y participación comunitaria: una propuesta posible,* Buenos Aires, Humanitas.

COSTA, ANTONIO CARLOS GOMES DA (2001), *Tempo de servir. O Protagonismo Juvenil Passo a Passo. Um guia para o educador*, Belo Horizonte, Editora Universidade, (Rede Pitágoras).

CVS (2000), *Education for Citizenship. Discovering Citizenship through active learningin the community. Ateaching toolkit. Created by Francine Britton with new materials in association with the Institute for Global Ethics*, London,CVS Education for Citizenship_Deutsche Bank

DABAS, ELINA (1993), *Red de redes: las prácticas sociales de intervención en redes sociales*, Buenos Aires, Paidós.

DANZIG, R. – SZANTON, P (1986), *National service: What would it mean?*, Lexington, Lexington Books.

DE BENI, MICHELE (2000), *Educare all'altruismo. Programma operativo per la scuola di base*, Trento, Erickson.

DE BENI, MICHELE (2003), *Imparare a pensare. Valenze formative e percorsi sperimentali*, Verona, Libreria Editrice Universitaria.

DELORS, J. (comp.) (1996), *La educación encierra un tesoro*, Buenos Aires Santillana, Ediciones UNESCO.

DEWEY, J. (1998), *Experience and education*, New York, Macmillan.

DICKSON, M. A. (1976), *Chance to Serve*, Dobson Books, London.

DIÉGUEZ, ALBERTO JOSÉ (Coordinador) (2000), *La intervención comunitaria. Experiencias y Reflexiones*, Buenos Aires, Espacio Editorial.

DIÉGUEZ, ALBERTO JOSÉ (Coordinador) (2002), *Diseño y evaluación de proyectos de intervención socioeducativa y trabajo social comunitario,* Buenos Aires, Espacio Editorial.

DRUCKER, PETER F. (1995/97), *Las Cinco Preguntas más importantes (que debe usted formularse sobre su organización sin fines de lucro)*, Buenos Aires, Granica, Colección Fundación Compromiso.

DRUCKER, PETER F. (1994), *Dirección de Instituciones (sin fines de lucro),* Buenos Aires, El Ateneo.

DRUCKER, P. (1996), *El líder del futuro. Nuevas perspectivas, estrategias y prácticas para la próxima era*, Buenos Aires, Deusto.

DUCKENFIELD, M., SWANSON, L. (1992), *Service learning: Meeting the needs of youth at risk*, Washington, DC, National Dropout Prevention Center.

DURÁN, DIANA (2001), *El aprendizaje-servicio en el campo de las Ciencias Naturales.* República Argentina, Ministerio de Educación, Programa Nacional Escuela y Comunidad.

DURAN, DIANA (2001), *Manual de Capacitación Docente. Escuela, Ambiente y Comunidad. Integración de la educación ambiental y el aprendizaje-servicio*, República Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, Programa Nacional Escuela y Comunidad / Fundación Educambiente.

EBERLY, D. J. - SHERRADEN, M. W. (eds.)(1990), *The Moral Equivalent of War? A Study of Non-military Service in Nine Nations*, Wesport, CT., Greenwood Press.

EBERLY, D. J. (1997), *National youth service in the 20th. and 21st. centuries*, Londres, Community Service Volunteers.

EBERLY, D. J. (ed.)(1991), *National Youth Service: A Democratic Institution for the 21st Century,* (Proceedings of the National Service Secretariat Conference, Wisconsin, 19-21 July), Washington, DC., National Service Secretariat.

EBERLY, D. J. (ed.) (1992), *National Youth Service: A Global Perspective,* (I Global Conference on National Service, Racine, WI, 18-21 June), National Service Secretariat, Washington, DC.

EBERLY, D. J. (1988), *National Service: A Promise to Keep*, Rochester, NY., John Alden Books.

EBERLY, DONALD – ROCHE OLIVAR, ROBERTO (2002), *Aprendizaje-servicio y prosocialidad*, en **CENTRO LATINOAMERICANO DE APRENDIZAJE Y SERVICIO SOLIDARIO (CLAYSS), AAVV**, *Aprender sirve, servir enseña.* Buenos Aires, edición en español y en inglés, pp. 33-48.

ELICEGUI, PABLO (1998), *Servicio comunitario y aprendizaje-servicio. Informe final sobre experiencias de "aprendizaje-servicio" en el marco nacional e internacional, República Argentina, Secretaría de Desarrollo de la Nación*, CENOC- Ministerio de Cultura y Educación, Dirección de Investigación y Desarrollo (octubre).

ETZIONI, A. (1993), *Spirit of community*, New York, Random House.

EYLER, J.- GILES, D. (1999), *Where´s the learning in service-learning?*, San Francisco, Jossey -Bass Publishers.

FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. (Dir.) (1995), *Evaluación de Programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*, Madrid, Síntesis.

FERREYRA, HORACIO (1996), *Aprender a emprender: propuesta para la organización y gestión de emprendimientos asociativos desde la institución educativa,* Buenos Aires, Novedades Educativas.

FILMUS, DANIEL (2002), *Una escuela para la esperanza*, Buenos Aires, Temas Grupo Editorial.

FLORES, SUSANA (2001), *El aprendizaje-servicio en el campo de la educación artística y de la modalidad Comunicación, Artes y Diseño*, República Argentina, Ministerio de Educación, Programa Nacional Escuela y Comunidad.

FORNI, F. (1988), *Formulación y evaluación de Proyectos de acción social*, Buenos Aires, Humanitas.

FORO DEL SECTOR SOCIAL (1998), *Encuesta Nacional sobre Trabajo Voluntario y Donaciones en la Argentina*, Buenos Aires, Federación de Asociaciones Civiles y Fundaciones.

FRANKL, V.(1979), *La voluntad de sentido*, Herder, Barcelona.

FRANKL, V. (1989), *El hombre en busca de sentido*, Herder, Barcelona.

FREIRE, PAULO (1973), *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI.

FREIRE, PAULO (1997), *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*, Buenos Aires, Siglo XXI.

FREIRE, PAULO (1992), *Pedagogia da esperança*, Brasil, Paz e Terra.

FRIEDLANDER, WALTER A – BLUMER, HERBERT (1985), *Dinámica del trabajo social*, México, Pax.

FUNDACION SES (2000), *Resiliencia "Más que jóvenes en busca de oportunidades*, Buenos Aires, Seminario Latinoamericano.

FURCO, ANDREW (1997), *Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education, en Expanding Boundaries: Combining Service and Learning*, Washington DC, Corporation for National Service, 1997.

FURCO, ANDREW (1997), *School-sponsored service programs and the educational development of High School students*, Berkeley, University of California.

FURCO, ANDREW – BILLIG, SHELLEY H (ed.) (2002), *Service-Learning: The Essence of the Pedagogy*, CT, IAP.

GALURA, JOSEPH et al. (1993), *Praxis II: Service Learning Resources for University Students, Staff and Faculty*, Ann Arbor, University of Michigan, Office of Community Service Learning.

GALURA, JOSEPH – HOWARD, JEFFREY et al. (1993), *Praxis III*, Ann Arbor, University of Michigan, Office of Community Service Learning.

GARDNER, HOWARD (2003), *Las inteligencias múltiples. La teoría en la práctica.* Buenos Aires, Paidós.

GIORGETTI, DANIEL A.(2001), *Sociedad en Red*, Avellaneda, Talleres Gráficos Manchita.

GILES JR., DWIGHT E.– EYLER, JANET (1994), *The Theoretical Roots of Service-learning in John Dewey: Toward a Theory of Service-learning* en Michigan Journal of Community Service Learning, v.1 (1), pp. 77-85.

GLOBAL SERVICE INSTITUTE. CENTER FOR SOCIAL DEVELOPMENT (2003), *The Forms and Nature of Civic Service: A Global Assesment*, St. Louis, Washington University, January.

GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES (1999), *Guía de Derechos Humanos*, Comisión de Derechos Humanos.

GOLEMAN, D. (2000), L*a inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*, Buenos Aires, Vergara.

GOODLAD, S. (Ed.) (1982), *Study service: An examination of community service as a method of study in higher education*, Londres, Higher Education Foundation.

GORHAM, E. B. (1992), *National Service, Citizenship, and Political Education. Cup Service*s, New York, Ithaca.

GORTARI PEDROZA, ANA DE (2004), *"El Servicio Social Mexicano: diseño y construcción de modelos, Ponencia presentada en el VII Seminario Internacional "Aprendizaje y servicio solidario"*, Buenos Aires, 6-7 octubre www.me.gov.ar/edusol

GUEVENTER, E (1997), *Historia para el futuro. Jóvenes en los últimos 25 años*, Buenos Aires, Academia Nacional de Educación.

HALSTED, ALICE L. – SCHINE, JOAN G. (1994), *Service-Learning, The Promise and the Risk, en New England Journal of Public Policy, Special Issue: Wither Education Reform?,* Summer/ Fall vol.10, N°1.

HESSELBEIN, FRANCES- GOLDSMITH, MARSHALL- BECKHARD, RICHARD, FUNDACIÓN PETER DRUCKER (ed.) (1996), *El líder del futuro*, Deusto.

HOREJS, IRENE (1995), *Formulación y gestión de micro proyectos de desarrollo*, Buenos Aires, Humanitas, CEDEPO.

HOWARD, JEFFREY (ed.) (1993), *Praxis I: A Faculty Casebook on Community Service Learning*, Ann Arbor, University of Michigan, Office of Community Service Learning.

INSTITUTO LATINOAMERICANO DE PLANIFICACIÓN ECONÓMICA Y SOCIAL (ILPES) (1985), *Guía para la Presentación de Proyectos*, México, Siglo XXI, 13va. edición.

INTERNATIONAL BACCALAUREAT ORGANIZATION (1995), *Contact Magazine*, Geneve, HSC International Baccalaureate Organization, abril.

INTERNATIONAL BACCALAUREAT ORGANIZATION (1996), *Creativity Action Service*, International Baccalaureat Manual, Geneve, HSC International Baccalaureate Organization, febrero.

JAMES, W (1984), THE MORAL EQUIVALENT OF WAR, en WILSHIRE, B. (Ed.) (1984), *William James: The essential writings* (pp. 349-361), Albany, NY, State University of New York Press.

KENDALL, J. Y ASOCIADOS (1990), *Combining service and learning. A resource book for community and public service*, Raleigh, National Society for Internships and Experiential Education, Vol. I-II.

KENDALL, J. (ed.) (1990), *Combining service and learning. A resource book for community and public service. Service learning: An annotated bibliography*, Raleigh, National Society for Internships and Experiential Education, Volume III.

KIELSMEIER, J. C.(2000), *Service-Learning*, Phi Delta Kappa, Volume 81, Number 9.

KINSLEY, C (1991), *Whole learning through service: A guide for integrating service learning into the curriculum, kindergarten through eighth grade*, Springfield, MA, Community Service Learning Center.

KINSLEY, C - MC PHERSON, KATE (eds) . *Enriching the Curriculum through Service Learning*, Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.

KOTLIARENCO, A. - MARDONES, F. - MELILLO, A. - SUAREZ OJEDA, N. (2000), *Actualizaciones en Resiliencia*, Buenos Aires, Ediciones de la Universidad Nacional de Lanús (UNLA)/Fundación Bernard Van Leer, Colección Salud Comunitaria.

KRAFT, R.J. - KIELSMEIER, J. (Eds.) (1994), *Experiential learning and the schools*, Boulder, Colorado, Association for Experiential Education.

KRAFT, RICHARD J. - SWADENER, MARC (1994) *Building community: Service learning in the academic disciplines*, Boulder, Denver, University of Colorado, School of Education, Colorado Campus Compact.

KRAFT, R.J. (1993), *An introduction to service learning*, Boulder, University of Colorado.

KRICHESKY, MARCELO (coord.) (1999) *Proyectos de orientación y tutoría. Enfoques y propuestas para el cambio en la escuela*, Buenos Aires, Paidós.

LEWIS, BARBARA 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.

LOSADA, SUSANA MARGARITA (comp.)(1994), *Actos escolares con participación comunitaria*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor.

LISMAN, D. (1998), *Toward a civil society. Civic Literacy and Service Learning*, Londres, Bergin and Garvey.

MARYLAND STUDENT SERVICE ALLIANCE (s/f), *High School Curriculum*, Maryland State, Department of Education, S/D.

MARYLAND STUDENT SERVICE ALLIANCE (1992), *Draft instructional framework in service-learning for elementary school,* Baltimore, MD., Maryland Student Service Alliance.

MARYLAND STUDENT SERVICE ALLIANCE (1998), *The courage to care. The Strength to serve: Readings for reflection on community service*, Maryland State Department of Education, Annapolis, CZM Press.

MARYLAND STUDENT SERVICE ALLIANCE (1998), *The Training Toolbox. A guide to service-learning*, Maryland State Department of Education, Annapolis, CZM Press.

MCBRIDE, AMANDA MOORE – BENITEZ, CARLOS – DANSO, KWOFIE (2003), *Civic service worldwide: Social development goals and partnerships*, St. Louis, Washington University, Center for Social Development, (Working Paper No. 03-13)

MCBRIDE, AMANDA MOORE – SHERRADEN, MICHAEL – TANG, FENGYAN (2003), *Toward Measurement of Civic Service*. EEUU, Research Background Paper, September.

MCBRIDE, AMANDA MOORE – PRITZKER, S. – DAFTARY, D. – TANG, F (2004), *Youth Service: A Comprehensive Perspective*, EEUU, Global Service Institute, CSD-Working Paper No. 04-12 2004.

MELGAR, SARA (2001), *El aprendizaje-servicio en el campo de las Humanidades y las Ciencias Sociales,* República Argentina, Ministerio de Educación, Programa Nacional Escuela y Comunidad.

MELILLO, ALDO – SUAREZ OJEDA, ELBIO NÉSTOR (Comp.) (2001), *Resiliencia, Descubriendo las propias fortalezas*, Buenos Aires, Paidós.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN – CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1996), *Documentos para la concertación, Serie A, Nro. 10. La Educación Polimodal. Acuerdo Marco*, República Argentina.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN – CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1996), *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*, República Argentina.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN – CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1997), *Contenidos Básicos para la Educación Polimodal*, República Argentina.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1998), *El servicio a la comunidad como aprendizaje escolar. Actas del 1° Seminario Internacional "Educación y servicio comunitario"*, República Argentina, Ministerio de Cultura y Educación, Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2008), "*Experiencias ganadoras del Premio Presidencial 'Escuelas Solidarias' 2007"*, República Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, Unidad de Programas Especiales, Programa Nacional Educación Solidaria.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2008), "'*El Aprendizaje-servicio en la Educación Superior' Una mirada analítica desde los protagonistas.",* República Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, Unidad de Programas Especiales, Programa Nacional Educación Solidaria.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2004), *"Aprendizaje y Servicio Solidario", Actas del 5to. y 6to. Seminario Internacional "Aprendizaje y servicio solidario",* República Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Unidad de Programas Especiales, Programa Nacional Educación Solidaria.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2004), *"Parlamento de Escuelas 'Por la paz y la solidaridad': Contribuciones para el debate",* República Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2005), *"Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos", Actas del 7mo. Seminario Internacional "Aprendizaje y servicio solidario"*, República Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Unidad de Programas Especiales, Programa Nacional Educación Solidaria.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2005), *"Educación Solidaria: Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio*, República Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Unidad de Programas Especiales, Programa Nacional Educación Solidaria.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2005), *"Parlamento de Escuelas 'Por la paz y la solidaridad': Reseña y Conclusiones"*, República Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2005), *Parlamento de Escuelas 'Por la paz y la solidaridad': Aportes para la reflexión",* República Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2006), *"Aprendizaje y Servicio Solidario: Aprendizaje y servicio solidario en la Escuela", Actas del 8vo. Seminario Internacional "Aprendizaje y servicio solidario",* República Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Unidad de Programas Especiales, Programa Nacional Educación Solidaria.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2006), "*Experiencias ganadoras del Premio Presidencial 'Escuelas Solidarias' 2005",* República Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Unidad de Programas Especiales, Programa Nacional Educación Solidaria.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2006), *"Experiencias ganadoras del Premio Presidencial 'Prácticas Educativas Solidarias en Educación Superior' 2004"*, República Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Unidad de Programas Especiales, Programa Nacional Educación Solidaria.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2006), *"Parlamento de Escuelas 'Por la paz y la solidaridad': Contribuciones para el debate",* República Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2007), *"10 Años de aprendizaje-servicio en Argentina"*, República Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Unidad de Programas Especiales, Programa Nacional Educación Solidaria.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2007), *"Experiencias ganadoras del Premio Presidencial 'Prácticas Educativas Solidarias en Educación Superior' 2006"*, República Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Unidad de Programas Especiales, Programa Nacional Educación Solidaria.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2007), *"Antología 1997-2007", Seminarios Internacionales "Aprendizaje y servicio solidario",* República Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Unidad de Programas Especiales, Programa Nacional Educación Solidaria.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2007), *"Aprendizaje y Servicio Solidario en las organizaciones de la sociedad civil", Actas de la Primera Jornada Abierta para Organizaciones de la Sociedad Civil del campo educativo,* República Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Unidad de Programas Especiales, Programa Nacional Educación Solidaria.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2007), *"Educación Solidaria", Actas del 9no. Seminario Internacional "Aprendizaje y servicio solidario",* República Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Unidad de Programas Especiales, Programa Nacional Educación Solidaria.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2007), *"Parlamento de Escuelas 'Por la paz y la solidaridad': 'Educar para la Paz.' Propuestas para reflexionar y actuar",* República Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2000), *"La Solidaridad como aprendizaje", Actas del 2º Seminario Internacional "Educación y Servicio Comunitario"*, República Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, Secretaría de Educación Básica, Programa Nacional Escuela y Comunidad.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN, Módulos de capacitación docente:

(2000), *Guía para emprender un proyecto de aprendizaje-servicio,* República Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, Programa Nacional Escuela y Comunidad.

(2000), *Escuela y Comunidad,* República Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, Programa Nacional Escuela y Comunidad.

(2000), *Los proyectos de intervención comunitaria y el Proyecto Educativo Institucional,* República Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, Programa Nacional Escuela y Comunidad.

(2001), *Herramientas para el desarrollo de proyectos educativos solidarios,* República Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, Programa Nacional Escuela y Comunidad.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2001), *Año Internacional de los Voluntarios, Cartilla para docentes*, República Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, Subsecretaría de Educación Básica, Programa Nacional Escuela y Comunidad.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2001), *La propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio, Actas del 3º y 4° Seminario Internacional "Escuela y Comunidad"*, República Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, Secretaría de Educación Básica, Programa Nacional Escuela y Comunidad.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2001), *Proyecto ciudadano, Manual del alumno. "Nosotros, los jóvenes",* República Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, Programa Nacional Escuela y Comunidad / Asociación Conciencia.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2001), *DURAN, Diana. Manual de Capacitación Docente. Escuela, Ambiente y Comunidad. Integración de la educación ambiental y el aprendizaje-servicio,* República Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, Programa Nacional Escuela y Comunidad /Fundación Educambiente.

MINNESOTA DEPARTMENT OF EDUCATION (1992), *Model learner outcomes for youth community service,* St. Paul, MN, Minnesota Department of Education.

NATIONAL HELPERS NETWORK (1991), *The Partners Program: A Guide for Teachers and Program Leaders*, New York, National Helpers Network.

NATIONAL HELPERS NETWORK (1994), *Students Evaluators. A Guide to Implementation*, New York, National Helpers Network.

NATIONAL HELPERS NETWORK (1995), *Take Action! Exploring with 3-5 years old*, New York, National Helpers Network.

NATIONAL HELPERS NETWORK (1995), *Take Action! Exploring with 6-10 years old*, New York, National Helpers Network.

NATIONAL HELPERS NETWORK (1995), *Teaching and Learning: Helper's Service Across the Curriculum,* New York, National Helpers Network.

NATIONAL HELPERS NETWORK (1996), *Community Problems Solvers. Youth Leading Change*, New York, National Helpers Network.

NATIONAL HELPERS NETWORK (1997), R*eading, Writing and Reflecting: Helpers Promoting Literacy,* New York, National Helpers Network.

NATIONAL HELPERS NETWORK (1997), *Sharing and Learning: Partners' Service Across the Curriculum,* New York, National Helpers Network.

NATIONAL HELPERS NETWORK (1998), *Reflection. The Key to Service Learning*, New York, National Helpers Network, 2da. ed.

NATIONAL HELPERS NETWORK (2004), *Learning Helpers: A Guide to Training and Reflection*, New York, National Helpers Network.

NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS (1999), *Statistics in Brief. Service-Learning and Community Service in K-12 Public Schools*, U.S., Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, September .

NATIONAL SERVICE- LEARNING COOPERATIVE (1998), *Essential elements of service-learning effective practice and organizational support,* Minneapolis, MN, National Youth Leadership Conference.

NATIONAL YOUTH LEADERSHIP COUNCIL (1995), *Growing Hope: A Sourcebook on Integrating Youth Service into the School Curriculum*, Minnesota, National Youth Leadership Council.

NATIONAL YOUTH LEADERSHIP COUNCIL (2004), *Growing to Greatness 2004. The State of Service-learning Project,* St. Paul, MN, National Youth Leadership Council.

NATIONAL YOUTH SERVICE (1998), *National Youth Service into the 21st Century*, Report of the 4th Global Conference on National Youth Service, Windsor Castle, UK, National Youth Service, 18-21 June.

NEWMANN, F. (1976), *Education for citizen action: Challenge for secondary curriculum*, Berkeley, McCutcheon Pub. Co.

PALLADINO, ENRIQUE (1999), *Cómo diseñar y elaborar proyectos. Elaboración-Planificación-Evaluación*, Buenos Aires, Espacio Editorial.

PARSONS, C. (1991), *Service-learning from A to Z*, Chester, VT, Vermont School House Press.

PAYNE, DAVID A. (2000), *Evaluating Service-Learning Activities and Programs*, Maryland, Scarecrow Press INC.

PASO JOVEN- PARTICIPACIÓN SOLIDARIA PARA AMÉRICA LATINA (2004), *Manual de formación de formadores en aprendizaje-servicio y servicio juvenil*, República Argentina, BID / SES/ CLAYSS/ ALIANZA ONG/ CEBOFIL, www.pasojoven.org (Biblioteca)

PEROLD, H. Y TAPIA, M.N. (editoras) (2007) *Servicio Cívico y Voluntariado en Latinoamérica y el Caribe. Service Enquiry/Servicio Cívico y Voluntariado Volumen 2.* Buenos Aires, Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario; Johannesburg, Volunteer and Service Enquiry Southern Africa; St. Louis, Washington University, The Center for Social Development; Washington DC, Innovations in Civic Participation. En: http://www.service-enquiry.org.za

PIAGET, JEAN (1963), *The psychology of intelligence*, New York, Routledge.

PIAGET, J.- INHELDER, B. (1969), *Psicología del niño*, Madrid, Morata.

PROGRAMA SER HUMANO (2001), *Aprendizaje en servicio*, Buenos Aires, Troquel.

PUGLIESE, JUAN CARLOS (ed.) (2004), *Universidad, sociedad y producción*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Secretaría de Políticas Universitarias.

REZ SOHAZI, RUDOLF- SOLANA, GUILLERMO (1988), *El desarrollo comunitario: participar, programar, innovar*, Madrid, Narcea.

ROBIROSA, MARIO CARLOS (1982), *Métodos y técnicas de evaluación de proyectos de acción social: Su uso en América Latina y el Caribe, Simposio Regional sobre Técnicas de evaluación en proyectos de acción social en América Latina*, Venezuela, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

ROCHE OLIVAR, ROBERTO (1998), *Psicología y educación para la prosocialidad*, Buenos Aires, Ciudad Nueva.

RUEDA PALENZUELA, J. M. (1993), *Programar, implementar proyectos y evaluar,* Zaragoza, Intress.

RUTTER, R. A – NEWMANN, F. M. (1989), *The potential of community service to enhance civic responsibility*, Social Education, v.53 Nro.6, October, pp. 371-74.

SANCHEZ SOLER, MARÍA DOLORES (coord.) (2003), *La educación superior y el desarrollo local. El servicio social universitario como apoyo a la gestión municipal*, México, ANUIES.

SBERGA, ADAIR APARECIDA (2003), *Voluntariado Educativo.* Sao Paulo, Editora Fundação EDUCAR /Dpaschoal / Instituto Faça Parte - Brasil Voluntário www.facaparte.org.br

SCHINE, J. A (1990), *A rationale for youth community servic*e, Social Policy, v.20 Nro.4, pp. 5-11.

SEARCH INSTITUTE (2000), *An Asset Builder´s Guide to Service-Learning*, Minneapolis, Search Institute.

SEPÚLVEDA, G.(1996), *Diseño Participativo y Microcentros*, Documento Jornada Nacional de Supervisores, Valdivia.

SHERRADEN, MICHAEL (2001), *Civic Service: Issues, Outlook, Institution Building, perspective*, St. Louis: Center for Social Development, Washington University.

SIEMPRO (1999), *Gestión Integral de Programas Sociales Orientada a Resultados. Manual Metodológico para la Planificación y Evaluación de Programas Sociales*, Sao Paulo, SIEMPRO / UNESCO / FCE.

SILCOX, HARRY C. (2002), *Service-learning influence on Education Worldwide*, Philadelphia, Institute for Global Education and Service-learning.

SILVA, GISELLE (1999), *Resiliencia y violencia política en niños,* Buenos Aires, Universidad Nacional de Lanús / Fundación Bernard Van Leer, Colección Salud Comunitaria.

STANTON, TIMOTHY K.– GILES, DWIGHT E. JR.– CRUZ, NADINNE I.(1999), *Service-Learning. A movement´s pioneers reflect on its origins, practice, and future,* San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

STAUB, B. (1979), *Positive Social Behavior and Morality*, Londres, Academy Press.

STRAYER, F. – WAREING, S. – RUSHTON, J. (1999), *Social constraints on naturally occurring preschool altruism*, en Ethology and Sociobiology, I, 3-11.

SULBRANDT, JOSÉ (1989), *"Evaluación de políticas y programas sociales masivos en el sector público"*, en KLIKSBERG, Bernardo (1989), ¿Cómo enfrentar la Pobreza? Estrategias y experiencias organizacionales innovadoras, Buenos Aires, GEL.

TAPIA, MARÍA NIEVES (2000), *La Solidaridad como Pedagogía*, Buenos Aires, Ciudad Nueva.

TAPIA, MARÍA NIEVES (2002), *Service-learning in Latin America.* Buenos Aires, Centro Latinoamericano de Aprendizaje-servicio Solidario, CLAYSS.

TAPIA, MARÍA NIEVES (2002), *El aprendizaje-servicio en América Latina*, en Aprender sirve, servir enseña, Buenos Aires, Centro Latinoamericano de Aprendizaje-servicio Solidario, CLAYSS .

TAPIA, MARÍA NIEVES (2003), *'Service' and 'solidaridad' in South –American Spanish, English version*, en H. Perold, M. Sherraden, and S. Stroud (Eds.), Service Enquiry: Service in the 21st Century, First Edi-

tion, Johannesburg, Global Service Institute, USA and Volunteer and Service Enquiry, Southern Africa, 2003 (capítulo II) http://www.service-enquiry.co.za .

TAPIA, MARÍA NIEVES (2003), *'Servicio' y 'Solidaridad' en Español: Una cuestión terminológica o un problema conceptual, versión en español*, en H. Perold, M. Sherraden, and S. Stroud (Eds.), Servicio Cívico y Voluntariado. El Servicio Cívico y el Voluntariado en el Siglo XXI (Service Enquiry en Español), Primera Edición, Johannesburg, Global Service Institute, USA y Volunteer and Service Enquiry, Southern Africa (capítulo II) http://www.service-enquiry.co.za.

TAPIA, MARÍA NIEVES (2006), *Aprendizaje y Servicio Solidario. En el sistema educativo y las organizaciones juveniles,* Buenos Aires, Ciudad Nueva.

TAPIA, MARÍA NIEVES - MALLEA, MARÍA MARTA (2003) *Service-learning in Argentina, English version*, en H. Perold, M. Sherraden, and S. Stroud (Eds.), Service Enquiry: Service in the 21st Century, First Edition, Johannesburg, Global Service Institute, USA and Volunteer and Service Enquiry, South Africa (capítulo16) http://www.service-enquiry.co.za.

TAPIA, MARÍA NIEVES - MALLEA, MARÍA MARTA (2003), *Aprendizaje-Servicio en Argentina, versión en español*, en H. Perold, M. Sherraden, and S. Stroud (Eds.), Servicio Cívico y Voluntariado. El Servicio Cívico y el Voluntariado en el Siglo XXI (Service Enquiry en Español), Johannesburg, Global Service Institute, USA y Volunteer and Service Enquiry, South Africa (capítulo16) http://www.service-enquiry.co.za.

TASCA, E. L. (2000), *Empresas simuladas y micro emprendimientos didácticos. Dos propuestas para el estudio de la gestión de las organizaciones en la escuela media y polimodal*, Buenos Aires, Macchi.

TOBAR, FEDERICO- FERNANDEZ PARDO, CARLOS (2001), *Organizaciones Solidarias. Gestión en Innovación en el Tercer Sector*, Buenos Aires, Lugar Editorial.

UNESCO, EFA (Education for all) (2004), *Global Monitoring Report 2005*, UNESCO, 2004. http://portal.unesco.org/education/en/ev.php

UNESCO, INSTITUTO DE ESTADÍSTICAS (2001), *Informe regional países América Latina y el Caribe*, UNESCO.

URKE, BRENDA- WEGNER, MADELEINE (1993), *Profiles in Service. A Handbook of Service-Learning Program Design Models*, St. Paul, MN., National Youth Leadership Council.

WADE, R.C. (1997), *Community service-learning : A guide to including service in the public school curriculum*, Albany, NY.

WILSON, M. (1976), *The effective management of volunteer programs.* Boulder, Johnson Publishing.

WINGSPREAD CONFERENCE REPORT (1996), *Service-Learning and Character Education,* April 25-28, Institute for Global Ethics.

WINGSPREAD SUMMIT (1996), *Service-Learning and School-to-Work: A Partnership Strategy for Education Renewal*, National Association of Partners in Education, September.

WINGSPREAD SPECIAL REPORT (1989), *Principles of good practice for combining service and learning*, Racine, WI, Johnson Foundation.

YATES, M. - YOUNISS, J. (1997), *Community Service and Social Responsibility in Youth*, EEUU, University of Chicago Press.

ZINGARETTI, HUMBERTO (1982), *Hacia una escuela de la esperanza,* Buenos Aires, Humanitas.

APÉNDICE C

Sitios de Internet de aprendizaje-servicio

En castellano:

Argentina

www.me.gov.ar/edusol
Programa Nacional Educación Solidaria - Ministerio de Educación - Argentina

www.clayss.org
Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario

www.educ.ar
Portal Educativo del Estado Argentino

Bolivia

www.cebofil.net
Centro Boliviano de Filantropía

Chile

www.mineduc.cl/media/lpt/pedagogico/regl.html
Liceo para todos

www.adoptaunhermano.cl/
Adopta un Herman@

Colombia

www.opcioncolombia.org.co/
Opción Colombia

Costa Rica

http://vas.ucr.ac.cr/tcu/
Universidad de Costa Rica. Trabajo Comunal Universitario

México

www.dgose.unam.mx/ss/ss.htm
Servicio Social

República Dominicana

www.comunicate.org.do
Sirve Quisqueya

En Portugués:

Brasil

www.facaparte.org.br/new
Faça Parte

www.unisol.org.br
Universidade Solidaria

En Inglés:

Estados Unidos

www.nylc.org/
National Youth Leadership Conference

www.nationalservice.org/
Corporation for National Service-USA

www.learnandserve.org/
Learn and Serve America –USA

www-gse.berkeley.edu/research/slc/
Service Learning Research and Development Center - University of California Berkeley

www.fiu.edu/~time4chg/
The Volunteer Action Center

www.seanetonline.org/
State Education Agency

http://learningindeed.org/index.html
Learning in deed

Maryland:

www.mssa.sailorsite.net

California:

www.cde.ca.gov/ci/cr/sl/
CalServe K-12 Service-Learning Initiative

Minnesota:

http://education.state.mn.us/mde/Learning_Support/Adult_Career_Education_Service_Learning/Service_Learning/index.html

Inglaterra

http://csv.contentandcode.co.uk/Services/Education/
Community Service volunteers6 – UK

En Italiano:

www.istruzione.it/argomenti/solidarieta/index.shtml
Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca: Scuola e Solidarietà

Sitios de Internet de la Mesa de Organizaciones Solidarias con la Educación

www.apaer.org.ar
APAER (Asociación Padrinos de Escuelas Rurales)

www.ashoka.org.ar
Ashoka Emprendedores Sociales

www.concienciadigital.com.ar
Asociación Conciencia

www.caritas.org.ar
Caritas Argentina-Educación

www.clayss.org
CLAYSS (Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario)

www.coca-cola-com.ar
Coca-Cola Argentina

www.forodelsectorsocial.org.ar
Foro del Sector Social

www.fundacionacindar.org.ar
Fundación Acindar

www.fundacionandreani.org.ar
Fundación Andreani

www.fundacionarcor.org
Fundación Arcor

www.avina.net
Fundación Avina

www.fundacionbyb.org
Fundación Bunge y Born

www.cimientos.org
Fundación Cimientos

www.compromiso.org
Fundación Compromiso

www.cruzadapatagonica.org
Fundación Cruzada Patagónica

www.fundaciondelviso.org.ar
Fundación Del Viso

www.fundacionlanacion.org.ar
Fundación Diario La Nación

www.lacapital.com.ar/institucional/fundacion_quienes-somos.html
Fundación Diario La Capital de Rosario

www.educambiente.org.ar
Fundación Educambiente

www.fundacionescolares.org.ar
Fundación Escolares

www.etis.org.ar
Fundación ETIS

www.techint.com
Fundación Hermanos Rocca

www.leer.org.ar
Fundación Leer

www.fundacionluminis.org.ar
Fundación Luminis

www.fundacionmajdalani.org.ar
Fundación Majdalani

www.maristas.org.ar
Fundación Marista

www.fnv.org.ar
Fundación Navarro Viola

www.grupoclarin.com.ar/content/fn_fundacion.html
Fundación Noble (Grupo Clarín)

www.fundacionfoc.org.ar
F.O.C. (Fundación de Organización Comunitaria)

www.fundacionschcolnik.org.ar
Fundación Schcolnik

www.fundses.org.ar
Fundación SES

www.fundacionvnavajas.org.ar
Fundación Victoria J. Navajas

www.shellylcomunidad.com.ar
Fundación Shell

www.fundacion.telefonica.com.ar
Fundación Telefónica

ww.tzedaka.org.ar
Fundación Tzedaká

www.fundacionypf.org
Fundación YPF

www.fundesur.org.ar
Fundesur (Fundación para el Desarrollo del Sur Argentino)

www.gdfe.org.ar
Grupo de Fundaciones

www.feyalegria.org
Movimiento de Educación popular integral y promoción social Fe y Alegría

www.misionesrurales.org.ar
Misiones Rurales

www.poderciudadano.org
Poder Ciudadano

www.rae.org.ar
RAE (Red de apoyo escolar)

www.redsolidaria.presencia.net
Red Solidaria

Sitios de Internet de la Red Ibero-americana de aprendizaje-servicio

La red Ibero-americana está liderada por CLAYSS y el NYLC; en ella participa también el Programa Nacional Educación Solidaria. A continuación detallamos la totalidad de los miembros de la red:

Coordinación

www.clayss.org.ar
CLAYSS (Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario), Argentina

http://www.nylc.org/
NYLC (National Youth Leadership Council), USA

Organizaciones Fundadoras

http://www.iadb.org/exr/spe/youth/
BID Juventud

http://www.iadb.org/etica/creditos.htm
BID Iniciativa Ética y Desarrollo

www.oei.org.ar/
OEI-Oficina Buenos Aires, Argentina

http://www.fundses.org.ar
Fundación SES, Argentina

http://www.me.gov.ar/edusol
Programa Nacional Educación Solidaria. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología; Argentina

www.cebofil.net
CEBOFIL.(Centro Boliviano de Filantropía), Bolivia

http://www.facaparte.org.br/
Instituto Faca Parte, Brasil

http://www.natalvoluntarios.org.br/
Natal Voluntarios, Brasil

http://www.mineduc.cl
Ministerio de Educación de Chile

http://www.puc.cl/dge/aprendizajeservicio/
Pontificia Universidad Católica de Chile

http://www.opcioncolombia.org/
Corporación Opción Colombia

http://www.aprenentatgeservei.cat/index.php?cm=02
Centro Promotor Aprendizaje-Servicio de Cataluña, España

http://www.pucp.edu.pe
Pontificia Universidad Católica de Perú

www.alianza.org.do
Alianza ONG, Rep. Dominicana

http://www.aprendiendojuntos.edu.uy/
Centro de Voluntariado del Uruguay

http://gwbweb.wustl.edu/csd/
CSD (Center for Social Development). Washington University in St. Louis, MO, USA

http://www.icicp.org/
Innovations in Civic Participation. USA

http://www.berkeley.edu/
Universidad de California, Berkeley . USA

Organizaciones Invitadas

http://www.uv.cl/
Universidad de Valparaíso. Chile

http://www.uach.cl/
Universidad Austral de Valdivia. Chile

http://www.fundaciongesta.cl/
Gesta – Fundación Marista, Chile

www.educacion.gov.ec
Ministerio de Educación del Ecuador

http://www.ub.es/ice/index4.htm
Instituto de Ciencias de la Educación Universidad de Barcelona, España

http://www.zerbikas.es/
Fundación Zerbikas, España

www.fbofill.cat/
Fundación Jaume Bofill, España

www.itesm.edu
Instituto Superior Tecnológico de Monterrey. México

http://www.udem.edu.mx/home
Universidad de Monterrey. México

http://www.encuentroscj.org/
Encuentros-Casa de la Juventud. Perú

http://www.engagement.umn.edu/about/index.html
Office for Public Engagement, University of Minnesota, USA

http://www.una.edu.ve/
Universidad Nacional Abierta de Venezuela

http://www.ucv.ve/
Universidad Central de Venezuela

http://www.uc.edu.ve/
Universidad de Carabobo. Venezuela

www.opcionvenezuela.org
Opción Venezuela

www.iuetaeb.tec.ve
Inst. Univ. Experimental de Tecnología Andrés Eloy Blanco. Venezuela

www.unimet.edu.ve
Universidad Metropolitana de Venezuela